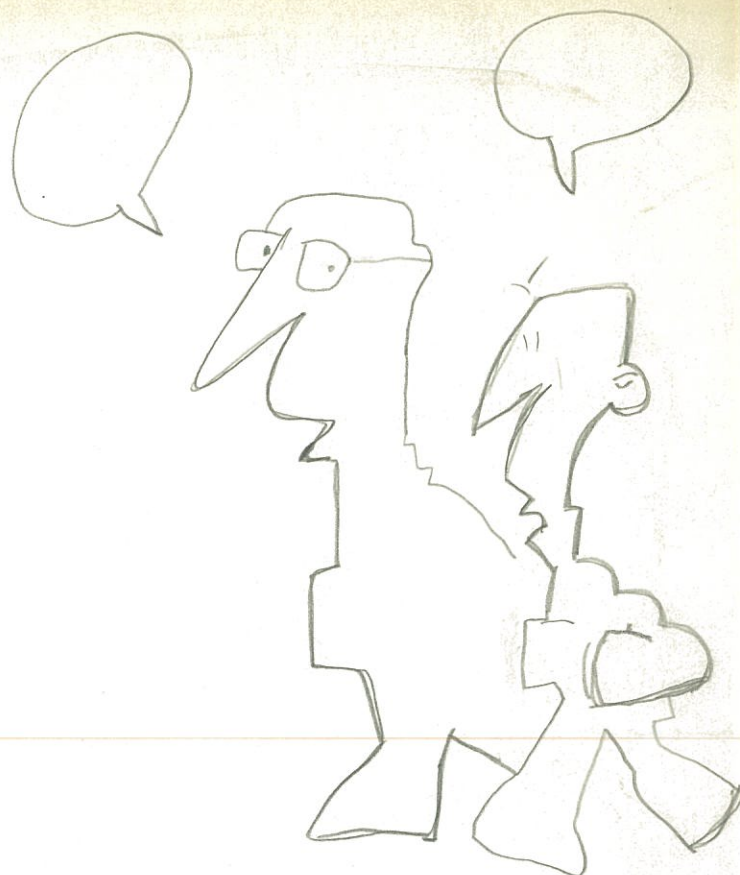


CENTRO DE INVESTIGACION Y
DESARROLLO DE LA EDUCACION
(CIDE, Chile)



REFLEXION CRITICA DE LA EDUCACION POPULAR. UNA MIRADA DESDE LOS
PARTICIPANTES (*).

Sergio Martinic

(*) Ponencia presentada al Simposio "Educación Popular en América Latina", 46 Congreso internacional de americanistas. Amsterdam, Holanda, 4-8 de julio 1988.

INDICE

I. INTRODUCCION.....	1
II. LA ORGANIZACION DEL TRABAJO PEDAGOGICO.....	4
1. Las clasificaciones de la convocatoria.....	4
2. Percepción del espacio educativo.....	6
III. LA RELACION PEDAGOGICA.....	9
1. Rol de los educadores.....	9
2. Rol de los participantes.....	11
3. La interacción educadores-participantes.....	13
IV. LA COMUNICACION EN EL TRABAJO PEDAGOGICO.....	15
1. La organización del trabajo pedagógico.....	15
2. La dimensión del lenguaje.....	17
V. CONCLUSIONES.....	24
ANEXO NUMERO 1.....	28
ANEXO NUMERO 2.....	30

I. INTRODUCCION.

En América Latina la educación popular y las experiencias de acción social han sido objeto de diversos tipos de estudios y animan las más acaloradas controversias.

Algunos enfatizan las "promesas" de estas experiencias que transcurren en el reino de la sociedad civil. Para ellos estas anticipan nuevas formas de sociabilidad y de solución de problemas a partir de recursos propios. Se perciben como el espacio educativo de los movimientos sociales que surgen en nuestros países.

Otros centran la atención en sus debilidades; reconocen en estas experiencias un "basismo populista" que separa a los propios grupos populares de movimientos nacionales o un progresismo ingenuo que no toma en cuenta la importancia estructural del Estado.

Libros y artículos se suman en la discusión y todavía sabemos poco del trabajo específico que realizan estas experiencias. No hay suficientes análisis de sus acciones y supuestos pedagógicos ni menos evaluaciones adecuadas sobre los resultados que se obtienen en los diversos planos en que estas experiencias intervienen. En este caso la gran discusión no ha dejado ver la naturaleza y características de las prácticas que se llevan a cabo.

Durante los años 1986 y 1987 realizamos un estudio que pretendió abordar el problema rescatando el "otro punto de vista". El de los participantes o afectados según sea la posición que se tome.

Pensamos que mirar estas experiencias desde esta perspectiva nos permite relevar dimensiones o problemas no siempre considerados desde las categorías del educador y de las instituciones de apoyo.

El estudio se centró en dos dimensiones: la relación pedagógica que se establece entre educadores o agentes externos y los participantes o beneficiarios y, en segundo lugar, en los cambios

que provocan estas experiencias en la vida social cotidiana de los participantes.

Los resultados muestran que los participantes entienden estas experiencias de un modo distinto al de sus promotores. Esto es así porque tienen una posición social diferente en la interacción educativa y, en lo fundamental, porque sus categorías culturales para organizar y expresar su pensamiento difieren considerablemente.

Los espacios educativos y de acción social que organiza una Institución son percibidos por los participantes :(a) como lugares en los cuales se distribuyen recursos materiales (créditos, semillas, herramientas, etc.) y simbólicos (conocimientos, tecnologías, contactos, prestigio, etc.); (b) los educadores son vistos como agentes externos que tienen conocimientos y un lenguaje especializado y que, pese a la "metodología participativa" que implementan, conducen y definen la dinámica que asume la experiencia educativa y, (c) más que un "cambio de conciencia" en su sentido ideológico los participantes valoran la posibilidad de hablar sobre sus problemas y de acceder a un lenguaje distinto para pensar y actuar en su realidad. Esta adquisición les permite ejercer su palabra con más seguridad y confianza en el campo cultural ampliando así su capacidad de acción frente a instituciones y estructuras de poder.

En esta ponencia presentaremos los datos que fundamentan estas conclusiones. Por razones de espacio hemos focalizado esta discusión en la relación pedagógica que se establece entre educadores y participantes. No analizamos en profundidad el tema de los recursos y el de los cambios que provocan en la vida cotidiana (1).

El análisis de lo pedagógico se centrará en tres aspectos: (a) la organización de los espacios educativos; (b) la interacción de los roles de educador y de participante y (c) la comunicación que ocurre entre ambos actores.

