

*La construcción dialógica de saberes en contextos de intervención educativa**

Sergio Martinic

RESUMEN

La mayor parte de las intervenciones educativas han insistido en la dimensión cognitiva del proceso que desarrollan¹. La hipótesis subyacente es que el conocimiento racional —y por tanto un cambio del conocimiento de sentido común— lleva al sujeto a una acción transformadora.

Definido así el problema, la discusión suele centrarse en el conocimiento que el sujeto tiene de sus problemas sin cuestionar la relación que ese conocimiento tiene con lo que se considera real. Se asume que el conocimiento refleja o representa la realidad y un cambio en las interpretaciones permitiría observar en la realidad nuevas relaciones las que estaban ocultas o fuera del saber de sentido común.

En este artículo se propone que la dimensión cognitiva de este tipo de experiencia debe situarse al interior de un juego comunicacional mayor y donde el movimiento es más bien el contrario. Esto es, la realidad no existe fuera de lo que conocemos sino que es nuestro propio conocimiento lo que produce lo real. Sin embargo, esta producción no es individual sino que dialógica e interactiva.

En este artículo nos proponemos mostrar diferentes modalidades o relaciones que inciden en la producción de interpretaciones de la realidad y que

*La versión original de este texto fue presentada al Seminario Internacional sobre "La refundamentación político-pedagógica de la Educación Popular en la transición al Siglo XXI". Organiza: CEAAL. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 15-17 de julio 1996.

¹Se entenderá por intervención educativa los proyectos o acciones desarrolladas por equipos técnicos y profesionales con la finalidad de producir cambios en las representaciones y acciones de personas o grupos específicos. En este texto el concepto se restringirá a aquellas experiencias dirigadas a grupos en desventaja social o culturalmente descalificados. Por ejemplo, programas de intervención comunitaria médicos o sociales; proyectos de educación popular; intervenciones especializadas de profesionales.

relacionan dialógicamente a técnicos y beneficiarios; educadores y educando; profesionales y clientes en una situación educativa determinada.

Se propone, por un lado, que en la interacción comunicativa entre estos actores existen negociaciones y transacciones de significados y cursos de acción. Por otro, se sostiene que el cambio que producen estas experiencias de intervención se explica, fundamentalmente, por la relación pedagógica que construyen y no por conocimiento que transmiten².

A. ANTECEDENTES

Para abordar el tema tomaremos como referente empírico un tipo particular de intervención educativa conocida como "educación popular". Estas experiencias son intervenciones sociales que tienen por objeto producir cambios en las acciones y en las representaciones que los sujetos tienen de su realidad. Se trata de un conjunto variado de experiencias desarrolladas por instituciones que, para solucionar problemas de producción de un campesino; prevenir enfermedades en la familia; cambiar pautas de crianza de los niños o desarrollar la organización social, promueven un cambio en las interpretaciones o en los saberes sobre dichos problemas para que las personas actúen de un modo más competente en la solución de los mismos.

De este modo a través de interacciones y relaciones pedagógicas se espera producir cambios cognitivos dirigido a una transformación de las interpretaciones de individuos y de grupos. En estos casos los agentes educativos (promotores, educadores populares, animadores, etc.) proponen frente a las interpretaciones de sentido común, un programa distinto, una realidad diferente. Enuncian un proyecto de acción y, parafraseando a Bourdieu, contribuyen prácticamente a la realidad de lo que anuncian por el hecho de enunciarlo; de preverlo y de hacerlo posible, y sobre todo creíble, movilizándolo una voluntad colectiva que puede contribuir a producirlo (Boureau, p. 150).

Pese a la fuerza de los cambios que se promueven, diversos estudios demuestran que existen diferencias entre las perspectivas de los distintos actores que participan en una experiencia educativa. Esta hipótesis es confirmada en los trabajos de Martinic, S. (1987; 1994); van Dam, A. (1995) y M. Montes et al. (1995) entre otros. Desde distintos puntos de vista estos estudios analizan la complejidad de las relaciones educativas y comunicativas que se establecen entre agencias institucionales y las mujeres y hombres que participan en los proyectos educativos mencionados³.

²Esta proposición se desarrolla de un modo más amplio en: Martinic, S., *Conversations et transactions dans les institutions d'aide sociale aux secteurs populaires*. Disertación doctoral para la obtención del grado de Doctor en Sociología, Université Catholique de Louvain —la— Neuve, Bélgica, 1994.

³Una versión resumida de estos trabajos se encuentran en: A. van Dam y S. Martinic, *Educación Popular en América Latina: Sociedad e impacto en políticas sociales*, Santiago, 1996.

