
LA RELACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA

*Miryán Zúñiga E.**

Este trabajo surge del propósito de compartir los avances de un macroproyecto de investigación sobre Experiencias Significativas en Educación Popular de Adultos (PESEP) bajo el cual se han realizado cinco estudios de caso, en el contexto del Proyecto Multinacional OEA de Educación para el Trabajo (Proyecto OEA/PMET) y diez estudios, con el apoyo financiero del Instituto Colombiano para el Avance de la Ciencia (Colciencias).

Estos 15 estudios de caso fueron realizados por cinco grupos de trabajo académico de las facultades de educación de las universidades de Antioquia, Cauca, Pedagógica Nacional, Surcolombiana y del Valle, que integran el Grupo Interuniversitario de Trabajo en Educación Popular (GIU).

Las elaboraciones que se hacen en este texto recogen la experiencia personal de haber trabajado en la sistematización de dos de los quince estudios de caso y el trabajo colectivo de los cinco grupos de investigación.

Los 15 casos se seleccionaron con base en los siguientes criterios:

- La significatividad de la experiencia para sus principales actores: participantes, agentes educativos, entidades promotoras y de apoyo y comunidad.
- Impacto social de la experiencia en términos de sus proyecciones en el contexto sociocultural local.

* *Profesora titular de la Universidad del Valle, Coordinadora Nacional del Proyecto OEA/PMET de Colombia y Directora del Macroproyecto de Investigación sobre Experiencias Significativas en Educación Popular de Colombia.*

- Duración de la experiencia de al menos tres años.
Las experiencias seleccionadas fueron las siguientes por Universidad:¹

Universidad de Antioquia (UA) de Medellín:

Mujeres Siempre Unidas de Moravia
El Peñol: Pueblo Viejo - Pueblo Nuevo
Bello: La Empresa Asociativa de las Mujeres de los Alpes

Universidad del Cauca (UC) de Popayán:

La Comuna 6 de Popayán: Capacitación para la Organización y Participación comunitaria
Cajibío: Asociación de Mujeres Campesinas (ASOMUCA)
Tunía: La Casa de la Cultura

Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Bogotá:

Ciudad Hunza: Capacitación para la Participación y el Trabajo Comunitario
Engativá: Centro de Educación de Adultos
Pepaso: Programa de Educación de Adultos del Suroriente de Bogotá

Universidad Surcolombiana (USCO) de Neiva:

La Comuna 8 de Neiva: El Proyecto de Alfabetización y Postalfabetización
Timanco: Centro Comunitario de la Comuna 6 de Neiva
Palermo: Centro de Educación Continuada de Adultos

Universidad del Valle (UV) de Cali:

San Lorenzo: Educación Popular en el Resguardo Indígena
El Tambo: Escuela de Madres
Villarrica: Escuela de Líderes

El propósito fundamental del conjunto de estudios del PESEP fue el de sistematizar las lógicas internas de las experiencias de educación no formal y de adultos seleccionadas y consideradas como significativas para sus propios actores, con el fin de potenciar su desarrollo y derivar pautas para la reorientación de la educación de adultos de Colombia.

El objetivo de estudio del PESEP fue originalmente describir la lógica interna, la significatividad y el modelo pedagógico de estas experiencias; sin embargo, en el proceso de las investigaciones, se observaron desplazamientos de los objetos de estudio en cada experiencia, en particular, por la dinámica propia de su objeto de trabajo y por las concertaciones que se realizaron entre investigadores y actores de las experiencias, en el contexto del enfoque participativo de los estudios.

1. LOS CONTEXTOS

Las 15 experiencias seleccionadas están ubicadas en diferentes regiones de Colombia, cerca de las sedes de las universidades participantes en el PESEP: en el centro del país, alrededor de Bogotá, los casos de Ciudad Hunza, Pepaso y Engativá; Bello y El Peñol; en el suroccidente, en las cercanías de Popayán y Cali, las experiencias de la Comuna 6 de Popayán Asomuca, Tunía, Villarrica y El Tambo; en el occidente, San Lorenzo; y en el sur, la Comuna 8 de Neiva, Timanco y Palermo.

Cinco estudios tienen como población focal a las mujeres: Moravia, Bello, Cajibío, Timanco y El Tambo. Dos estudios corresponden a experiencias con poblaciones étnicas distintivas: San Lorenzo, como resguardo indígena, y Villarrica con una población mayoritariamente negra. Los restantes casos involucran poblaciones de sectores populares rurales (Cajibío, Tunía, Palermo, Bello y El Peñol) y urbanos (Popayán, Neiva, Hunza, Engativá, Pepaso y Timanco).

