

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA PRÁCTICA CON ORGANIZACIONES Y COMUNIDADES POPULARES

Agustín Jiménez Acuña

“En el sistema educativo se premia la autoafirmación en lo que respecta a pensamiento competitivo, mientras que no se lo fomenta cuando se expresa en términos de ideas originales o cuestionamiento de la autoridad”

Fritjof Capra

INTRODUCCIÓN

En estas notas vamos a tratar de esbozar apreciaciones sobre la práctica de terreno en el marco curricular y su rol genérico en la educación formal. Aunque este no es el espacio para su análisis las prácticas académicas estudiantiles se relacionan íntimamente con los procesos de extensión universitaria. De manera que, en la mayoría de los casos, la práctica se reivindica como un recurso que se eleva como contrapeso del academicismo y el teoricismo folletinesco. No obstante, puede generar un activismo sin norte, por lo que se reconoce la necesidad de discutir y darle al tema “práctica con organizaciones populares” un tratamiento académico pertinente.

Más que un curso de aplicación de conocimientos, la práctica constituye un procedimiento unido al proceso educativo, en donde la teoría se incorpora para fundamentar operaciones analíticas y sintéticas y comprobar el contenido del pensamiento y las acciones derivadas. En ese sentido, la práctica crea ideas, juzga ideas, desecha ideas.

De allí pensamos, que el proceso educativo no solo debe incluir contenidos curriculares sino garantizar que éstos satisfagan demandas personales del estudiante y de la organización o comunidad donde se ha ubicado. Al ser el alumno el sujeto principal, construye su aprendizaje en un contexto de múltiples opciones, libertad y retroacción, impulsando simultáneamente el mejoramiento de su calidad de vida y la de las comunidades donde se adscribe su actividad (la escuela, el barrio, la localidad donde práctica.)

Obviamente, existen muchas formas de atacar los problemas que devienen de diferentes concepciones, pero es necesario abrir nuevas brechas y superar argumentaciones que como un lastre del pasado desprecian la práctica o magnifican sus atributos.

La siguiente reflexión, entonces, intenta ser un aporte, aunque modesto, que se oriente a tomar decisiones para mejorar los procesos de aprendizaje que subestiman la práctica con sujetos sociales cuyas experiencias son parte de nuestro acervo universitario.

PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS

La educación es un proceso donde permanentemente se debate sobre la libertad humana. Ese proceso se orienta además de liberar, a procurar capacidades para enfrentar problemas y realizar anhelos. Lo contrario es una educación manipuladora y alienadora que privilegia la instrucción sobre la formación, los contenidos sobre las opciones y la oferta sobre las necesidades.

Siguiendo la argumentación anterior, somos del criterio que a la educación le han impuesto límites desde el poder para que los académicos formulen problemas y teorías inconexas con la realidad y los movimientos sociales que impulsan esa realidad. Efectivamente, esto se evidencia en la separación de la teoría y la práctica como diría Petras (1978, p. 274), generando un perjuicio para ambas. En primer lugar, se sustituye la acción por la teoría, convirtiendo a los apologistas de las posturas teóricas en repetidores acríticos básicamente de sus derivaciones instrumentales. En segundo lugar, categorías sin significado histórico como “planeamiento estratégico” o “planeación de cartera” son elevadas al sitial que no corresponde, de acuerdo con el mandato burocrático y con su utilización obsecuente y acrítica. En tercer lugar, no se trata tampoco de sustituir la teoría por la acción, pues no es con voluntarismo activista como se reemplaza el esfuerzo de elaboración y sistematización de la práctica a través de la teoría.

La gran gama de mediaciones que existen entre la investigación y la acción, reivindica, dice Alfredo Molano (*ib.* P. 275) la política como una parte integrante de la epistemología. Esto ayuda a distinguir entre la teoría científica y la teorización de las representaciones por un lado y por otro, la práctica derivada de esa distinción. Es decir, una práctica deducida de la ciencia y una práctica ingenua. O de otra manera dicha, distingue el análisis concreto que conduce a prácticas concretas como acción política, de un activismo eminentemente espontáneo de donde se derivan visiones fragmentadas, exiguas y mezquinas.

A la caza de una posición epistemológica que incluya el compromiso de los académicos y estudiantes con la cultura popular, se debe hacer una crítica de las posiciones excluyentes derivadas del empirismo, el positivismo, el estructuralismo, el pragmatismo y el stalinismo. En ese sentido, la práctica como acción derivada del análisis científico y de sí misma se concibe como un proceso que el sujeto procura hacer sistemático para ligar permanentemente el conocimiento y la acción y la teoría y la práctica.