Estos estudios han demostrado que los participantes o beneficiarios tienen una orientación instrumental hacia las experiencias educativas o de promoción social. En efecto, los participantes perciben que éstas les permiten satisfacer necesidades materiales y simbólicas de reconocimiento y de integración social. Las experiencias de intervención educativa constituyen así un gran espacio de mediación social que, por un lado, permite un reconocimiento positivo de identidades y de saberes y, por otro, un incremento de poder y de control en relaciones sociales que resultan ser centrales para la integración social de grupos socialmente descalificados (Martinic, S., 1987).

En el estudio realizado por A. van Dam (1995) se demuestran las diferencias que existen entre las expectativas de las mujeres participantes en Programas de mujeres y los objetivos y contenidos de estos mismos programas. El análisis realizado comprueba que existe una distancia entre las interpretaciones de los equipos de educadoras y la de las beneficiarias tanto en las categorías como en las orientaciones de acción. Las educadoras insisten en los problemas de identidad y de género y las participantes, en cambio, enfatizan la solución de problemas más concretos y próximos a su cotidianidad.

Estos y otros estudios demuestran las distancias que existen entre educadores y educandos que participan en estos proyectos. Tales diferencias se constatan tanto en el plano del poder como en el de las interpretaciones y saberes que circulan en el trabajo pedagógico. Los estudios y experiencias de quienes participan en este tipo de proyectos constatan así que los beneficiarios tienen proyectos e intereses personales no necesariamente compatibles con los proyectos colectivos o con los que promueve la Institución de apoyo.

B. EL PROBLEMA E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Si las diferencias de interpretaciones y de “proyectos” entre los actores participantes son tan evidentes cabe preguntarse ¿hasta qué punto es posible una relación educativa que permita el diálogo y comprensión mutua al analizar y actuar críticamente frente a los problemas que se han definido? En otras palabras cabe preguntarse cómo actores que tienen perspectivas e intereses diferentes y situados en relaciones de poder asimétricas puedan crear relaciones de cooperación para garantizar la comprensión mutua y coordinar sus acciones? En fin, la pregunta que es necesario responder es cómo pese a estas distancias y diferencias se construye una relación educativa basada en el diálogo para producir y acordar nuevos sistemas de interpretación y de acción en la realidad?

En nuestra experiencia de sistematización y evaluación de proyectos educativos nos ha llamado la atención la constante valoración que hacen los participantes del espacio social que generan estos proyectos. Incluso más, e independientemente de los contenidos que ahí se trabajan, éste se valora como

espacio socioemocional y de reconocimiento mutuo. Por lo general, la interacción que aquí se produce tiene importantes efectos para la vida social de las personas. Esto suele verbalizarse con frases que marcan cambios radicales y una distancia fuerte entre un “antes” y un “después”; o entre lo que ocurre en el espacio educativo y lo que ocurre “afuera” en otros contextos y espacios de interacción de la vida diaria de los sujetos.

Este espacio comunicativo constituye, como señala Bourdieu, una suerte de “acto de institución” que crea un límite fuerte entre el espacio educativo y la vida cotidiana y que es sancionado a través de distinciones simbólicas que marcan la transición de un espacio a otro. Así, por ejemplo, la vida cotidiana se ve como un lugar conflictivo y de desunión y el espacio educativo como un espacio de armonía y comunidad. En la vida cotidiana los funcionarios de las instituciones “humillan” y “tramitan” a sus beneficiarios. En los espacios educativos, en cambio, los beneficiarios son escuchados y respetados. En fin, otra serie de expresiones confirman esta ruptura simbólica con la realidad cotidiana y la constitución de una realidad diferente propia del contexto comunicativo que organizan los proyectos de intervención educativa.

A nuestro juicio una respuesta a las preguntas planteadas debe poner atención en este hecho y relevar el espacio de interacción y de relación pedagógica como el medio fundamental para la producción de los cambios que se persiguen. Para los participantes, este espacio de relaciones y de reconocimiento mutuo es central en sus evaluaciones.

El poder de creación de este espacio está en los educadores o en los profesionales de la intervención. En efecto, no es posible desconocer su autoridad tanto institucional como funcional por la posición que asume en la relación pedagógica. Sin embargo, su poder ya no radica en lo que saben o en los conocimientos que transmiten sino que en la capacidad que despliegan para regular la conversación y para lograr que los participantes “hablen de otra manera” en estos contextos. Su autoridad de saber o basada en el conocimiento se transforma, entonces, en una autoridad “comunicativa” basada en el manejo de las reglas de la conversación.