El objeto del trabajo central de estas experiencias es diverso: en los casos de la Comuna 8 Neiva, Engativá, Pepaso y Palermo, las experiencias giran alrededor de una nueva concepción pedagógica y social de la educación de adultos, operacionalizada en programas alternativos. En los casos de la Comuna 6 de Popayán y ciudad Hunza, el trabajo educativo se orienta a la promoción de la participación y organización comunitaria; en San Lorenzo, Moravia, Bello, Cajibío, Timanco y El Tambo, la acción educativa tiene como horizonte el desarrollo cultural y productivo comunitario. En el caso de El Peñol, la experiencia converge alrededor de procesos educativos para la autoconstrucción y el desarrollo de un nuevo pueblo, trasladado de un sitio donde se construyó una represa hidroeléctrica; y en el caso de Villarrica, la experiencia se centra en la búsqueda de la participación ciudadana y el desarrollo cívico-político de la localidad.

En su conjunto, estas 15 experiencias tratan de operacionalizar una nueva concepción de educación de adultos (EDA) más ligada a las necesidades de aprendizaje y potencialidades de jóvenes y adultos de sectores populares, que tienen que ver con su vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad.

Es importante destacar el papel que en la promoción de esta nueva concepción de EDA juegan las entidades promotoras de estas experiencias, las cuales en su mayoría no son gubernamentales. Entre ellas se destacan las siguientes ONG:

- . Corpohunza, en el caso de Ciudad Hunza
- . Fundalco, en el caso de San Lorenzo
- . Cimder, en el caso de El Tambo
- . Foro Nacional por Colombia, en el caso de Villarrica
- . Pepaso, en el caso del suroriente de Bogotá.

Además, las siguientes organizaciones de base promueven las experiencias que se señalan a continuación:

- . Asociación Mujeres Siempre Unidas, en Moravia
- . Comité Coordinador de la Comuna 6, en Popayán
- . Líderes Comunitarios, en Timanco
- . Asomuca, en Cajibío

- . Casa de la Cultura, en Tunía
- . Acción Peñolita, en El Peñol
- . Empresa Asociativa Los Alpes, en Bello.

En el caso de timanco, el programa educativo es una adaptación del programa de EDA de una ONG: CAFAM; y el SENA, que es una institución gubernamental del sector trabajo, ha apoyado las experiencias de Moravia, Popayán y Timanco. Sólo en los casos de Engativá y Palermo están comprometidas instancias de gobierno del sector educativo. Esta baja participación de la educación oficial en la promoción de experiencias significativas se debe tal vez a la falta de compromiso con la experiencia de los agentes educativos: los educadores del estado, en términos generales, no llegan a altos niveles de compromiso. El trato de maestros de segunda clase que el Estado les da, los lleva fácilmente a la desmotivación.

2. BASES CONCEPTUALES DEL MODELO DE SISTEMATIZACIÓN

El propósito de sistematizar 15 experiencias significativas de educación popular de adultos se constituyó en un reto, que se abordó desde un enfoque cualitativo, participativo y hermenéutico, que dio las bases para construir el modelo de sistematización adoptado.

Este proyecto privilegió el enfoque cualitativo, por los retos planteados en el objeto de investigación (procesos sociales complejos, actores sociales y fuerzas diversas y múltiples) y por el interés de comprender la realidad de estas experiencias, desde el sentido que le dan sus diferentes tipos de actores. Este enfoque permitió auscultar las miradas particulares de los participantes en las experiencias, sobre lo que colectivamente construyeron, desde su imaginación y realizaciones concretas, demandas investigativas para las cuales el enfoque positivista-cuantitativo se queda corto, pues sólo logra observar las expe-

riencias desde afuera, con criterios preformulados por los investigadores e inscritos en parámetros de objetividad.

En el enfoque cualitativo, la objetividad es el acuerdo entre sujetos, el juego de intersubjetividades: la subjetividad de los investigadores y la de sus interlocutores, los actores de la experiencia. El investigador social acude a su propia interioridad para comprender aquella de sus interlocutores, asumidos como sujetos y no como objeto de investigación. El enfoque cualitativo considera que las comunidades no pueden concebirse solamente como un objeto de conocimiento, porque en razón de su naturaleza, son a la vez algo subjetivo y objetivo, ya que los investigadores, de alguna manera, están inmersos en ellas, con sus representaciones e imaginación. El "objeto" (la experiencia social) es un agente activo que está en la percepción del sujeto (el investigador).

Lo participativo se refiere a la posibilidad de que los actores de la experiencia realicen una relectura de la misma; a la perspectiva del diálogo entre los investigadores y los participantes; a la virtualidad de procesos de negociación sobre los sentidos que los diversos actores le dan a su experiencia y de negociaciones entre investigadores y actores sobre los procesos y metas de la investigación.

La hermenéutica se relaciona con la búsqueda de comprensión e interpretación de la lógica interna de las experiencias estudiadas. Comprenderlas significa superar la escisión entre sujeto y objeto y conocerse en su ser y en su mundo; en su propio ser-en el mundo. Comprender exige proyectar...