Para analizar los temas planteados hemos creído conveniente presentar los datos claves que fundamentan nuestras reflexiones. Para ello recurrimos a la información que aportó el estudio de 5 experiencias que se inscriben en el campo de la educación popular y de la acción social y que se llevan a cabo con sectores

1 Una discusión amplia e integrada de estos temas se encuentra en Martinic, S. El otro punto de vista. La percepción de los participantes de la Educación Popular. Santiago, CIDE, documento de discusión Nr. 31, 1988.

urbanos pobres de la ciudad de Santiago. Tal estudio fue de tipo antropológico y las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad y la observación de las actividades en terreno durante 4 meses.

Las experiencias analizadas tienen mas de 2 años de trabajo, son promovidas por una Institución de apoyo u organismo no gubernamental y cuentan con una propuesta metodológica que incorpora, con distinto énfasis, los supuestos de trabajo de la educación popular. Estas experiencias son las siguientes: Vecinal, equipo que trabaja en el ámbito de la vivienda y organización territorial; Dirigentes, proyecto que capacita a dirigentes poblacionales; Jardín, experiencia de jardín infantil dirigido por las mujeres de un sector poblacional; Parejas, proyecto que trabaja la problemática de la comunicación y sexualidad en parejas populares y Talleres, experiencia de capacitación y apoyo a una organización económica de mujeres (2).

La investigación fue llevada a cabo por un equipo de personas que, en sus diferentes fases, analizó y comparó la información de cada caso. Muchas de las ideas que aquí se sostienen surgieron de esta discusión colectiva y esperamos que no hayan sido alteradas sustantivamente. Nuestros agradecimientos se dirigen a los integrantes de dicho equipo: Cecilia Jara, Horacio Walker, Alfredo Rojas y Fernando Maureira.

Por último, queremos hacer un reconocimiento especial a Juan Eduardo García Huidobro; Basil Bernstein; Katty Rockhill y Ed. Sullivan por sus opiniones y valiosas sugerencias en distintos momentos de este estudio.

2 En el anexo Nro. 1 se encuentra una breve descripción de estas experiencias y de las características de sus participantes.

II. LA ORGANIZACION DEL TRABAJO EDUCATIVO.

Las Instituciones de apoyo recurren, básicamente, a dos modalidades para organizar su trabajo educativo.

En la mayoría de los casos se organiza un grupo o taller de trabajo que asume la propuesta de los agentes externos en su totalidad. Los participantes deciden formar parte de la experiencia y aceptan las condiciones establecidas por los educadores. Es decir, asistir a las reuniones y realizar las actividades que se acuerdan en el curso del trabajo. La segunda modalidad es la que se realiza a través de las organizaciones sociales locales. En este caso el grupo o taller se entiende como parte del programa de trabajo de la organización y participan en él la mayoría de sus miembros.

Pese a estas diferencias la relación que establecen las instituciones con los participantes generan dinámicas y distinciones al interior de los sectores populares que incidirán en el curso que asume la experiencia.

1. Las clasificaciones de la convocatoria

En efecto, las instituciones de apoyo al trabajar en un población urbana o rural operan con clasificaciones que distinguen a los grupos en categorías que benefician a algunos y excluyen a otros.

Por ejemplo, es frecuente que las instituciones trabajen con los "organizados" dejando afuera, en algunos casos, a los "no organizados"; concentran su acción en las "mujeres" y no en los "hombres"; se dirigen a los "jóvenes" y no a los "viejos" en fin, una definición operativa para llevar a cabo acciones específicas termina por clasificar y distinguir a la población en numerosas categorías a las cuales se les atribuye, al mismo tiempo, formas de pensar y de actuar específicas: "son más conscientes"; "son menos tradicionales"; "son más responsables", etc.

Al tomar contacto con las categorías de población de trabajo los equipos de educadores e instituciones suelen activar

redes sociales y de contactos que refuerzan, ahora al interior del mundo popular, las distinciones definidas. En efecto en el momento mismo de la convocatoria y en la toma de contactos con los posibles "beneficiarios" la institución activa una red social que, en la vida cotidiana de los participantes, incluyen a algunos y excluyen a otros.

Por lo general se suele partir tomando contacto con los líderes formales y naturales de una comunidad. Muchas veces existen competencias y conflictos entre ellos y cuando el equipo toma contacto con uno de ellos automáticamente se crea la desconfianza en los otros.

Cuando los contactos se realizan a través de una institución de apoyo -como es el caso que hemos estudiado en Chile-los beneficiarios suelen estar vinculados, por diversas vías, a la institución respectiva. En nuestros casos el 63% de los participantes ya tenía una vinculación previa con la institución por haber participado en algún taller o proyecto anterior o por estar vinculado personalmente con algunos de sus promotores.

Estas redes son más cerradas aún cuando a las instituciones se les atribuye un carácter confesional o político. En efecto, hemos constatado cómo campesinos mapuches evangélicos no se involucran en la acción educativa desarrollada por una institución católica o viceversa (3); y cómo pobladores expresan su temor al participar en algunas actividades promovidas por la Vicaría de la Solidaridad, institución de Iglesia que, según el régimen, está "infiltrada por los comunistas".

Por otra parte, es importante subrayar que los participantes al formar parte de determinadas redes sociales ocupan, al mismo tiempo, posiciones específicas en las relaciones sociales que estas redes involucran.

Así por ejemplo, cuando se trata de una relación establecida a través de la Parroquia la "encargada de pastoral" tiene una jerarquía mayor al de una persona que, sólo esporádicamente, participa en las actividades de la parroquia (ver casos parejas y jardín); cuando se establece a través de una organización de base o vecinal los dirigentes tendrán mayor autoridad que los participantes de base (caso vecinal); cuando la experiencia educativa se construye sobre otra anterior, las más antiguas tendrán mayor importancia (caso talleres), etc.

3 Ver: Martinic, S. Programa de desarrollo cultural mapuche. La experiencia de Ace Temuco. Santiago, CIDE-FLACSO, serie estudios de casos, 1985.

En conclusión, el inicio de cualquier experiencia educativa supone una serie de clasificaciones que refuerzan las distinciones que existen en las comunidades o localidades de trabajo. Las experiencias activan ciertas redes sociales en las cuales existen jerarquías que ubican a los participantes en distintas posiciones.

Estas diferencias y jerarquías incidirán en la trayectoria de la experiencia y en la percepción que los participantes tienen de ella.

Es interesante constatar cómo estas distinciones se expresan en hechos tales como los turnos para hablar; quién habla más y quién habla menos; a quién se escucha más y a quién se escucha menos; quien está más cerca del educador y quién se ubica más lejos, a quién se interrumpe y a quién no, etc.