Nuestra hipótesis de trabajo es que los cambios que ocurren en este tipo de experiencias no son exclusiva ni fundamentalmente de tipo cognitivo. Proponemos que éstos se concentran en el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en estos contextos. En otras palabras, en estos espacios se “habla de la realidad” pero al mismo tiempo se “produce otra realidad” a través del lenguaje. El lenguaje de los educadores y la conversación que desencadenan tiene un referente externo (los problemas que se tematizan en la conversación) pero sobre todo se refiere a sí mismo. Es decir, generan un tipo de realidad sostenido por su enunciación y por los lazos intersubjetivos que se crea en la relación pedagógica. De este modo el trabajo educativo más que referirse a una realidad externa y dispuesta a ser reconocida

en sus estructuras ocultas se refiere a una realidad nueva constituida en el transcurso mismo de la conversación.

Lo planteado nos obliga a poner una atención especial en los contextos comunicativos y en las conversaciones que organizan los proyectos educativos. Es en estos contextos donde se realiza el trabajo conversacional que permite la comprensión y cooperación mutua no sólo para interpretar sino que para actuar en la realidad que se desea transformar. De este modo, y como señala Rémy, J. *et al.* (1990) el efecto que surge de la contingencia de la propia interacción y de la lógica o intenciones puesta en juego por los actores resulta ser central para los compromisos interpretativos y de acción en la realidad que se quiere transformar. Lo que importa en estas situaciones, no es la información, que aparentemente, se “transmitió” de un lado hacia el otro sino que más bien lo que ocurre y llega a pasar en la misma interacción.

A continuación desarrollaremos esta hipótesis de trabajo.

C. DESARROLLO

1. *Carácter dialógico de los espacios educativos*

La evidencia empírica demuestra que los proyectos de Educación Popular no funcionan como una mera actividad instructiva y de transmisión vertical de saberes o de conocimientos. Por el contrario, los participantes recontextualizan o recrean lo aprendido y muchos de los cambios esperados no se logran o siguen una dirección no prevista. Lo que se dice o enuncia no se reproduce textualmente en los beneficiarios. Ellos realizan su propio trabajo de recontextualización y de interpretación de las ideas y mensajes que se intercambian.

Pero el proceso no consiste solo en un mero filtro de las categorías e interpretaciones de los profesionales por parte de los participantes. Lo que ocurre más bien es un proceso de tipo dialógico e inferencial donde uno y otro actor producen sus interpretaciones considerando al otro en su propia enunciación.

Así entonces, cuando los educadores y beneficiarios realizan sus interpretaciones no aplican mecánicamente sus propias categorías o saberes pre-construidos sobre los discursos o enunciados del otro⁴. Por el contrario, adecuan sus criterios al contexto y a la situación, anticipan e imaginan las posibilidades de interpretación del otro; y cooperan con su interlocutor en la construcción de una racionalidad común que les permite negociar y colaborar de acuerdo a causalidades y formas de pensar plausibles para el otro (Rémy,

⁴ Cuando se aplican categorías o criterios sin considerar el contexto o la situación, éstas pierden sentido para el interlocutor. La posibilidad de que tales criterios orienten la práctica de los sujetos es solo normativa: “si la señorita dice que es verde hay que decirle que es verde no más. Así yo nunca he tenido un problema” (paciente en consultorio de La Florida).

J., 1992, p. 91). Del mismo modo, cuando los participantes hablan y entregan sus opiniones se adaptan y consideran la perspectiva del otro para garantizar una aceptación, reconocimiento y posibilidad de continuar el diálogo.

No existe, así el traspaso de un criterio o contenido de un lado "A" a otro "B" (como si se tratara de una transmisión eléctrica de mensajes) sino que, más bien, un proceso inferencial de interpretaciones recíprocas que adecuan y transforman los contenidos en el mismo acto de comunicación. De este modo, las categorías de interpretación no tienen una existencia autónoma de las situaciones y de las subjetividades involucradas en la interacción. Estas emergen y se realizan en el mismo curso de la interacción⁵. La importancia del espacio pedagógico es que se genera una disposición socioafectiva y también interpretativa para colaborar entre los actores. Estos a su vez desarrollan estrategias para llegar a acuerdos y compromisos de acción que se construyen y ratifican interactivamente.

2. *Diálogo y contexto*

Situados en esta interacción dialógica es necesario introducir el problema del poder y de la estructura. En efecto los conocimientos que se intercambian y las relaciones comunicativas que se establecen no transcurren en un vacío social. Por el contrario se constituyen en contexto sociales y en el marco de relaciones sociales específicas. El problema que queda por resolver, entonces, es determinar qué tipo de relación social existe entre el contexto y los conocimientos que se socializan y crean en las situaciones educativas.