Tan pronto como aparece en un texto un primer sentido, el intérprete proyecta en seguida un sentido del todo[...] uno lee un texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de ese proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado [...] la interpretación empieza siempre, en conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados [...] cuando se emprende una lectura no es que haya

que olvidar todas las opiniones previas sobre su contenido, lo que se exige es simplemente estar abierto a la opinión. Pero esta apertura implica siempre que se pone la opinión del otro en alguna clase de relación con el conjunto de operaciones propias, o que uno se pone en cierta relación con las del otro (Guidamer, 1977: 333).

La lógica interna propia de cada experiencia estudiada representó el orden de sentido que le confiere identidad a sus actores, y un campo de posibilidades que explica y orienta sus prácticas. Ella está constituida por la estructura intrínseca que sostiene la red de significados e interpretaciones de sus actores. La lógica interna permite enlazar diferentes interpretaciones de la experiencia, para hacerla inteligible. La lógica interna de una experiencia educativa da cuenta de la manera y sentido de las relaciones de los diferentes elementos de su modelo pedagógico.

La sistematización se asumió como el proceso que permitió dar cuenta de la racionalidad interna de las experiencias estudiadas y del sentido que tenía para sus actores. Fue un proceso de comprensión de sentidos en contextos específicos, en los cuales diversas interpretaciones pugnaban por legitimarse. Proceso colectivo de recreación e interpretación participativa de las experiencias que implicó la lectura y comprensión de los imaginarios implícitos de los diversos actores.

En los 15 estudios de caso la sistematización se concibió como un proceso de construcción de conocimiento, acerca de realidades específicas, interpretadas por sus actores, de manera a veces fragmentada y conflictiva.

El modelo de sistematización construido para el PESEP articuló cuatro dimensiones: epistemológica, ética, política y pedagógica. La dimensión epistemológica se refiere a la búsqueda del conocimiento, acerca de experiencias sociales, desde adentro, desde la red de interpretaciones de sus actores, quienes tratan de darle inteligibilidad.

La dimensión ética de la sistematización se refiere a la posición que la sistematización asume, con relación a los actores sociales: ellos son sujetos que al interpretar su propia realidad, logran fortalecer su identidad.

La dimensión política de la sistematización se refiere a la oportunidad que se ofrece a los actores sociales de ganar poder; a las transformaciones sociales que genera el proceso de investigación; a su potencialidad para legitimar nuevos campos de saber, como la educación popular; y a la promoción del respeto a la diversidad y a la legitimación del pluralismo.

La dimensión pedagógica se refiere al proceso que genera la sistematización para provocar la reflexión de los actores sobre su propia experiencia; al diálogo de saberes y a la confrontación de lógicas e interpretaciones de los diversos sujetos sociales; y a la apropiación por parte de los participantes en la sistematización, del sentido y operacionalización del proceso de investigación.

Sobre estas bases conceptuales se construyó el modelo de sistematización del PESEP que integra tres procesos: la *Reconstrucción* de la experiencia, la *Interpretación* de la misma y su *Potenciación*.

La reconstrucción, es un proceso de reelaboración del sentido de las vivencias de sus actores, construida sobre sus relatos acerca de la experiencia, las cuales se asumen como *Unidades de Contexto*, es decir, como expresiones que incluyen todos los elementos que constituyen el sentido.

La interpretación es el proceso que busca construir un argumento con sentido y una comprensión global de la experiencia, exponiendo cómo las categorías significativas, derivadas de los relatos, son asumidas tanto por los investigadores como por los actores de la experiencia.

La potenciación implica pensar la experiencia como recurso y como espacio de legitimación de los sujetos sociales y de la experiencia colectiva. A los primeros les ofrece la oportunidad de reencontrarse, de recrear sus saberes y valores, de afianzar sus posibilidades de leer la realidad, de desarrollar la memoria, de desarrollar su capacidad de negociación y de fortalecer su identidad y autoestima. A la experiencia educativa le ofrece prospectiva y opciones culturales alternativas. La potenciación promueve el desarrollo local y da pistas para visualizar el futuro, al confrontar lógicas diferentes y contribuir a caracterizar los di-

versos sujetos sociales con proyectos de vida. La potenciación concreta la opción ética de la sistematización, de crear nuevas condiciones, para el desarrollo cultural y socioeconómico de las comunidades.

3. LA METODOLOGÍA

El proceso metodológico partió de contactos iniciales con los actores de las experiencias con los cuales se llegó a varios acuerdos que llamamos "negociación". Así, por ejemplo, en el caso de San Lorenzo, los promotores sociales solicitaron que los investigadores les ofrecieran talleres de comunicación popular. En el caso de Villarrica los participantes propusieron realizar la historia de su experiencia en forma de historieta; en El Peñol se llegó al acuerdo de elaborar un video que apoyara su proceso social; y en el caso de El Tambo se acordó producir una cartilla que les permitiera a las mujeres divulgar y expandir su experiencia.