Respecto del activismo, diremos que se incrusta como una excrescencia porque siempre será más fácil actuar que pensar (Hernández, 1998) y ese problema requiere de un profesional que avance el análisis desde las posiciones más simplistas cuya fuente es la observación espontánea a interpretaciones intersubjetivas y compartidas cada vez más rigurosas y asertivas, teniendo como fuente la propia realidad y como técnica primigenia la observación a escalas de donde se inicia un proceso de investigación que produce el conocimiento.

Por eso, en la práctica con organizaciones populares se forma un sujeto que es el constructor permanente de su aprendizaje y el propulsor del aprendizaje de la gente y los colectivos. De allí que la práctica, como acto educativo, debe relacionarse con la vida de los alumnos y si esa relación no se capta, el aprendizaje será vacío y sus actitudes pasivas. Por lo mismo, la práctica debe despertar deseos de aprender y actitudes positivas frente a situaciones nuevas, en conexión con los aprendizajes previamente desarrollados. Ese despertar implica que utilizan los "puentes cognitivos" de que habla Ausubel (1980) cuando apunta que el conocimiento se debe personalizar para redefinir lo que se ha encontrado y conferirle diferentes perspectivas y apreciaciones superando las posibilidades memorísticas.

De más está decir que se propugna una educación de "aprendizajes significativos" y no una memorización y eventual repetición conceptual.

De allí que, es necesario desarrollar junto con los estudiantes un MÉTODO PARA RESOLVER PROBLEMAS y no recetar un conjunto de técnicas para crearlos. El método o los métodos se afianzan en la capacidad colectiva de pensar, investigar, inferir, discutir, disentir y sintetizar, que todo junto implica capacidad de aprender.

METÓDICA DE LA PRÁCTICA CON ORGANIZACIONES POPULARES

En general, a la práctica se le confiere el estatuto donde la humanidad se crea e indefinidamente se transforma (Besse, 1975, p.11) Esa creación y transformación sintetiza toda la historia conocida y por lo tanto la acción recíproca del hombre sobre la naturaleza, sobre la sociedad y sobre sí mismo. La educación como lo suscribimos es esa interrelación permanente del ser humano con esos componentes. En ese sentido, nos dice Friedrich (1985, p.391):

"Las personas se educan más a través de su relacionamiento con otros que en las salas de clases"

Como ese relacionamiento, en el caso de la práctica académica estudiantil se inicia espontáneamente, da paso a fases más sistemáticas que requieren de una *metódica*, es decir, una síntesis de los métodos y las técnicas a utilizar de acuerdo con los hallazgos encontrados. Fíjense bien que la metódica no es un contenido *a priori* ni formal. Es un requerimiento para el análisis y la síntesis, no un adorno para resaltar un falso compromiso con tal o cual postura metodológica.

La metodología es el estudio de los métodos, que no es precisamente lo que usamos al enfrentar la realidad objeto de intervención mediante una práctica.

Dice Tuñón de Lara (1974, p.3) que la metodología es el estudio sistemático de los métodos a emplear en la investigación. Pero, a nosotros no nos interesa estudiarlos sino aplicarlos. Y esa aplicación es el uso del principio metódico. Los métodos según ese autor son:

"...Conjuntos de operaciones intelectuales de ordenamiento y evaluación de la materia prima... (fuentes), para aplicar unas técnicas que nos permiten conocer los objetos ... que nos hemos propuesto conforme a unas hipótesis."

Respecto de las técnicas indica:

"...son procedimientos definidos, con arreglo a un principio metodológico, para tratar las materias del conocimiento e intentar hallar los resultados."

Las técnicas constituyen el verdadero instrumental de trabajo puesto a disposición de la investigación y organización con arreglo a un método. Por ejemplo, el debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo corresponde a los métodos, así como los llamados método histórico, sistémico, dialéctico, etc., por el contrario, la manera de catalogar y utilizar los datos censuales o de establecer una curva comparativa de datos económicos y sociológicos, son otros tantos aspectos de las técnicas de investigación”.