Hemos planteado la importancia y carácter contingente o estructurante de los espacios educativos. Gran parte de los cambios de representaciones se definen y construyen en estos espacios. Pero esta capacidad de producción de acuerdos y de nuevas interpretaciones de la EP no significa que se trata de un proceso autorregulativo en sí mismo. Por el contrario, hay factores sociales que condicionan las posibilidades de entendimiento y de coordinación de interpretaciones y de orientaciones de acción.

Asumimos que existe una relación dialéctica entre el contexto social y la producción de significados y de interpretaciones en las situaciones pedagógicas de los proyectos educativos. En efecto, las opiniones y discursos que se realizan en la conversación educativa no pueden comprenderse sin hacer referencia al contexto y a la relación comunicativa que existe en tales espacios.

⁵Este modo de plantear el problema se encuentra en Doise, W., "Le développement social de l'intelligence: aperçu historique"; en: Mugny, G. (ed.) *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne, Peter Lange, 1985, pp. 35-57; Doise, W. "Régulations sociales des opérations cognitives". En: Hinde, R. et al. (eds.): *Rérelations interpersonnelles et développement des savoirs*. Berne, Delval, 1988, pp. 419-439.

Aplicamos aquí el concepto de *competencia comunicativa* que asocia los recursos verbales de una comunidad lingüística a las reglas de interacción y de comunicación propias de un contexto o situación (Hymes, D.H., 1988). El contexto de la interacción y las relaciones sociales que existen entre los actores resultan ser claves para la comprensión, inferencias y principios de coordinación de una conversación. Así entonces habla y contexto social resultan ser categorías indisolubles.

Para abordar el problema mostraremos distintos tipos de situaciones en las cuales se establece esta relación. Para ello distinguiremos dos grandes ejes conceptuales. Por un lado el principio de cooperación que alude a la actitud dialógica básica de cualquier acto educativo. Este principio puede tener dos expresiones polares. Por una lado, una aceptación de las interpretaciones y categorías preestablecidas por la institución o un alter. Por otro lado, una búsqueda cooperativa propiamente tal para construir interpretaciones y acordar categorías de clasificación.

Este eje se cruza con otro que refiere a la realidad social o contextual del proceso educativo.

Para el análisis de la dimensión contextual realizaremos la siguiente distinción. Por un lado, el *contexto macro* que da cuenta de la cultura de la institución y de la relación que tiene con otras instituciones al interior del campo social del cual forma parte. Por otro, el *contexto micro* o situación interactiva en la cual los sujetos desarrollan sus prácticas y conversaciones adecuándolas a la realidad y problemáticas que, interactivamente, se constituye en el espacio educativo.

El contexto macro o de la cultura institucional da cuenta de los principios o categorías que definen las formas de pensar y de actuar que se consideran legítimas al interior de la institución o del tipo de actividad que desarrolla la institución. Por ejemplo el saber biomédico al interior de un consultorio médico; lo que se debe aprender o no en la escuela; lo que es pertinente conversar o no en una reunión de la organización, etc.

Siguiendo a Bernstein, B. (1988, 1990) se trata de principios que clasifican categorías de personas y de saberes y que, al mismo tiempo, distribuyen jerarquías y modos de pensar válidos al interior de un contexto o institución o entre contextos e instituciones. Estos principios descansan en la división social de trabajo del contexto comunicativo y *clasifican* y *enmarcan* las conversaciones y relaciones que los sujetos establecen entre sí⁶.

Por otra parte, y en la dirección opuesta, existe la situación comunicativa que da cuenta de las interacciones locales e inmediatas, de las reglas y procedimientos interactivos que funcionan al “interior de” o “dentro de”

⁶Según Bernstein, la clasificación da cuenta de las relaciones entre categorías y no de lo que es clasificado. Su valor puede ser fuerte (+), débil (-), o combinado (+/-).

procesos más amplios. Se trata del espacio de las “relaciones sociales cara a cara” y que permiten a los locutores construir sus propios sistemas de referencias y de interacción que ratifican y adecuan las categorías, reglas y principios propios de la cultura institucional mayor. En este caso las relaciones sociales no están predeterminadas por la institución sino que se fundan en modalidades de control y estilos de comunicación que varían de acuerdo a la situación educativa presentando un mayor grado de flexibilidad y de incertidumbre.