La reconstrucción de las experiencias se hizo a través de variadas técnicas, como entrevistas a profundidad, talleres de reconstrucción de episodios, sociodramas, discusión de documentos, juego de fotografías y secuencia de eventos. Se trataba de provocar los relatos para establecer de la manera más completa posible las relaciones entre los actores de la experiencia y entre el proyecto educativo y la dinámica sociocultural local.

Los relatos, asumidos como interpretaciones densas, se utilizaron para producir el macrorrelato, en algunos casos a través del video, en otros en historieta y en la mayoría como un texto escrito. Estos relatos fueron puestos a prueba en sesiones de trabajo con los diversos actores, quienes llegaron a diferente tipo de "negociaciones" sobre la interpretación de algunos eventos, para acordar la versión consensual de la historia de su experiencia.

En algunos casos, la búsqueda del sentido de la experiencia hizo que el macrorrelato desempeñara un papel activo en la recreación de la misma y en la potenciación de sus actores. El relato funcionó como conector de los recuerdos con el presente y logró la legitimación colectiva de ciertas interpretaciones. De esta manera reconstrucción, interpretación y potenciación se entrelazaron en un primer momento.

La interpretación de las experiencias, que trataba de captar los sentidos que ella tenía para sus diversos tipos de actor, se realizó a través de la lectura extensiva de los relatos consignada en fichas que permitió identificar núcleos temáticos concebidos como unidades de sentido, que centraron las significaciones que los actores resaltaron en sus relatos.

A través de una segunda lectura de los relatos, más intensiva y teniendo como referencia los núcleos temáticos, se establecieron relaciones entre ellos, para derivar categorías de análisis, que fueron puestas a prueba con los participantes a través de talleres y dinámicas de interpretación grupal.

Los 15 estudios de caso realizaron diferentes procedimientos para establecer las categorías de análisis. En algunos, éstas surgieron de los relatos y se precisaron en la interacción entre investigadores y actores, como en los casos de San Lorenzo, Moravia, Villarrica, El Peñol y El Tambo; en otros, estas categorías estaban prefijadas por los investigadores, pero se confrontaron con los actores.

Aunque cada estudio de caso obviamente identificó y trabajó categorías de análisis específicas, propias de su realidad, que permitieron comprender su lógica interna, en el conjunto de los 15 estudios se identificaron categorías comunes como participación y organización comunitaria, capacitación y modelo pedagógico, lo cual posibilita la construcción de teoría en el campo de la EDA.

La Potenciación se realizó a lo largo de todo el proceso de sistematización, en tanto posibilitó que los actores de cada caso desarrollaran capacidades interpretativas y analíticas, que aplicaron a la reflexión sobre su propia experiencia colectiva, y permitió reconocer las fortalezas y debilidades de los proyectos educativos.

4. EL TRABAJO DEL EQUIPO DE INVESTIGADORES

El macroproyecto de investigación del PESEP fue diseñado por el equipo de investigadores de las cinco universidades del GIU, en un taller realizado en Popayán.

El segundo taller se realizó en Cali para compartir los proyectos de investigación específicos de los primeros cinco estudios de caso.

El tercer taller del equipo de investigadores se realizó en Medellín y trabajó sobre el sentido y el proceso de identificación de las categorías de análisis.

En junio de 1992 se realizó en Cali, el Primer Taller Nacional de Investigación del Proyecto OEA\PMET, con la participación de representantes de Brasil y México. Allí se trabajó sobre el objeto de investigación en el contexto de la relación educación-trabajo.

Concluidos los informes finales de los primeros cinco estudios de caso, se realizó en Cali un quinto taller, para evaluar los estudios e iniciar los siguientes diez proyectos.

Dado que en esta oportunidad cada universidad asumió la responsabilidad de realizar dos estudios de caso, en cada una de ellas se conformaron dos equipos de investigación que compartieron, a través de reuniones de trabajo conjunto, los desarrollos del proceso de sistematización.

En marzo de 1994 se realizó en Calima el II Taller Nacional de Investigación del Proyecto OEA\PMET en el cual participaron colegas de Argentina, México y Bolivia. Allí se confrontaron las diferentes concepciones sobre sistematización y se precisó el sentido del enfoque cualitativo de la metodología.

En agosto de 1994 se realizó en Medellín el sexto taller y se trabajó el enfoque hermenéutico de la sistematización, las técnicas cualitativas de la investigación y los desplazamientos que en el proceso de investigación cualitativa, tiene el objeto de investigación.

En febrero de 1995 se realizó en Cali el último taller de los equipos de investigadores de las cinco universidades; allí se

evaluaron los informes de avance de los diez estudios de caso y se trabajaron las "conclusiones" del conjunto de estudios, formulando hipótesis y pistas para elaborar una reconceptualización de la educación de adultos en Colombia.