2. Percepción del espacio educativo

Los educadores al organizar los grupos o talleres de trabajo, es decir, un contexto educativo, pretenden crear un espacio que tenga límites flexibles con la vida cotidiana de los participantes. Los participantes, en cambio, tienden a crear "límites fuertes" y entienden la experiencia educativa como un espacio distinto a muchos otros de su vida diaria.

En efecto, perciben el espacio educativo como un contexto de comunicación particular y diferente a otros de su vida social; aquí se crea un clima y relaciones de lealtad especiales; se "habla" de otra manera lo que ayuda a analizar los conflictos cotidianos de un modo diferente, etc. Se realiza una especie de "ruptura" que define un "adentro" y un "afuera" un "antes" y "después" que, por un lado, integra fuertemente al grupo y, por otro, los diferencia radicalmente del resto de la población o comunidad.

La mayoría de los entrevistados (39.5%) ha participado en otras experiencias parecidas pero no las considera iguales a las que constituyen objeto de nuestra atención (ver cuadro 1 en anexo Nro.2). Las principales diferencias que se subrayan son la afectividad que existe entre los participantes (unidad y respeto básicamente) (44.8) y el rol activo que estos asumen en el curso del trabajo educativo (ver cuadro No. 2 anexo Nro.2). En otras palabras se valoran las dimensiones afectivas y expresivas que favorecen los contextos pedagógicos que se organizan.

Como se aprecia en el siguiente cuadro, los espacios educativos se perciben como un contexto especializado. La interacción que ahí ocurre; lo que se conversa y el modo de hacerlo es diferente a lo que ocurre en otros contextos o

experiencias cotidianas.

Cuadro 1: estar adentro y estar afuera. Percepción del espacio educativo.

Caso	Vida diaria	Espacio educativo
Vecinal	desunión, conflictos poca transparencia en manejo de recursos.	"tabla de salvación" disuelve los conflictos, garantiza transparencia.
Jardín	problemas en pautas de crianza "mamas" no saben planificar	"Mamitas" son educadoras (manejan lenguaje especializado) Saben planificar y administrar
Parejas	Conflictos, poca comunicación problemas de sexualidad, mundo "profano"	armonía; conversación conocimiento de sexualidad espacio "sagrado"
Talleres	Conflictos con maridos Falta de comunicación y afecto, aislamiento "neurosis"	hablar de los maridos expresión; lealtades "el taller es de todas" tranquilidad, se conversa de otra manera.
Dirigen tes.	estilos tradicionales de dirigentes; "no ubicados"	Espacio de preparación en técnicas, "ubicados"

El paso de una a otra situación se marca con una serie de símbolos y ritos.

En todos los casos la existencia de estos espacios y las rupturas señaladas se asocian directamente al educador o al agente externo. Este educador es el que permite la constitución del espacio y el que enmarca de un modo diferente las relaciones que ahí ocurren.

Favorece la creación del clima afectivo-expresivo que refuerza

un sentimiento de cohesión interna basada en lealtades, confianzas y respetos no contractuales. Las "faltas" contra el grupo serán interpretadas como faltas a esta "lealtad recíproca" y no como un problema funcional o contractual. Cualquier sanción se convierte en sanción moral y el educador aparece como el garante de dicha moralidad.

Queda así constituido el espacio educativo que tiene un sentido particular para los participantes y en el marco del cual se establecen relaciones sociales que interesan mantener en el tiempo.

III. LA RELACION PEDAGOGICA.

En los contextos brevemente descritos transcurre lo que denominamos una **relación pedagógica**. Es decir una interacción particular entre educadores y educandos que tiene por objeto transmitir información y conocimientos; capacitar a los participantes en habilidades específicas que permitan enfrentar problemas de sobrevivencia y de integración cultural.

Proponemos que para los participantes la relación pedagógica se percibe como una relación jerárquica que ubica a educador y educando en posiciones diferentes reconociendo en él, a su vez, un conocimiento y lenguaje especializado.

En otras palabras, pese a la horizontalidad del discurso pedagógico de la educación popular pensamos que transcurre una "pedagogía invisible" a través de la cual el educador ejerce control y poder sobre los educandos. Más específicamente, lo que es "invisible" para los educadores -poder y control- es "visible" para las participantes y de acuerdo a ello estas últimas orientan sus relaciones y construyen sus interpretaciones (4).

Para trabajar esta proposición analizaremos la percepción que tienen de su rol tanto los educadores como los educandos y presentaremos los resultados de la observación de la interacción educativa que se establece en el curso del proyecto de trabajo.

1. Rol de los educadores

En cualquier relación educativa existen jerarquías que definen posiciones y desempeños específicos para los sujetos que intervienen en ella. Tanto educadores como educandos o participantes se definen a sí mismos con una posición y tarea a realizar y, por el mismo acto, definen o atribuyen una posición y

4 Recurrimos a los conceptos de "pedagogía invisible y visibles" trabajados por B. Bernstein. Ver: Bernstein, B. "Clases y pedagogías visibles e invisibles". En: *Revista Colombiana de Educación*, Nro. 15, 1985, pp.75-106.

tarea al otro.

La mayor parte de los educadores que hemos entrevistado señalan que como tal tienen una posición de autoridad y de conocimiento en la relación educativa. La fuerza de esta opinión varía de acuerdo al tipo de experiencia. Algunos insistirán en la especialidad técnica del educador y su trabajo consistirá en la transmisión de un conocimiento técnico especializado (casos Vecinal y Jardín). Otros, en cambio, perciben que su trabajo consiste en facilitar la confianza y expresión de lo que los propios participantes piensan (casos Parejas y Talleres).

Para los participantes es evidente la posición de "autoridad" que tiene el educador y el aporte específico que realiza en la relación educativa. Según ellos el educador "sabe más"; viene de afuera; pertenece a una institución externa y controla los recursos.

Llama la atención que los participantes insisten en el aporte que realiza el educador tanto en los aspectos técnicos como en aquellos que otorgan confianza y permiten la expresión de los participantes. En otras palabras se valora la entrega de conocimientos (apoyo técnico, "trae temas", "educa") y el apoyo moral y afectivo que entrega al grupo ("da confianza", "motiva", "ayuda") .

El siguiente cuadro muestra la percepción que tienen tanto educadores como participantes del rol del educador. Para construirlo nos hemos basado en los énfasis que cada uno subrayó en las entrevistas realizadas.