Situados al interior de un espacio educativo la eficacia simbólica de las interpretaciones que se intercambian es resultado del diálogo a través del cual los locutores orientan y adaptan mutuamente sus intenciones y esquemas interpretativos. En este diálogo los actores actualizan esquemas de referencia y relaciones que, al mismo tiempo, cambian o singularizan las distinciones que fuertemente separan a los actores como fruto de la división de funciones y de los distintos grados de poder que se producen y reproducen en las situaciones educativas.

El contexto macro tiende a regular las interacciones de acuerdo a principios estructurales externos y anteriores a la interacción. El contexto micro, en cambio, tiende a la autorregulación, a la generación de un orden propio de funcionamiento singularizando así los principios o categorías estructurales y, a la vez, abriendo las posibilidades de construcción de principios y de relaciones diferentes.

El siguiente diagrama presenta estas relaciones (ver pág. 93):

Al cruzar las variables o ejes mencionados se producen cuatro nuevas “realidades” (I,II,III,IV) que dan cuenta del tipo de intercambio y de principios de coordinación que predominará en diferentes situaciones en las cuales se intercambian interpretaciones o representaciones.

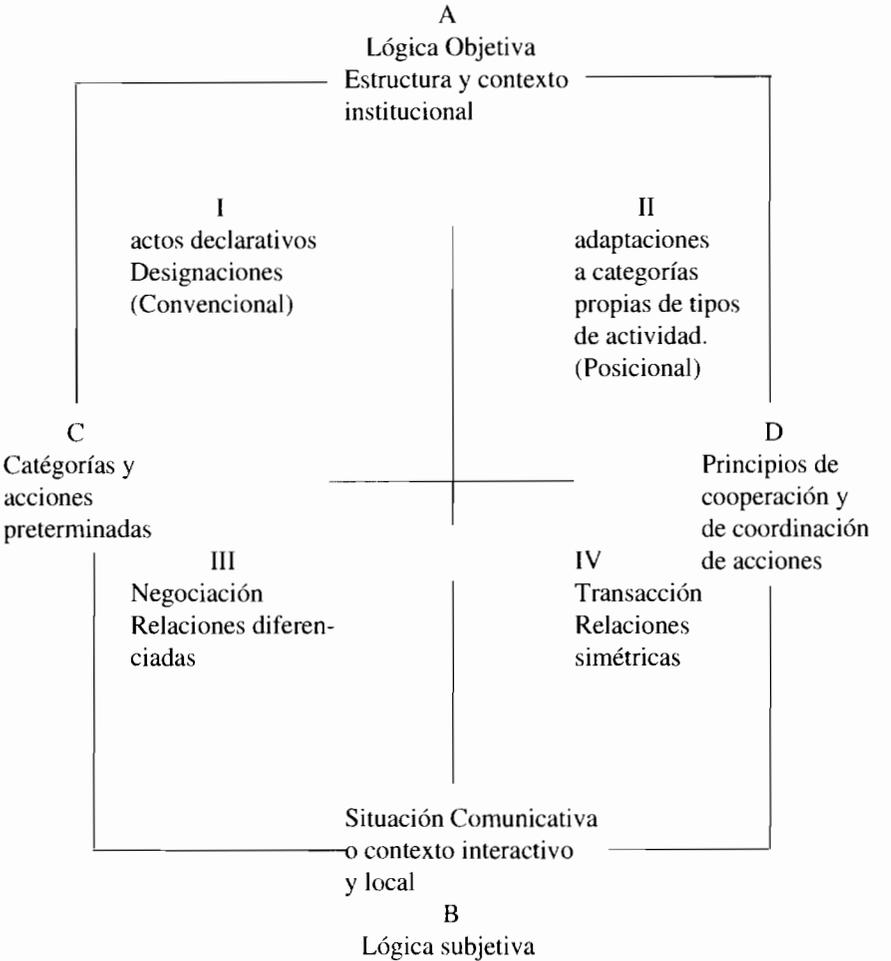
Las realidades I y II dan cuenta del efecto que tiene la estructura o contexto macro en la organización y principios de coordinación de la conversión educativa. En la situación I relevamos la importancia de los “actos de institución”, es decir, de la fuerza o capacidad de “categorización” que tiene la institución a través de las convenciones, reglas y relaciones sociales que atribuyen poder y legitimidad al saber y especialidad de la Institución. Ejemplos de estos enunciados son las clasificaciones que realizan los agentes institucionales y que “consagran” estados de situaciones y constituyen identidad en contextos de interacción específico.