La experiencia de realizar este macroproyecto de investigación ha permitido consolidar una red colombiana de investigadores en el campo de la educación popular de adultos.

5. TRES PROPOSICIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

El trabajo analítico del PESEP se orientó a descifrar y comprender las lógicas internas de las 15 experiencias estudiadas; es decir, a identificar las bases de las relaciones entre los diversos sectores de cada caso y los criterios que regulan sus proyectos educativos.

En esa dirección, este macroproyecto pudo derivar de los estudios de caso las siguientes proposiciones:

1. Los modelos pedagógicos de estas experiencias de educación no formal y de adultos, articulan contenidos, metodologías y relaciones pedagógicas, *con proyectos de vida colectivos*, bajo criterios de flexibilidad, participación, relevancia sociocultural e intencionalidad colectiva

En cuanto a la selección y organización de los contenidos de los programas de educación no-formal y de adultos de estas 15 experiencias, podemos clasificarlos en varios tipos así:

- Aquellas cuyos contenidos fueron seleccionados y organizados, en términos de secuencias y temas, por la entidad

promotora del proyecto educativo, como en los casos de Palermo, San Lorenzo y Villarrica. En Palermo se adoptó el programa de CAFAM, que organiza los contenidos en las tradicionales áreas básicas de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales; sin embargo, el programa incluye actividades complementarias de desarrollo socioafectivo y de capacitación para el trabajo, de libre elección para los participantes y en consecuencia, que responden a sus intereses y al proyecto de vida que están construyendo. Son contenidos, que en su desarrollo, se hacen relevantes al contexto sociocultural local y que configuran intencionalidades de organización colectiva para el desarrollo comunitario.

En San Lorenzo, los contenidos fueron seleccionados y organizados por los agentes educativos de FUNDALCO; sin embargo, los temas respondieron a la intención de promover un modelo de desarrollo local autosostenible y apropiado a la búsqueda de la revitalización de su cultura indígena.

En Villarrica, los contenidos fueron seleccionados y secuenciados por el Foro Nacional por Colombia, como entidad promotora del proyecto educativo. Ellos, sin embargo, respondieron a los propósitos colectivos de esta comunidad negra, en búsqueda de autonomía local.

- Aquellas experiencias cuyos contenidos fueron inicialmente seleccionados por los agentes educativos; pero que en el proceso de su desarrollo fueron incorporando nuevos temas sugeridos por los participantes para responder a sus intereses y proyectos de vida colectivos, como en los casos de Bello, El Tambo, Moravia, Popayán, Hunza y Engativá.

En Bello, a partir de la constitución del grupo de mujeres del barrio de Los Ángeles, el SENA organizó y dirigió los cursos de capacitación hacia la construcción de una microempresa. Sin embargo, progresivamente las mujeres fueron interviniendo en la selección de contenidos apropiados a su proyecto de desarrollo comunitario.

En El Tambo, CIMDER inició el proyecto educativo de Escuela de Madres con contenidos de promoción de la salud y de organización comunitaria, seleccionados por los agentes edu-

cativos; pero en el desarrollo del programa las mujeres participaron en la selección de nuevos temas relacionados con sus proyectos sanitarios y más aún, relacionados con sus intereses de trabajo asociativo, lo cual implicó la vinculación de instructores no vinculados con CIMDER, como el profesor de carpintería y el profesor de organización empresarial.

En Moravia, los primeros cursos y talleres fueron orientados por el SENA, con contenidos preseleccionados por sus instructores. La participación de las mujeres en la selección de temas se dio a medida que el proceso social que ellas avanzaban para convertir un basurero de su barrio en fuente de generación de ingresos.

En Popayán, el SENA estructuró al inicio los cursos, pero progresivamente con la participación de los pobladores, los cursos y talleres fueron trabajando temas relacionados con el interés de construir comunidades en asentamientos improvisados, a partir de un terremoto que destruyó las viviendas de los participantes.

En Hunza y Engativá, el proceso se inició con los programas educativos estandarizados para la capacitación de madres comunitarias en Hunza y para la educación básica en Engativá; pero el proceso social y pedagógico los llevó a construir participativamente nuevos proyectos educativos.

- Aquellas experiencias cuyos contenidos de capacitación fueron contruidos desde su inicio con participación de sus beneficiarios, como en el caso de Neiva, Cajibío, Tunía, el Peñol y Pepaso.

En Neiva, la Universidad Surcolombiana, a través de sus profesores y alumnos de práctica docente, construyeron con los miembros de La Comuna 8 el programa educativo de alfabetización y postalfabetización, que además fueron ajustando al contexto social y a las perspectivas de vida que los participantes fueron construyendo.