Entonces el investigador sea planificador o educador popular utiliza diversos métodos, pero frente a la materia prima que proyecta su objeto hace una serie de consideraciones metodológicas, vale decir epistemológicas. Pero eso no significa que su informe contenga tales reflexiones, pero sí los pasos con que logra atrapar la realidad o sea la metódica, porque ella es la que destaca su compromiso con la transformación de esa realidad. En ese sentido, dice Marchioni (1989, p.16) que:

“... no es suficiente luchar por objetivos justos; hay que luchar con métodos correctos.”

Para este autor existen cuatro fases de intervención en donde el investigador debe asegurar su capacidad metódica para un trabajo dinámico.

- Fase de estudio (preliminar y continua).
- Fase de “escucha” e individualización de los problemas.
- Fase de intervención inicial.
- Fase ordinaria (*Ib.* P.85).

Los instrumentos que debe utilizar el interven- tor o agente corrector deben ser:

- Información (acción informativa).
- Investigación (acumulación de conocimientos).
- Documentación (general, sectorial, temporal, interna).
- Integración y coordinación.
- Planificación.
- Evaluación (hacia el progreso y hacia el resultado).
- Formación (capacitación permanente) (*Ib.* PP 112-124).

El esquema de Marchioni quizá supera al utilizado por el trabajo social: inserción, diagnóstico,

planificación, que en mucho no excede el patrón clásico adoptado por Richmond de la medicina, de diagnóstico, pronóstico, tratamiento, aunque por supuesto avanzando hacia el trabajo de grupo y comunitario.

No obstante, más allá de esquemas, de *syllabus* de conocimientos, habilidades y actitudes, o de supuestas preguntas detonantes, lo que se hace necesario es la comprensión de métodos de trabajo para orientar la práctica.

Las deficiencias de los estudiantes no se deben atacar por un insuficiente manejo técnico, sino por un escasísimo tratamiento metódico de la realidad y de la toma de decisiones sobre esa realidad. El problema no es tecnológico, es epistemológico. De acuerdo con esto último, en nuestro criterio falla la concepción, falla el rol del profesor y falla la sobreposición de las técnicas sobre los métodos.

EL ROL DEL PROFESOR

La UNESCO habla de cuatro aprendizajes fundamentales.

- *Aprender a conocer*, que implica comprender, describir e interpretar. Es decir, es aprender a aprender para lograr autonomía frente a la realidad.
- *Aprender a hacer*, que implica un conjunto de capacidades y disponibilidades para poner en práctica. Es decir, competencias para integrarse en la realidad cuya descripción e instrumentos para interpretar se dominan.
- *Aprender a vivir*, o sea un conjunto de competencias para interactuar y comprender a los demás. Implica valores como pluralismo, tolerancia, responsabilidad, preparación para el cambio, entre otros.
- *Aprender a ser*, en donde cabe el proyecto de vida personal, aunado a la libertad, la criticidad, la independencia, la originalidad. (Citado en UNA, Programa de Diseño Curricular, 1998).

Como se ve, el perfil de un egresado requiere de esos aprendizajes fundamentales, para lo cual cabe la siguiente pregunta: ¿Estamos preparados los profesores para facilitar esos aprendizajes?

En el caso particular de la Escuela de Planificación y Promoción Social la mayoría de los

programas de los cursos se articulan alrededor de objetivos que justifican contenidos teóricos y pruebas de calificación eminentemente cuantitativas. En la práctica con organizaciones populares este problema se agudiza porque se exige del estudiante logros imposibles y del profesor un trabajo exclusivamente direccional. O sea, que el estudiante debe producir bajo la tutela del profesor una serie de documentos y actividades sin el ACOMPAÑAMIENTO debido del académico, sin involucrarse éste último en la realidad que enfrenta el alumno y sin posibilidades de *orientar* porque no comparte sino que sobrepone su poder y su *status*.

En ese sentido, ¿es lícito hablar de un profesor-asesor? No sabiendo quién acuñó tal término, hagamos una diferenciación entre capacitación, asesoría y consultoría y entre valoración, evaluación y sistematización, aclarando que tales distinciones arriesgan caer en lo esquemático y que lo que se pretende es singularizar el papel del profesor que ACOMPAÑA el proceso de la práctica académica con organizaciones populares.

a) **CAPACITACIÓN:** Alude a los procesos a los cuales se someten los trabajadores genéricamente concebidos para obtener mayores conocimientos y destrezas y cambiar actitudes. Se trata de un proceso de formación de recursos humanos para los diferentes procesos de trabajo que procura desarrollar el talento con el fin de catalizar desempeños laborales y mejorar las condiciones de los trabajadores, superando deficiencias educacionales personales y deficiencias organizacionales de los centros de trabajo (Ardila, *et al.* 1994).