La situación II refiere al peso estructural de principios de coordinación de acciones. En este caso subrayamos la importancia de los tipos de actividad y los principios o lógica simbólica que estructuran enunciados y relaciones entre enunciados. Por ejemplo, en la consulta médica los beneficiarios seleccionan significados relevantes para el contexto y saben que la estructura de interacción los obliga a responder sin discusión las preguntas que formula el médico. En contextos educativos de trabajo sobre género se debe hablar de

Diagrama I

CONTEXTO COMUNICATIVO Y COOPERACIÓN EN CONVERSACIÓN

Comunidad ----- Sociedad



Instrumental ----- Regulatorio

determinados contenidos y no de otros. Equivocarse sería una muestra de desubicación. Se trata de una adaptación o situación de tipo contractual. En efecto, para la obtención de ciertos beneficios los participantes deben adaptarse al tipo de actividad o contexto macro de la institución⁷.

Las realidades III y IV dan cuenta de los efectos de la situación comunicativa local en la organización y principios de coordinación de la conversación. La realidad III refiere, centralmente, a la negociación que surge en la práctica interactiva y que tiene por objeto los enunciados, los presupuestos de los enunciados, etc. De este modo las categorías e interpretaciones resultan de procesos colaborativos de construcción. Por lo general se trata de conocimientos de tipos instrumentales relacionados con el “saber hacer” frente a los cuales hay distintas interpretaciones y estrategias de acción posibles.

Por último, la realidad IV da cuenta de un tipo particular de coordinación que, siguiendo a J. Rémy, llamaremos modalidad de transacción. Se trata de principios de coordinación contruidos a partir de relaciones sociales que producen, simbólicamente, una simetría al interior de relaciones desiguales. Este tipo de procesos es frecuente cuando se trabajan temas de tipo regulativos que afectan la identidad de los sujetos. En estos casos, los conocimientos y principios de acción no están predeterminados. Existen muchas opciones posibles de interpretación y de acción. La comprensión y cooperación descansa en una inversión fuerte de la cooperación de cada uno de los actores. El proceso de interperitación se realiza en el marco de incertidumbres más que de certezas y, básicamente, los actores deben construir un procedimiento o reglas de cooperación antes de iniciar cualquier proceso de intercambio o de interpretación.

3. Relaciones de situaciones educativas con aspectos instrumentales y expresivos.

Estas cuatro realidades nuevas, a su vez, se articulan y constituyen los términos opuestos de dos nuevas relaciones representadas por los ejes transversales del diagrama.

Estos ejes surgen de la articulación de dos tipos de relaciones mayores y que dan cuenta, en primer lugar, del predominio instrumental o expresivo del contenido de las conversaciones y, en segundo lugar de las orientaciones comunitarias o societales que subyacen en las prácticas e interacciones estudiadas.

Así entonces las realidades I y IV dan cuenta de tipos de acciones que crean una integración de tipo comunitaria sostenida en lógicas expresivas o

⁷Por ejemplo, en el consultorio médico la adaptación a las clasificaciones médicas o de los funcionarios; en las instituciones de servicio social la adaptación y logro de ciertas categorías de clasificación para acceder a beneficios; en proyectos educativos el asumir palabras, conceptos propios del lenguaje del proyecto o de los educadores como una señal de logro en el proyecto.

regulativas. Las realidades II y III, en cambio, dan cuenta de acciones instrumentales y que se sostienen en relaciones de cooperación de tipo contractual.

A continuación describiremos brevemente los términos de estas relaciones.

3.1. Efecto de las estructuras macro sobre la conversación e interacción pedagógica.

La institución y, a la vez, las características del campo del cual forma parte, estructura a través de distintas dimensiones la organización secuencial de la conversación y sus principios de coordinación.

En primer lugar, la estructura define relaciones sociales y principios válidos de clasificación y de interpretación de los problemas. Así entonces en contextos donde los principios de clasificación son más flexibles los intercambios serán más complejos dando lugar a negociaciones diversas y a tomas de iniciativas compartidas por parte de los locutores. En los contextos con principios más rígidos la organización tenderá a ser de tipo simple donde uno de los locutores asume un rol pasivo y con baja capacidad de iniciativa.

En el contexto institucional se desarrolla un "tipo de actividad" que actúa como una estructura de orden, es decir, como la manifestación de una proyección de lo que debe pasar" (Quéré, L. 1987, p. 275). Este esquema se enuncia y proyecta y se espera que sea ratificado interaccionalmente. Así por ejemplo, la consulta médica, la entrevista con una asistente social, las reuniones con un educador corresponden a tipos de actividad que estructuran estilos de conversación, principios de clasificación temática y relaciones que son predefinidas por la representación que los actores tienen de la actividad que se lleva a cabo. Su acción se realiza de acuerdo a las anticipaciones que realiza de estas orientaciones.

3.2. Efecto de la situación comunicativa o interacción local sobre la organización y principios de coordinación de la conversación.