En Tunía, el programa educativo surgió a partir de actividades folklóricas y artísticas de la casa de la cultura, que fueron dando paso, en un proceso participativo de análisis de la realidad comunitaria local, a talleres y cursos que respondieron a los intereses de desarrollo local.

En Cajibío, el proyecto educativo surgió a partir de la constitución de la Asociación de Mujeres Campesinas, productoras de piña, que entraron en crisis de producción y mercadeo y decidieron realizar talleres de análisis de su realidad.

En El Peñol el proyecto educativo surgió en el contexto del movimiento social generado por el traslado del pueblo, en cuyo anterior asentamiento se construyó una represa hidroeléctrica. Los contenidos del programa educativo fueron seleccionados y organizados por los pobladores de acuerdo con su proyecto social; así, talleres de autoconstrucción de vivienda tenían el propósito de mejorar el asentamiento urbano; talleres de artes y socioempresas iban dirigidas al establecimiento de microempresas: todo ello en el contexto de procesos de reflexión sobre el futuro del pueblo.

Pepaso orientó todo un movimiento de Educación Popular en el suroriente de Bogotá, comprometido con la promoción de la participación de los habitantes en la selección y organización de los contenidos de las experiencias educativas. En consecuencia, Pepaso articuló procesos de diseño curricular participativo.

En cuanto a las metodologías en los 15 estudios de caso hay que destacar tres elementos:

- La íntima relación teoría-práctica en el proceso educativo, que en todos los casos promovió el uso de los conocimientos para la transformación personal y social. En algunos casos como en Neiva la práctica pedagógica determinaba primero la teoría y luego la práctica. En otros casos, como en San Lorenzo, primero se realizaban las prácticas agropecuarias y organizativas basadas en las experiencias de los participantes y con asesoría de los agentes educativos, y luego se reflexionaba y sistematizaba la práctica.

- La utilización de técnicas docentes socializadoras en el proceso educativo: trabajo de grupos, sociodramas, foros, paneles, etc. que estimularon la conformación de organización. Aun en los casos de prácticas docentes más tradicionales como el uso de la conferencia magistral, ejemplificada en los casos de Villarrica y San Lorenzo, había espacios de interacción de los participantes entre sí y con los agentes educativos.

- La relación pedagógica entre los agentes educativos y los participantes, en todos los casos se caracterizó por la solidari-

dad, el respeto a la diferencia, y el compromiso con un proyecto social colectivo.

En términos generales los modelos pedagógicos de las experiencias sistematizadas bajo el PESEP contribuyeron a: la construcción de sujetos sociales; promocionar la organización comunitaria; y a diseñar proyectos colectivos de vida.

En efecto, todos los proyectos educativos del PESEP convirtieron a los participantes en sujetos sociales, en la medida en que los asumieron como interlocutores válidos y legítimos del proceso educativo, generando así el fortalecimiento de su autoestima e identidad sociocultural.

En todos los casos, los proyectos educativos, al reconocer la participación de los pobladores en la perspectiva de responsabilizarlos de sus aprendizajes y de las transformaciones que ellos podrían generar, promovieron procesos organizativos que potenciaron su capacidad de trabajo comunitario.

De otro lado, los modelos pedagógicos de estas experiencias contribuyeron a que sus actores construyeran proyectos colectivos de vida: en El Peñol, el proyecto de un pueblo nuevo, que autogestiona la solución a sus problemas comunitarios; en El Tambo, el proyecto de creación de microempresas que además de activar la producción, promuevan el bienestar comunitario... y así, en todas las experiencias, el proyecto como sueño posible, se repite.

2. Los proyectos de educación no formal y de adultos considerados como significativos por sus actores, son aquellos que se adecúan a sus condiciones particulares y que tienen la capacidad de articular sus procesos educativos a los procesos sociales, culturales, políticos y económicos, como elementos integradores de la vida cotidiana de la localidad

Es así como en el caso de Palermo, el programa de EDA respondió a la condición social de los participantes, miembros de sectores populares, que no pudieron en su niñez completar su

educación básica, que consideran necesaria para acceder a mejores empleos y para mejorar sus condiciones de vida. Además, el programa educativo en su desarrollo asumió las prácticas culturales propias de los participantes y promovió procesos organizativos que potenciaron a los alumnos como sujetos políticos para reorganizar su vida cotidiana en comunidad.

En el caso de El Tambo, el Programa de Escuela de Madres se orientó a lograr la valoración social de las mujeres y a potenciarlas para asumir roles sociales adicionales a sus roles domésticos, promoviendo procesos sociales locales articulados a aquellos de carácter nacional que buscan mayor autonomía femenina y la vinculación de ellas al trabajo remunerado y a la vida política, en el sentido de participar en la toma de decisiones que afectan la vida colectiva.

En el caso de San Lorenzo, el programa educativo reconoció y activó la autovaloración de los participantes por su condición indígena. Además se inscribió en el contexto de la búsqueda colectiva de un horizonte de vida alternativo en el cual su cultura, sus procesos organizativos y sus aspiraciones pudieran realizarse.