Cuadro 2: rol de educador según educadores y participantes

Casos	Énfasis Instrumental		Énfasis Metodológico		Énfasis Regulatorio	
	Ed.	Par.	Ed.	Par.	Ed.	Par.
Vecinal	+	+				
Jardín	+	+				
Dirigentes	+			+		
Parejas			+			+
Talleres			+			+

Se observa que sólo en dos casos (Vecinal y Jardín) educadores como participantes coinciden en los énfasis otorgados al rol de educador. En ambas experiencias se explicita el énfasis instrumental en la tarea del educador (capacitar y apoyar técnicamente) y, en el segundo caso, participar significa también "tener trabajo remunerado" como educadora lo cual supone el ejercicio de una habilidad en forma adecuada.

En los casos restantes se observan énfasis distintos porque, por un lado, la explicitación del rol del educador es menos evidente y, por otro, porque los temas de trabajo de las experiencias están próximos al polo regulativo. Así encontramos que cuando el educador entiende su rol como una entrega de conocimientos los participantes lo perciben centrado en lo metodológico; o bien cuando se centra en lo metodológico los participantes lo perciben centrado en el apoyo moral y afectivo.

Es difícil establecer los límites entre uno y otro pero es claro que la diferencia de posición en la relación educativa incide en percepciones distintas.

Promover la participación y la expresión de los problemas del educando es para el educador una tarea metodológica. Pero, para el que habla y relata su experiencia, lo que ha hecho la educadora es darle confianza e importancia a su persona. Experiencia que, por lo general, es inédita en el contexto de exclusión que afecta a los grupos populares en nuestro país.

Cuando el educador es valorado en su acción instrumental es evidente que su autoridad y jerarquía se basará en lo que sabe o en su aporte técnico. Cuando el educador es valorado por el apoyo afectivo que proporciona al grupo su autoridad se desplaza a lo regulativo. Los participantes, en este caso, le otorgan un poder moral.

De este modo, cuando los educadores, creen disminuir su autoridad "técnica" negando el aporte de conocimientos que realizan su autoridad se desplaza hacia la "moral".

2. Rol de los participantes

Para la mayoría de los educadores entrevistados la tarea del participante es asumir responsabilidades para el éxito del proyecto. Por ejemplo, proponer proyectos de acción; dirigir reuniones; adaptar unidades metodológicas, etc). Esta tarea se expresa en una frase frecuente en el habla del educador "depende de uds. que esta cosa funcione...y no de nosotros".

Por otra parte, también se enfatiza con una importancia casi similar el aporte "vivencial" del participante. Es decir, deben "vivir la experiencia" expresar sus vivencias; sus expectativas y

temores. El rol del participante es "hablar" de si mismo con mucha honestidad.

De este modo, en la mayoría de los educadores predomina la idea de que los participantes son personas activas en la relación pedagógica y que tienen en ella la responsabilidad central para que esta sea exitosa.

Las dos dimensiones anteriores también están presentes en los participantes. La mayoría de ellos (63.2%) entiende que su rol es realizar las tareas propias de la experiencia educativa. Por ejemplo; llevar a cabo una actividad acordada durante la semana; participar en las reuniones; trabajar en las acciones que se emprenden, etc. En otras palabras el proyecto es una realización de tareas en el marco de lo planteado por los educadores.

En segundo lugar, el 21,1% de los participantes entienden que parte de su rol consiste en desplegar ciertas actitudes especiales concentradas en la expresión de experiencias; franqueza y lealtad (si algo no le gusta lo debe decir) y debe "sacrificar tiempo" (ver cuadro No 3 del anexo Nro. 2).

La opinión que los participantes tienen de su rol es consistente con el que tienen respecto a los educadores. Cuando estos últimos se perciben cumpliendo una tarea instrumental (capacitar; enseñar; asesoría técnica, etc) los participantes se perciben cumpliendo las tareas que demanda el proyecto. Cuando la tarea del educador se percibe concentrada en el ámbito regulativo (apoyo moral, confianza, etc) los participantes perciben su rol centrados en el relato de sus vivencias.

De este modo, los participantes realizan "lo que corresponde" en el marco de la relación educativa que han definido los educadores. El siguiente cuadro muestra lo planteado:

Cuadro No.3: percepción del rol de educador y educando según los participantes
(en %)

rol educador	rol par ticip.	Tarea proyecto	Relato de vivencias.	Otra	S.R	Total
Vecinal		29.2	25.0	-	-	23.7
Jardín		33.3	-	-	-	21.0
Dirigentes		12.5	12.5	50.0	-	15.8
Parejas		16.6	37.5	25.0	-	21.0
Talleres		8.3	25.0	25.0	100	18.4
Total		100.0	100.0	100.0	100	100.0
n=		24	8	4	2	38

3. La interacción educadores- participantes

Al observar un total de 15 reuniones de los proyectos estudiados se pudo constatar la interacción de estos roles.

Cinco de estas reuniones se transcribieron en forma íntegra y posteriormente fueron analizadas según el test de Flanders (5). Este consiste en hacer una marca en la palabra o silencio cada 30 segundos y luego clasificar el sentido que tiene para el que habla en ese momento.

Así entonces obtuvimos un cuadro comparativo que nos permitió visualizar en cinco reuniones el funcionamiento de la interacción descrita.

El siguiente cuadro presenta en forma resumida la distribución obtenida.

5 Ver: Flanders, N.A. Interaction analysis in the classroom: a manual for observers. School of Education, University of Michigan, 1966.

Cuadro 4: desempeño de educador y participantes en 5 reuniones. (en %)

Rol asumido	Participantes	Educadores
Conduce la reunión	1.8	19.9
Conduce el proyecto	10.5	38.4
Crea clima emocional	4.0	0.4
Opina en toma de decisión.	5.2	9.2
Refuerza positivamente	2.1	2.9
Sanciona negativamente	3.0	1.5
Cuenta su experiencia	33.7	6.0
Da o solicita inform.	26.9	16.2
Confusión, risas	12.6	5.5
Total	100.0	100.0
	(n=471)	(n=271)

Se observa que en el 58% de las intervenciones de los educadores el rol asumido es el de conducir la reunión y el proyecto. Es decir, se enmarcan las tareas de acuerdo a la lógica de la reunión y del proyecto o programa más amplio que se lleva acabo.

Los participantes, en cambio, cuando intervienen el 33.7% de las veces lo hacen para contar sus experiencias o vivencias y un 26.9 % para solicitar, básicamente, información de parte de los educadores.

En conclusión se aprecia la especialidad que asume el rol de cada uno en el ámbito de la relación educativa. Esto constata la especificidad que asume cada uno de los actores y la presencia de

IV. LA COMUNICACION EN EL TRABAJO PEDAGOGICO.

Lo que ocurre en la interacción pedagógica es un particular proceso de comunicación que tiene por objeto definir acciones para enfrentar problemas concretos.