La estructura institucional no es la única dimensión que incide en las direcciones y cambios de la conversación educativa. El efecto que surge de la contingencia de la propia interacción y de las intenciones puesta en juego por los actores en el contexto local o inmediato resulta ser central para compromisos y acciones en la realidad que se quiere transformar (Rémy, J. *et al.*, 1990).

Como señala Rémy, J. (1992) y Kerbrat-Orechioni, C. (1987, 1992) en una situación comunicativa no todo está predeterminado por muy estructurada y desigual que sea la distribución de poder entre los actores. En la realidad local o en las interacciones directas entre beneficiarios y agentes existen negociaciones de status y de lugares que dejan sus rasgos en la organización de la conversación y en sus principios de coordinación. Sin caer en un subjetivismo extremo es necesario admitir que "la relación es dialéctica entre las prácticas

discursivas y sus condiciones socioinstitucionales de realización” (Kerbrat-Orechioni, C., 1987, p. 320).

A partir de estas premisas sostenemos la hipótesis siguiente: la situación comunicativa y las relaciones sociales que se constituyen localmente inciden en la organización de la conversación educativa y en los principios de coordinación que articulan las categorías y proposiciones interpretativas. En estas relaciones descansan, en gran parte, las posibilidades de cooperación y compromisos de acción que asumen los sujetos. De este modo la realidad que se constituye en esta interacción local será un factor central para los cambios de prácticas de los beneficiarios.

De este modo sostenemos que las relaciones sociales que construye el contexto o situación comunicativa crean una relación intersubjetiva que, por un lado, distribuyen a los individuos en posiciones específicas y diferenciadas (relaciones BC del diagrama) y, por otro, a través del trabajo metodológico producen un sentimiento igualitario o de comunidad comunicativa que, como modalidad de transacción, sostiene dicha relación. Este sentimiento igualitario crea las condiciones sociales para la cooperación conversacional y la implicación de uno y otro en un sistema de interpretaciones mutuamente orientado (relaciones BD del diagrama).

Así entonces la interacción pedagógica descrita crea otra realidad. Esta traslada la asimetría producida por la división del trabajo propia del contexto a un terreno que, como sugiere Rémy, llamaremos simbólico donde los actores trabajan sus identidades y en el cual educador/educando; dirigente y dirigido, etc., conviven en igualdad y en comunidad. Como señala Donaldson, S.K. la “conversación” se caracteriza precisamente por disolver las diferencias, por crear una situación donde las partes diferentes y jerarquizadas poseen o simulan la igualdad institucional⁸.

En los contextos institucionales centrados en temas regulativos y más flexibles en sus categorías de clasificación y enmarcamiento tenderán a crearse relaciones sociales fundadas en la lealtad y en principios de tipo comunitario. Las relaciones serán más personalizadas, los beneficiarios hablan desde su intimidad, y generan lazos tipo “compadrazgo” con los agentes institucionales. Se trata de un proceso de figuración y de construcción de identidad positiva en el contexto comunicacional. Los agentes externos adquieren aquí un poder moral o regulativo.

En los contextos más formales y centrados en temas instrumentales las relaciones serán más pragmáticas y contractuales. Están centradas en normas, en el desarrollo de tareas de acuerdo a las reglas establecidas de división de

⁸Donaldson, S.K. “One kind of speech act: how do you know when we’re conversing?”. En: *Semiótica*. 28-3/4, 1979, pp. 259-299, citado por Kerbrat-Orechioni, C., 1988, p. 186.

trabajo y la autoridad o poder se mantiene por la autoridad de función al interior de la institución.

D. Conclusiones y discusión

1. La importancia de las interacciones entre asistidos y agentes institucionales constituye un tema central en la actual discusión sobre las políticas sociales. En efecto la modernización del Estado en América Latina promueve cambios en la relación que éste tiene con la sociedad y, particularmente, con los grupos más pobres y excluidos. Un eje central de estos cambios radica en el proceso de descentralización de las instituciones y en la búsqueda de mayor participación de los grupos pobres en el diseño, implementación y control de solución a sus problemas. Las experiencias de Educación Popular muestran la importancia de las relaciones comunicativas que se logran en su interior para obtener cambios en las representaciones y en las acciones que permiten resolver los problemas identificados. La perspectiva dialógica e interactiva del problema constituye un aporte para el actual proceso de cambios y de paradigma de la política social.