En Villarrica, el programa educativo estimuló la búsqueda de la raíces culturales negras de sus pobladores y fortaleció sus capacidades para el ejercicio de un liderazgo que busque transformar las condiciones sociales y políticas de su localidad.

En Cajibío los talleres de capacitación se desarrollaron alrededor de un eje que incluyó el desarrollo de competencias para la producción y la organización comunitaria en el contexto de la condición de mujeres campesinas participantes.

3. Los programas de educación no formal y de adultos que se desarrollan en contextos sociopolíticos de violencia, pueden ser espacios de aprendizaje de habilidades para la convivencia, la concertación y el diálogo, como valores fundamentales para la resolución de conflictos

De hecho, en Moravia, El Tambo y El Peñol, los programas educativos reseñados abrieron espacios para la reflexión colectiva y

la adopción de posturas civilistas frente a las confrontaciones políticas radicales, e inauguraron en sus localidades un nuevo estilo de manejo y mediación en los conflictos.

6. La Relación Educación-Trabajo en el PESEP

En el contexto de las 15 experiencias sistematizadas en el PESEP, el trabajo tiene una importancia fundamental, en razón de que ellas se desarrollan en comunidades pobres que luchan por sobrevivir y por mejorar sus condiciones de vida familiares y comunitarias.

El trabajo es su mejor opción para aumentar sus ingresos y buscar colectivamente el bienestar que desean.

En todas las experiencias sistematizadas, el trabajo se asoció a una actividad de transformación, vinculada a espacios específicos:

- . *El trabajo invisible*, de las mujeres en el ámbito doméstico. Trabajo que el proyecto educativo permitió reconocer como tal, especialmente en los casos de San Lorenzo, Moravia, Bello, Cajibío y El Tambo.
- . *El trabajo remunerado*, en el campo de la producción, reconocido en todas las experiencias.
- . *El trabajo voluntario*, en la acción comunitaria organizada, reconocido en todas las experiencias.
- . *El trabajo personal*, en los procesos de crecimiento humano hacia el logro de mayor autonomía y autoestima, especialmente reconocido por los grupos de mujeres, los indígenas de San Lorenzo y los negros de Villarrica.

En todos los casos se observó la aspiración de los participantes de trabajar para ellos mismos, no para un patrón, y por esta razón la tendencia fue hacia la conformación de microempresas y proyectos productivos de carácter asociativo. En los casos de Bello y Cajibío, esta tendencia se circunscribió al ámbito de la familia para constituir empresas familiares, lo cual

no es extraño pues se trataba de grupos de mujeres. Para ellas en particular, la opción del microemprendimiento es la mayor aceptación, pues este tipo de trabajo les permite manejar su horario, para responder a sus responsabilidades domésticas y quizá realizar el trabajo desde su propio hogar.

En el trabajo comunitario se observó la participación perseverante de las mujeres en todos los casos. Ellas trabajaron por organizar sus comunidades alrededor de proyectos colectivos de salud, educación, guarderías, basura, etc. como una forma de extender hacia la comunidad su tradicional rol maternal, que implica proporcionar alimento, amor y bienestar a su familia. Por ello, el análisis del caso de El Tambo propone el concepto de maternidad social, retomado de Jesús Martín. Esta salida de las mujeres de su ámbito tradicional doméstico al ámbito comunitario y público implica, sin embargo, la oportunidad de fortalecer su autoestima y de hacerse conscientes de su condición social secundaria por razón de su género. Oportunidad que se reafirma con su acceso al trabajo remunerado, al ser objeto de algún tipo de discriminación o al tener la posibilidad de compartir con otras mujeres; entre ellas, en el diálogo sobre su quehacer, lograron reconocer, especialmente en los casos de Moravia, San Lorenzo y El Tambo qué significa ser mujer en su contexto.

La relación Educación-Trabajo en el contexto de los estudios de caso, excepto de Villarrica, Engativá y Pepaso estaba orientada a encarar los problemas de la escasa capacitación técnica para el trabajo remunerado en el campo de la producción, así como para el trabajo voluntario en el ámbito comunitario. De igual forma, esta relación trató de afrontar tres retos: el de las perspectivas de futuro de estas comunidades; el de sus aspiraciones de afirmar procesos democráticos en la toma de decisiones que afectan a la colectividad; y el de lograr la paz social en contextos de violencia generada por la confrontación ideológica, la pobreza y el desempleo.