El contenido de esta comunicación puede enfatizar una de las dos dimensiones propias de cualquier acto educativo. La primera alude a los aspectos instructivos o instrumentales necesarios para llevar a cabo una acción (por ej. elaborar un plano de ampliación de casa; de tendido eléctrico; capacitarse en técnicas pedagógicas para trabajar con niños y dirigentes o mejorar las habilidades para producir arpilleras). La segunda alude a las dimensiones valorativas y afectivas. En este caso los temas que se trabajan tienen que ver con la identidad que los participantes construyen de sí mismos como personas y como grupos.

1. La organización del trabajo pedagógico

Cuando los actos educativos constituyen una actividad intencional los educadores suelen definir en el tiempo estos procesos de conversación; transmisión o de reflexión. Por lo general definen unidades temáticas específicas; líneas de trabajo sucesivas y se asumen una serie de principios que organizan estas unidades en el tiempo. Por ejemplo; partir de lo más simple para llegar a lo más complejo; partir de lo concreto y luego tratar los problemas más abstractos, etc. Esta organización es lo que llamaremos las "secuencias" pedagógicas y tanto para el educador como para el participante constituyen las "reglas del juego" del trabajo pedagógico.

Ahora bien, estas reglas pueden ser explícitas o implícitas. El educador puede comunicar la organización en el tiempo del trabajo pedagógico anunciando los contenidos a trabajar; las metas a obtener y el método a emplear. Pero, también puede considerar no conveniente explicitar todas las reglas de secuencias, ya sea porque no las tiene claramente definidas o, simplemente, porque asume la ausencia de reglas.

Cuando la secuencia del proceso educativo se organiza explícitamente resulta claro para agentes externos y participantes los logros a obtener en el curso de la interacción educativa. Estos se expresarán en la adquisición de contenidos (habilidades, conocimientos, conductas, etc.) por parte de los participantes los que, a su vez, han sido explícitamente transmitidos por los agentes externos.

Cuando la secuencia es organizada implícitamente no existen para los participantes reglas conocidas que definan en el tiempo lo que ocurrirá a lo largo de la interacción educativa. En este caso cada reunión o actividad de la experiencia es un momento particular y único.

Al analizar nuestros casos constatamos la presencia de ambos tipos de reglas. Hay dimensiones claramente explícitas y organizadas y otras implícitas y no organizadas. Por lo general, en el primer caso se trata de los contenidos instrumentales y, en el segundo, de los contenidos regulativos.

En el primer caso se organiza la transmisión de "contenidos" y, usualmente, esto se expresa en la preparación de "unidades temáticas"; materiales educativos y actividades específicas. Los participantes deben adquirir estas habilidades desarrollando una recontextualización de los contenidos. Se trata, por lo general, de "aterrizar" a la realidad local lo que se plantea y; con los criterios o conocimientos entregados, definir acciones nuevas. El educador regula así este proceso de "aterrizaje" definiendo lo que es "válido" o no y estableciendo el modo correcto de hacer las cosas de acuerdo a lo definido.

En los casos "jardín" y "vecinal" predomina este tipo de organización pedagógica. Hay contenidos específicos que transmitir y se preparan los materiales y actividades necesarias para llevar a cabo la capacitación. Se espera que el participante aprenda lo que se le enseña (trabajar con niños; planificar actividades, etc.).

En el caso de taller predomina lo implícito. Existen reglas pedagógicas pero no se explicitan a los participantes; se insiste en la metodología y aportes del grupo para definir los contenidos y trabajo pedagógico. En este caso el educador recontextualiza lo que plantea el grupo; generaliza los temas que ellos sugieren o los resignifica en temáticas más generales y acordes con el sentido que se le quiere dar a la acción educativa. Este proceso se hace con ciertos criterios pero ellos no son evidentes para los participantes.

A modo de hipótesis sugerimos que cuando las secuencias se organizan en forma explícita los participantes construirán percepciones y orientaciones cercanas a las planteadas por los agentes externos. Se trata de una relación explícitamente centrada en los contenidos y existe una cierta reciprocidad interpretativa. Al mismo tiempo se tiende a establecer una relación contractual -la que suele resultar más conflictiva- entre educadores y participantes. Los primeros quieren enseñar ciertos contenidos en un tiempo determinado a través de unidades o etapas específicas y los participantes quieren aprender dicho contenido en el tiempo establecido.

Pero cuando las reglas que organizan las secuencias son implícitas es difícil que los participantes tengan una imagen anticipada de los logros o resultados de la experiencia y tenderán a construir percepciones distantes a las de los agentes educativos. No existe anticipación de los contenidos o resultados finales; todo eso depende de la dinámica que se genere y del "proceso" del proyecto. Por tal razón, lo único que permanece en el tiempo es la interacción entre el grupo de participantes y de estos con los agentes externos. Se trata de una relación pedagógica centrada en la relación interpersonal y las relaciones establecidas tienden a no ser contractuales sino que de "compromiso" de uno hacia otro y de lealtad recíproca.

Cualquiera sea la relación pedagógica que se ha construido hemos constatado que los participantes desean acreditar lo adquirido.

En el primer caso es importante para los participantes adquirir una habilidad y se aspira a que esta sea acreditada por un certificado o por estímulos del educador. En el segundo caso, en cambio, lo que se adquiere es una relación social con personas e instituciones externas a su mundo social. Esta adquisición enriquece su capital cultural y también se buscarán mecanismos simbólicos para sellar o definir la adquisición. Se establecen relaciones de compadrazgo (6); de amistad; se realizan "clausuras" y fiestas al finalizar una experiencia y que sellan este compromiso personal.

2. La dimensión del lenguaje.

Más allá del contenido específico que se transmite e intercambia en esta relación pedagógica es importante analizar la dimensión lingüística que subyace en la interacción comunicativa de educadores y participantes.

El lenguaje juega un rol clave en la pedagogía de la Educación Popular. "Dar la palabra"; lograr que los participantes "conversen sin problemas"; "valorar lo que dicen y saben" son algunas de las afirmaciones que dan cuenta de la búsqueda de expresión de quienes no tienen un habla legítima en la sociedad.

Esta proposición lleva a pensar, frecuentemente, que "participar" es "hablar". Una buena reunión es aquella en la cual hubo una buena "conversación".

6 El compadrazgo organiza relaciones personales ritualizadas. Su fundamento es sagrado y somete a los involucrados a una serie de deberes controlados por severas sanciones rituales. Sobre el tema ver: Signorini, I. "Forma y estructura del compadrazgo: algunas conclusiones generales". En *América Indígena*, México, año XLIV, vol. No. 2, 1984, pp.247-265.

Sin embargo, constatamos en nuestro estudio que el problema es más complejo.