Como se ve, la formación de los estudiantes es un proceso educativo similar pero no se educa solo para la inmediata incorporación hacia el mundo del trabajo para lo cual basta instrucción, sino que se *forma* para la vida, para sortear sus contingencias, para aprender más, para vivir y realizarse, para ser mejores.

b) **ASESORÍA:** Aquí existen dos acepciones. La primera y más común es la que se admite en la academia donde el *asesor* es un *consejero*. Luego entonces, la asesoría se convierte en un diálogo en donde asesor y *asesorado* intercambian opiniones en un escenario caracterizado de hecho por el conocimiento por autoridad del primero y la inseguridad y temor del segundo. El otro significado está

ligado a equipos de trabajo en donde el ejecutivo o jefe tiene un cuerpo de asesores subordinados que despliega diferentes funciones: aconsejan, informan, diseñan subejecutan, evalúan, sustituyen y se responsabilizan.

En ambos casos los asesores constituyen recursos calificados que alguien necesita para tomar decisiones ya sean para indagar, diseñar, ejecutar, evaluar y sistematizar. En el caso de la convivencia académica puede ser mucho más eficiente que *asesorar*, manejar una relación dialógica *primus inter paris*, donde se conciba que profesor y alumno son con las distinciones consabidas, aprendices.

c) **CONSULTORÍA:** Está relacionada con el trabajo de profesionales o trabajadores calificados expertos. La consulta tiene un carácter más unilineal. El que consulta demanda una respuesta rápida, eficaz, eficiente y efectiva del consultor quien con su *expertisia* brinda respuestas satisfactorias, que inician un proceso de corrección, o soluciona el problema parcialmente o le da un arreglo definitivo. Esta forma de enfrentar problemas es muy propia de las grandes compañías que contratan firmas especializadas en lugar de incorporar expertos en sus planillas, como una forma de bajar costos y asegurar que el experto no se sumerja en la rutina donde los hechos y los problemas suelen mimetizarse.

A partir de aquí se puede inferir que un académico conjunta todas las figuras anteriores, o que de hecho, ninguna de ellas le sirven para una labor educativa en donde la posición del *educando* demanda una actitud del maestro más horizontal sin caer en el populismo y más orientadora sin caer en el pseudoigualitarismo.

Es decir, el profesor es un guía, un incentivador, un consejero, un capacitador, un consultor, un evaluador, pero todo eso visto en un permanente intercambio, donde se trasiega con información pura (datos) y con información atinente a las bondades de la teoría, los métodos, las técnicas, las reacciones del objeto.

En ese múltiple papel, el profesor no solo es asesor sino el acompañante calificado del estudiante, quien frente a la extrema atomización que resulta de una inadecuada percepción de la realidad, exige acompañamiento y facilitación de los procesos sin que ello signifique SUSTITUIR la participación activa y las iniciativas del sujeto (alumno) y del objeto (organización popular). En ese sentido, el rol

del profesor es más de orientador, colaborador, posibilitador en la formación de un núcleo de trabajo que exige la operatividad de tres actores: clases populares, estudiantes y la acción universitaria docente, investigadora y extensiva.

En la creación de un marco acogedor de reflexión y acción, o sea un ambiente de calidad, la sociedad local, los alumnos y los académicos definen conjuntamente el objeto, la metódica de intervención y comparten los resultados, superando la falsa suposición que los medios son capaces de controlar y asegurar los fines. Porque los medios no justifican el fin ni el fin los medios. Debe haber una relación dialéctica que confirme el equilibrio que impide que los instrumentos se conviertan en fines en sí mismos (PROCEDIMENTALISMO) o que los fines se busquen a toda costa sin arreglo a una estrategia metódica (ACTIVISMO).

Para evitar la sobrecarga de instrumentos técnicos y la imbricación, muchas veces heteróclita de ellos, es necesario que el estudiante más allá de informar fragmentadamente, sistematice el conocimiento generado.

Ello exige discutir qué se entiende por sistematización como una forma de advertir resultados inesperados por no haber claridad sobre ello.

Existe una clara delimitación entre valorar, evaluar y sistematizar.

Primero, la valoración está constituida por opiniones o juicios de valor no necesariamente calificados. Quien valora externa argumentaciones primarias extraídas de un marco de referencia valórico y conceptual, sin profundizar en la esencia de lo valorado. De allí que, generalmente, las valoraciones hagan hincapié en aspectos negativos o positivos o un balance de ambos acompañadas de sugerencias que expresan el subjetivismo del "valorador".