Por ello, los programas de capacitación para el trabajo surgidos en el contexto de las experiencias sistematizadas, no se limitaron al entrenamiento de los participantes en habilidades

específicas para desempeñarse en un oficio, sino que se preocuparon por el desarrollo de competencias básicas para poner en marcha proyectos productivos y consolidar organizaciones comunitarias en el contexto de sus culturas y hacia el horizonte de sus planes de desarrollo colectivo. Así, en el caso de Cajibío, la capacitación en cultivos se desarrolló paralelamente a la formación en desarrollo comunitario y gestión de empresas asociativas; en El Peñol, la capacitación en autoconstrucción, marroquinería, panadería y confecciones, alternó con la formación social y política; en Bello, la capacitación en confecciones se realizó junto con la capacitación en administración de la empresa y con el desarrollo de valores comunitarios; en el caso de Ciudad Hunza la formación en el manejo de la guardería infantil se extendió al desarrollo de competencias para la organización comunitaria; en El Tambo, la capacitación en salud incluyó la formación en procesos de organización comunitaria y generó la capacitación en carpintería, y así en todos los casos, confirmando el enfoque integral y comunitario de la capacitación para el trabajo.

Sobre cómo se dio esta relación Educación-Trabajo, se encontraron varias formas: desde aquella en la cual primero se desarrolló la capacitación más o menos teórica y luego se hizo la práctica y se conformaron las microempresas como en Neiva, hasta aquella en la cual se realizó la reflexión conceptual y la sistematización desde el trabajo en proyectos productivos como en el caso de San Lorenzo, pasando por aquel tipo de relación en la cual, capacitación y práctica productiva se alternaron dinámicamente como en Bello, Cajibío, Palermo, Tunía, El Peñol y El Tambo.

Del proceso de sistematización de estas 15 experiencias se pudieron derivar tres proposiciones sobre la relación Educación-Trabajo:

1. La relación Educación-Trabajo es más significativa, cuando se inscribe en una estrategia integral de desarrollo y es mediada por procesos de organización comunitaria en el contexto de la cultura de los participantes.

2. El aprendizaje para el trabajo es más relevante cuando el proyecto educativo se articula con la posibilidad real de poner a operar proyectos o empresas productivas.
3. El compromiso y la relación pedagógica que promueven los agentes educativos en los programas de educación y trabajo en contextos comunitarios, son definitivos en el éxito de la experiencia.

NOTAS

- 1) En la bibliografía se relacionan los autores de cada estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, Mario A. y Hleap, José, *Sistematización de la Escuela de Líderes de Villarrica*, Cali, Univalle, 1995.
- CASTILLO, Adriana, *Programa de Educación para Adultos Pepaso, del Suroriente de Bogotá*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.
- CASTILLO, Adriana y Alfonso Torres, *Sistematización de una Experiencia de Capacitación para la Participación y el Trabajo Comunitario en la Corporación Ciudad Hunza*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1992.
- CIFUENTES, Rosa María y Aracely Camelo, *La Educación de Jóvenes y Adultos en el Centro Educativo Antonio Villavicencio de Engativá*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.
- DUSSAN, Miller, *Sistematización de la Experiencia de Timanco*, Neiva, Universidad Surcolombiana, 1995.
- GALEANO, María Eumelia y César Velásquez, *Pueblo Viejo-Pueblo Nuevo: las Alternativas No-Formales en la Disolución y Reconstrucción del Municipio de El Peñol*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1995.

- HLEAP, José y Miryan Zúñiga, *Sistematización de la Experiencia de Educación Popular del Resguardo Indígena de San Lorenzo*, Cali, Univalle, 1992.
- JARAMILLO, Rodrigo y Gloria Inés Yepez, *Sistematización de una Experiencia de Trabajo Productivo: Empresa Asociativa de Mujeres del Barrio Los Alpes del Municipio de Bello*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1995.
- MURCIA, Luis Ignacio, *Sistematización de la Experiencia del Centro de Educación Continuada para Adultos Santa Luisa de Marillac de Palermo*, Neiva, Universidad Surcolombiana, 1995.
- MURCIA, Luis Ignacio y Miller Dussan, *Sistematización del Proyecto de Alfabetización, Post-alfabetización y Desarrollo Comunitario de la Comuna 8 de Neiva*, Neiva, Universidad Surcolombiana, 1992.
- PÉREZ, Fulvia y Freddy Pisso, *Asociación de Mujeres Campesinas de Cajibío, ASOMUCA*, Popayán, Universidad del Cauca, 1995.
- RINCÓN, Luis H., et al., *Casa de la Cultura José María Vivas Balcazar de Tunía*, Popayán, Universidad el Cauca, 1995.
- PÉREZ, Fulvia, et al., *Sistematización de la Experiencia de Educación Popular de la Comuna 6 de Popayán*, Popayán, Universidad del Cauca, 1992.
- QUIÑONEZ, María Ubitter y María Margarita Gilchristi, *Mujeres Siempre Unidas de Moravia*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1992.
- ZÚÑIGA, Miryan y Rocío Gómez, *Sistematización de la Escuela de Madres de El Tambo*, Cali, Universidad del Valle, 1995.