2. Los estudios evaluativos y de investigación deberían poner más atención en las prácticas interactivas de estas experiencias. La transformación y producción de saberes se realiza dialógica y cooperativamente en estas situaciones. Sabemos mucho de los discursos de educadores y de beneficiarios y poco de lo que ocurre en la interacción cotidiana entre estos actores. Para analizar este tipo de problemática es necesario abrir una perspectiva de análisis y de sistematización que se centre en la interacción y en la dimensión comunicativa de los contextos educativos. Lo que aquí ocurre y la relación que se instaura entre los actores es central para poder comprender los cambios en los conocimientos y en las acciones que se desarrollan para transformar los problemas identificados.

3. La relación educativa entre los actores no se agota en la dimensión cognitiva o de saberes. Hay que considerar a los menos otros dos aspectos: a) el clima socioafectivo que garantiza la comunicación y el intercambio, y b) las reglas propias que surgen de la conversación entre educadores y educandos. Estos aspectos son claves para el proceso de aprendizaje. Veamos estos puntos con más detalle.

a) Para que exista la posibilidad de cambios en las interpretaciones se necesita de un clima de diálogo y de reconocimiento recíproco garantizado por la actitud “horizontal” y “socioafectiva” creada por los educadores. En efecto, el clima de igualdad y de respeto que organizan las experiencias de EP ofrece posibilidades de conversación y de cambio muy diferentes a las de otras intervenciones más verticales y poco flexibles (por ej., escuela, instituciones del Estado).

Las diferencias originadas por la relación pedagógica necesitan de una dimensión simbólica que produzca igualdad y simetría al interior del proceso educativo. Ello se logra a través del rito y del imaginario de igualdad presente en educadores y educandos.

- b) La relación pedagógica es una relación social que sostiene los procesos comunicativos y conversacionales que ocurren en un proyecto educativo. Las conversaciones tienen sus reglas y procedimientos, tienen un orden y una estructura independientemente de los saberes y voluntades de los sujetos. Este orden, en conjunto con las reglas institucionales, forman el contexto de la situación educativa y que incide fuertemente en los aprendizajes y posibilidades de cambio. Hemos distinguido un contexto macro y otro local. Ambos se relacionan mutuamente y en este último ubicamos la potencialidad del cambio.

4. La relación dialógica de producción interactiva no se reduce solo a una "negociación". Hemos mostrado distintas modalidades de relación entre contexto y producción de saberes. Proponemos el concepto de transacción social para dar cuenta de un tipo particular de producción de saberes que requiere de una alta inversión del principio de cooperación por parte de cada uno de los actores. Este concepto permite dar cuenta de la constitución intersubjetiva de una relación social entre los interlocutores que garantiza la colaboración y producción conjunta de interpretaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, B.** *Poder, Educación y Conciencia*. 1988. *Sociología de la transmisión cultural*. Santiago, CIDE.
- , *La construcción del discurso pedagógico*. 1990 selección y edición Mario Díaz. Bogotá, Editorial El Griot.
- Blanc, M.; Mormont, M.; Remy, J. et Storrie, T.** *Vie quotidienne et démocratie. Pour 1994 une sociologie de la transaction sociale*. Paris, L'Hermattan.
- Bourdieu, P.** *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard 1982.
- Conein, B.; De Fornel, M., et Quéré, L.** (ed). *Les formes de la conversation. Actes 1988 du Colloque: Analyse de l'action et analyse de la conversation*. Paris, *Reseaux/CNET*, septembre 1988, T. I y II.
- Hymes, D.H.** *Vers la compétence de communication*. Paris, 1988 Hatier-Crédif.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** "La mise en places". En: Cosnier, J. et 1987 Kerbrat-Orecchioni, C., 1987, pp. 319-352.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** *Les interactions Verbales*. Paris, Colin, 1992 Tome I et II, Paris. Eds. Armand Colin.
- Martinic, S.** *El otro punto de vista. La percepción de los 1988 participantes de la Educación Popular*. Santiago, CIDE, Doc. de discusión N° 31.
- Quéré, L.** "Construction de la relation et coordination de 1987 l'action dans la conversation". En: Conein, B. et al. (eds.) 1988, 253-288.
- Remy, J.; Voyé, L.; et Servais, E.** *Produire ou Reproduire? Une sociologie de 1990 la vie quotidienne*. Bruxelles, Eds. Vie Ouvrière, T. I.

Remy, J. "La transaction: de la notion 1994 heuristique au paradigme méthodologique". En: Blanc, M. *et al.*, 1994, pp. 293-319. En: Blanc, M., 1992, pp. 83-111.

Van Dam, A.; S. Martinic y G. Peter. *Educación Popular en América Latina: Sociedad e impacto en políticas sociales*. Santiago, Conclusiones de seminario, 1996.