(a) Hablar produce y expresa distinciones. Cuando los educadores estimulan hablar, unos lo harán más que otros reforzando jerarquías al interior del propio grupo con el cual se trabaja. La palabra refuerza las relaciones de poder en la cual los participantes están insertos.

(b) Los educadores desarrollan un esfuerzo importante por acercar su habla al habla de los participantes. Los términos, las referencias que utilizan siempre tratan de estar cerca del lenguaje de los participantes. Pero los participantes, valoran que, en estos espacios se hable de un modo distinto. Diversos gestos, ritos y marcas simbólicas nos dan cuenta de la particularidad que asume el habla en los contextos educativos creandose así "otra manera de conversar" que le permite a los participantes pensar y actuar en su realidad de un modo distinto.

Hablar distinto es ampliar el universo de sentidos y de significados de la experiencia. Es ampliar los recursos lingüísticos y las posibilidades de acción.

(c) El educador adquiere un poder que ya no radica en la organización de las actividades sino que en la organización y posibilidad de la comunicación.

Al continuación trabajaremos estos puntos con parte de la información recogida en el estudio.

(a) La mayoría de los participantes entrevistados (84.2%) reconocen que al interior de la experiencia educativa hay personas que hablan más que otras (ver cuadro 4 del anexo Nro.2).

Nos interesó luego identificar quién habla más que otros y analizar los aspectos sociales -extra lingüísticos- que podrían influir en esta heterogeneidad. Solicitamos a los entrevistados que identificara a las personas que hablaban más fundamentando, al mismo tiempo su opinión.

Constatamos que hablar más, ubica a las personas en una posición mejor con respecto a la otras. En otras palabras distingue o refuerza posiciones en el marco de las jerarquías externas o internas que existen en el grupo de participantes.

La jerarquía externa es aquella en que las reglas de ubicación y de posición tienen su origen fuera de la experiencia educativa (por ejemplo, escolaridad; género; tipo de trabajo; experiencias previas). La jerarquía interna, en cambio, tiene su origen en la experiencia educativa ; en las relaciones sociales que

estructuran y en los actos y refuerzos que define. (por ej. monitor-participantes; "ubicado" "no ubicado"; "comprometido"; "no comprometido").

La mayoría de las opiniones atribuye a la jerarquía externa la capacidad de hablar más (80%). En otras palabras en la experiencia educativa se recontextualizan las relaciones externas reproduciéndose, a través del habla, las distinciones existentes. Entre los factores mencionados mayoritariamente se encuentran; la experiencia de participación previa en otras organizaciones; la edad; el género y la escolaridad.

En el caso "vecinal", por ejemplo, las personas que "hablan más" son aquellas que tienen experiencias previas en otras organizaciones y ocupan o han ocupado el cargo de dirigente. Conocen así, el lenguaje de un dirigente y que resulta ser competente en el contexto de la organización vecinal. El dirigente no sólo habla más sino que su habla es más importante que otros; tiene el poder de dar y quitar la palabra; de clasificar si es válido o no lo que dicen otras personas. El poder de los dirigentes se basa en el poder de su habla; en la capacidad de organizar discursos complejos frente a sus dirigidos y en la capacidad de no quedarse "mudo" frente a una "autoridad" o "alguien de arriba"(7).

En el caso de talleres las dos variables que originan mayor autoridad para hablar son el trabajo y la escolaridad de las mujeres.

En efecto, según las participantes, hay trabajos donde se "habla" más que otros y, esta experiencia, desarrolla la capacidad de comunicación de una persona. Por ejemplo, una mujer que "hace planillas en el Pem...se expresa mejor porque está con más gente"(8) lo que contrasta con otra experiencia en la cual la mujer no habla porque trabaja en servicio doméstico y la mayor parte del tiempo está sola (9).

Por otra parte se valora el peso de la escolaridad. Una de las participantes "estudió secretariado(...) entonces tiene otra manera de conversar". En esta experiencia, las personas que

7 Maureira, F. **Análisis desde la perspectiva de los participantes del proyecto "cooperación técnica".** Santiago, CIDE. doc. de discusión Nro. 20 1987.

8 Martinic, S. y F. Maureira: **Análisis desde la perspectiva de los participantes del proyecto taller productivo de villa Venezuela.** Santiago, CIDE, doc. de discusión Nro. 22 1987

9 Martinic, S. y F. Maureira., 1987. *op. cit.* p.66

hablan más son, a la vez, las que ocupan cargos directivos o son fundadoras del taller.

Cuando se mencionan dimensiones internas a la propia experiencia se subraya la confianza que dan los educadores y el grupo para poder hablar. Pero, también se indica, que la relación pedagógica produce una situación social que favorece la expresión de quienes tienen mejor posición en la jerarquía interna; mayor autoridad o cercanía con respecto a los educadores.

(b) Pese a las distinciones mencionados un 44% de los entrevistados consideran que es "fácil hablar" en el contexto educativo y un 34% señala que es difícil hacerlo pero la capacidad "mejora con el tiempo".

La principal dificultad que los participantes deben superar es "la vergüenza" o "los nervios". El problema para hablar lo asocian, principalmente, a su propia personalidad. Los educadores, al transmitir afecto e interesarse por lo que cada participante puede decir, crean un clima que ayuda a incrementar su capacidad de expresión.

Pero no sólo se crea un clima propicio sino que, como dijeron algunos participantes, "se habla de otra manera". Como dice una de las entrevistadas "una se va puliendo, y va teniendo otra forma de conversar, más suave, no a gritos, porque con mi enfermedad (ella dice que tenía neurosis) yo era puro gritos..." (10).

Cada experiencia, y de un modo particular, se asocia a "otra forma de hablar". En efecto, resulta obvio, que el contexto de comunicación que crea un educador o agente externo es muy distinto a los otros contextos de la vida cotidiana de los participantes. Y esta diferencia es altamente valorada.

Esta otra manera de hablar se expresa en distintas percepciones de los participantes que asocian el proceso comunicativo de la experiencia educativa a (i) un lenguaje especializado y (ii) a una ruptura con los modos de hablar de la vida cotidiana. A continuación desarrollaremos estos dos aspectos.

(i) La comunicación como un lenguaje especializado.

Se percibe que en los espacios educativos se utilizan términos nuevos (que pueden ser técnicos o no) y, al mismo tiempo, se accede a otra visión de las experiencias cotidianas de los participantes. Este es el caso de "vecinal" ; "dirigentes" y "jardín".