Segundo, la evaluación es una valoración pero basada en juicios de existencia. Es decir, se evalúan objetivos contra logros o viceversa. En general se trata de informar sobre cumplimiento de metas, la relación costo beneficio, la adecuación de métodos, el impacto real, la sostenibilidad, etc. (Morgan *et al.* 1985, p.14, en CELATS).

Tercero, la sistematización ordena, describe, reflexiona, interpreta y prescribe. Esto significa el análisis pormenorizado de una experiencia en sus aspectos teóricos, metódicos y técnicos, en sus aspectos contextuales y en la interacción de los actores participantes. Además, se analizan los procesos

fundamentales, los resultados significativos y el desarrollo de algunas generalizaciones extraídas de la puesta en práctica de las actividades (*Ib.*, p.13). De esa manera, la sistematización nos enfrenta, más allá del esquematismo, al reto de la creatividad y la construcción original, donde deben destacarse además de los elementos anteriores la intencionalidad de la experiencia y su área de incidencia, la estrategia y, las conclusiones que contengan hipótesis para abrir nuevas brechas de trabajo similares o más desafiantes.

Como puede inferirse, al estudiante le corresponde sistematizar, pero en la búsqueda de ordenamiento y reflexión, valora y evalúa. Esto es que, debe traspasar los umbrales de las preconcepciones y de las nociones conocidas, para descubrir a partir de la realidad nuevos enfoques, nuevas ideas y nuevas proposiciones.

CONCLUSIONES

No cabe duda que una práctica fundada en principios metódicos, más que en instrumentalismo o activismo, puede generar una gran riqueza intelectual e impactos reputados en la población objetivo. En la construcción, donde el estudiante es el principal protagonista, él gana al descubrir aprendizajes significativos, de la misma manera que la Universidad al investigar y validar conocimiento y las organizaciones de base al capturar sus propios saberes decantados por la academia.

Por lo tanto, sobreponer la reflexión teórica y metódica a la aplicación instrumental conlleva a una cualificación de la práctica y a una ubicación realmente estratégica en la formación profesional del planificador. Empero, ello se lograría no sólo si existe voluntad para discutir y poner el asunto en agenda, sino con una recuperación de un modelo curricular donde libertad y autodeterminación no sean sinónimo de dispersión y falta de compromiso.

Para que la práctica sea como dice Heller (1983, p.8) "una actividad con transcendencia social," debe impulsarse un proceso intencionado de cambio, donde cabe decir que la realidad debe y puede ser transformada por los interesados (organizaciones de base, estudiantes, profesores) sin la sustitución facilista de la técnica.

Sólo un proceso educativo escalonado y coherente, entre otras condiciones que deben lograrse,

permitirá superar una cultura universitaria basada en el esquematismo y la sacralización del acto administrativo que hoy parecen ser elementos sustitutivos de la reflexión epistemológica responsable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, Victor *et al.* *Capacitación en Gestión para la Asistencia Técnica Municipal*, Colombia, CIAT, 1994.
- Ausubel, David *et al.* *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1975.
- Castillejos Simón y Juan Barreix. *Metodología y método de la praxis comunitaria*, México, Fontanara. 1985.
- CELATS, *La sistematización como práctica*, Lima, CELATS, 1985.
- Etzione, Amitai y Eva, *Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias*, México, FCE, 1968.
- Heller, Agnes, *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo, 1985.
- Hernández, Victor, *Tu Tiempo*, México, EDAMEX, 1998.
- Marchioni, Marco, *Planificación Social y organización de la comunidad*, Madrid, Popular, 1989.
- Molano, Alfredo, "Anotaciones acerca del papel de la política en la investigación social" en Simposio Mundial de Cartagena, *Memoria: Crítica y política en Ciencias Sociales*, Colombia, Punta de Lanza, 1978.
- Novak, Joseph y Bob Gowin, *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Petras, James, "La divergencia entre trabajo científico y la acción política", en Simposio...
- Rozas, Margarita, *Una perspectiva teórica y metodológica de la intervención en trabajo social*, Buenos Aires, Espacio, 1998.
- Tuñón de Lara, Manuel, *Metodología de la historia social de España*, España, Madrid, S. XXI, 1974.
- UNA (Dirección de Docencia Programa de Diseño Curricular), *Criterios de aprobación de un plan de estudios*, 1998.