En el primero, los participantes -en este caso los dirigentes y miembros de una organización vecinal- aprenden palabras y métodos técnicos como por ejemplo "planificar"; preparar proyectos y otros. La elaboración de proyectos técnicos asesorados por arquitectos incrementa los recursos simbólicos del dirigente para hablar y "negociar" en la municipalidad. Gracias a este apoyo han obtenido más recursos y los dirigentes quieren seguir hablando en un lenguaje especializado.

En el segundo, -jóvenes con alta escolaridad y compromiso político- se adquieren conocimientos y un lenguaje especializado que se expresa, en el acceso a técnicas de trabajo grupal; materiales educativos como también a nuevas formas de pensar y de interpretar la realidad del sector.

Por último, en el caso de "jardín" las participantes - mujeres del PEM que trabajan como educadoras- valoran las "conversaciones" que sostienen con las agentes externas ya que estas les permiten acceder a nuevos conocimientos y a otro lenguaje. En efecto, aprenden la especialidad de ser educadora y, aunque no adquieran la teoría pedagógica, practican en el contexto del "jardín infantil" pautas de crianza y de relación con los niños diferentes a las que se practican en la población.

Se aprende otra concepción del desarrollo del niño y otro lenguaje u otro código de comunicación. Como dice una participante "antes yo no era nada...ahora puedo pensar, soy".

En los dos casos al valorarse el proceso de comunicación en términos de un lenguaje especializado apreciamos la ampliación de las posibilidades de hablar y de actuar de las personas. Al hablar "técnicamente" o "pedagógicamente" incrementa el prestigio y los dirigentes pueden obtener más recursos de la municipalidad (caso vecinal) o legitimar nuevas posibilidades de acción de organizaciones de base (caso dirigentes). Por otro lado, en el caso "jardín" el lenguaje especializado, especializa también la tarea de educadora abriendo la posibilidad de trabajar y de ser reconocida como tal.

En estos casos, hablar distinto produce distinciones y jerarquías. Por un lado los dirigentes incrementan su poder ante la municipalidad u otra instancia como también ante sus dirigidos y, por otro, las educadoras se asumen como tal y se distinguen del resto de las mamás.

(ii) La comunicación como "otra normalidad."

En los casos de "parejas" y "talleres" el lenguaje y la comunicación que se produce se percibe como una particular ruptura con el lenguaje y conversaciones cotidianas. Pero, y es lo que hay que subrayar, esta ruptura tiene una fuerza de

"salvación" para las personas; acceden a otro código y otra manera de ver la realidad mirando ahora lo cotidiano de un modo diferente. La experiencia define para los y las participantes un "antes" y un "después".

Por ejemplo, en el caso de talleres el "antes" se identifica con el aislamiento, la neurosis y el silencio.

"Yo poco hablaba..."; "desde que tuve mi hombre nunca supe lo que era trabajar"; "yo antes era puro gritos...esto parecía casa de locos"; "yo pasaba encerrada"; "era dueña de casa y no salía de mi casa"; "ya cuando ingresé al taller las chiquillas se admiraban porque decía que no era posible que esté tan habladora...".

En el caso de parejas la ruptura con lo cotidiano se expresa en un particular oposición -y también relación- entre lo profano y lo sagrado. Se trata de una experiencia convocada y realizada por la iglesia local para hablar de la sexualidad y la comunicación de las pareja. A través de una serie de símbolos se "sacraliza" la conversación obscureciéndose así todo lo que podría aparecer como conflictivo y profano (11).

En la conversación lo cotidiano se " nombra" de otra manera y se evitan los conflictos; las relaciones de poder; etc.

El resultado concreto es que los participantes reafirman su integración en la Iglesia, ahora, a través de la conversación de dos dimensiones claves de sus vidas (sexualidad y comunicación) encontrando en la experiencia una manera diferente de vivirla.

(c) Los ejemplos que hemos analizado nos muestran la particularidad que asumen los procesos comunicativos al interior de las experiencias educativas estudiadas.

Ya sean vistos como intercambios en un lenguaje especializado o como creación de una normalidad diferente, existe para los participantes una ampliación de su recursos lingüísticos y simbólicos.

Pero esta ampliación, requiere de un contexto que necesita un enmarcamiento que permita fijar otras reglas de conversación. O, en otras palabras, otras reglas de juego lingüístico.

Este es el rol que asume el educador o agente externo. El o ella es el sujeto que garantiza el paso de un contexto a otro, de una modalidad de conversación a otra.

11 Jara, C. La perspectiva de los participantes en el proyecto "nos juntamos ¿y?". Santiago, CIDE, doc. de discusión Nro. 23, 1987.

El Educador -parafraseando a Bernstein- posee los dos códigos -universal y particular- y puede traducir de una realidad a otra. Pero, por otra parte, el educador es el que enmarca la comunicación y el que sostiene, socialmente la posibilidad de hablar diferente. La relación social que se estructura entre participantes y educadores otorga un poder lingüístico a estos últimos al adquirir la capacidad de traducir y mantener una forma de hablar distinta.

Es posible pensar que, cuando los participantes dicen que mejoran sus maneras de 'conversar' están adquiriendo nuevas habilidades lingüísticas para entrar en otro estilo de comunicación; en una conversación cuyas modalidades y enmarcamientos iniciales también se van modificando.

En este desarrollo de la experiencia los y las participantes incrementan su poder y control en la comunicación (hablan más; plantean temas; se sienten más seguras; opinan lo que piensan; etc.), pero los educadores o agentes externos siguen manteniendo el poder final de enmarcar no ya las actividades, o los temas sino que las reglas del juego lingüístico que se establece y que posiblemente resulta utópico desplazar (12).

12 Mas desarrollo del tema en Rojas, A. **Análisis de la perspectiva de los participantes del proyecto de apoyo a jardines preescolares**. Santiago, CIDE, doc. de discusión Nro. 21, 1987.

V. CONCLUSIONES

1. Los participantes tienen una orientación pragmática y concreta frente a los proyectos de educación popular y de acción social que promueven las instituciones de apoyo. Estas experiencias les permiten, por un lado acceder a recursos materiales y simbólicos y, por otro, establecer relaciones sociales y lealtades que favorecen la integración a una realidad o sociedad mayor.

El el actual contexto de exclusión y de segmentación social que afecta a los grupos populares de nuestro país la existencia de estos espacios ayudan a establecer puentes y transferencias de recursos entre mundos distintos y, a través de la interacción pedagógica, los grupos populares pueden sentirse reconocidos e importantes para instituciones y agentes externos que representan para el participante "la sociedad".

2. Pero estas experiencias se insertan en realidades específicas y heterogéneas activando relaciones sociales que refuerzan las distinciones y jerarquías existentes en el medio popular. Las instituciones y educadores suelen clasificar a los participantes en categorías tales como "organizados" y "no organizados"; "jóvenes" y "adultos" y "mujeres"; "cercano a la parroquia" o "lejano a la parroquia", "dirigentes o no dirigentes" etc. atribuyendo conductas y formas de pensar específicas a cada una de ellas. La convocatoria a los participantes coincide, muchas veces, con los grupos que, comparativamente tienen mayor ingresos, trabajo y escolaridad, variables claves de distinción en la sociedad.

Para llegar a los participantes los proyectos suelen realizar convocatorias a través de las instituciones y organizaciones locales activándose así redes sociales inmediatas a las mismas. Esta situación es la que explica la existencia de un grupo cercano a las instituciones que participa en uno y otro proyecto porque responde, simplemente, al llamado que le hace la institución o la organización a la cual se siente conectado.

3. El discurso pedagógico de la educación popular suele enfatizar la horizontalidad de la relación entre educador y educando y la flexibilidad de los límites que separan los conocimientos especializados o técnicos de los que operan en la vida cotidiana de los participantes.

Los casos estudiados nos muestran que, en la práctica, la pedagogía de estas experiencias es diversa. Algunas asumen la especialidad y autoridad del educador y otras, en cambio, enfatizarán su rol como facilitador de un proceso cuyos

protagonistas son los participantes.

Cualquiera sea el caso, los participantes perciben claramente el poder y especialidad que asume el educador o agente externo y, se perciben a sí mismos cumpliendo las tareas que demanda el proyecto y que corresponde realizar en el marco de la relación que define el educador.

Hemos constatado esta percepción tanto en las entrevistas como en las observaciones de las actividades de los proyectos. Cada uno realiza lo que le corresponde y, por lo general, la regulaciones de esta interacción no se explicitan.

Si consideramos la organización pedagógica de la experiencia, se constata nuevamente la misma apreciación. Hay proyectos que enfatizan la entrega de conocimiento y habilidades organizando explícitamente las secuencias de su trabajo pedagógico. Otros, en cambio, no explicitan las reglas de lo que ocurrirá en el tiempo enfatizando el aporte y demandas de los propios participantes.

Nuevamente, los participantes, percibirán que en ambas situaciones se ejerce la autoridad pedagógica del educador. Sin embargo, en el primer caso, los participantes conocen las metas y lo que deben aprender en el tiempo; el proceso educativo se centra en los contenidos (polo instrumental). En el segundo caso en cambio, los participantes no conocen los logros que deben alcanzar y la interacción se centra en las vivencias y relación interpersonal (polo regulativo). En el primer caso, la autoridad del educador se juega en los contenidos y, en el segundo, en la confianza y lealtad que produce entre los participantes.

4. Pero más allá del contenido específico que se transmite o intercambia en estas experiencias, los participantes otorgarán una alta importancia al hecho de "conversar" de un modo diferente en los grupos y talleres organizados por los educadores.

Los participantes valoran enormemente estos espacios comunicativos porque permiten acceder a un lenguaje especializado que aumenta el capital simbólico de los participantes o porque se crea otra manera de nombrar y de conversar situaciones conflictivas en la vida cotidiana.

En los estudios de casos se encuentran interesantes descripciones sobre cómo funcionan estos espacios y las marcas simbólicas que se realizan para delimitarlo. Para los participantes la posibilidad de estos contextos y la regulación de lo que ahí se conversa descansa en el agente externo. Esta es la dimensión central del poder del educador.

Los educadores manejan dos lenguajes y tienen la capacidad de conectar y de traducir. Frente a los participantes distinguen lo simple de lo complejo, lo concreto de lo abstracto; lo que conviene o no conviene decir, etc.

5. Pese a las distinciones establecidas es importante subrayar que en aquellas experiencias educativas que están más cercanas de la dimensión regulativa (afecto; identidad; valores) existen mecanismos que recomponen una igualdad entre educador y participante.

En efecto, en algunos casos el trabajo educativo que se realiza transmite también una "concepción de vida" o una moral integradora. Los participantes al compartir esa gramática establecen una relación "imaginaria" de igualdad con los agentes externos que se refuerza con el afecto y discurso que éste transmite. Por ejemplo, en el caso Parejas subyace como gramática la moral cristiana y el trabajo pastoral de parejas. Esta moral permanece implícita y no necesita ser transmitida en forma completa. Sólo algunos símbolos; gestos y ritos actualizarán la totalidad subyacente. Compartir esta moral, actualizada a través de oraciones; temas; lecturas; etc. une vitalmente a educando y educador.

Una totalidad parecida subyace en el caso Dirigentes, claro que aquí la concepción de vida y de moral que opera como gramática es de otro signo, es de naturaleza política. Entre participantes y agentes externos existe una identidad de "militante" que es implícita, reconociéndose a través de palabras opiniones; gestos, etc. Esta identidad también crea una idea de igualdad reforzada por el discurso metodológico de la Educación Popular.

En el caso talleres, al no existir esta gramática compartida, los propios participantes la crean recurriendo a sus propios mecanismos culturales. Constatamos, en este caso, el funcionamiento del "compadrazgo" como una manera de unir a participantes y agentes externos más allá de la especificidad y temporalidad del trabajo del proyecto.

Creemos que a través de estos mecanismos, se está sellando un particular contrato entre participantes y agentes externos que trasciende la experiencia educativa y que valora la igualdad. Los participantes saben que hay diferencias no sólo de roles, sino que también de clases pero, hacerlas evidentes o preguntar por ellas alteraría la relación establecida y el espacio construido y valorado se destruiría.

6. En los otros dos casos, que hemos identificado como más instructivos, también el poder moral de los agentes externos resulta clave para los participantes.

En estos casos las experiencias facilitan el acceso a recursos materiales (por ejemplo: bienes y trabajo) y simbólicos (lenguaje técnico y capacitación como educadoras). El acceso a estos recursos crea profundas diferencias al interior del grupo de beneficiarios del proyecto. Algunas tendrán trabajo y otros no; y las que tienen trabajo reforzarán su autoridad con la capacitación ofrecida por los agentes externos.

Al existir relaciones de tipo contractual y centrarse, gran parte, en el acceso y distribución de recursos, la experiencia alimenta una fuente permanente de conflictos internos. ¿Cómo regular estos conflictos si todos están involucrados en ellos? Para los participantes de estas experiencias tal regulación sólo la puede hacer el agente externo. Por ello, tanto en Vecinal como en Jardín, los educadores y agentes externos tienen un poder que les permite suavizar los conflictos o con su sola presencia garantizar el respeto y mantención de las reglas definidas.

7. Para terminar, creemos que estas constataciones abren nuevos desafíos para quienes estamos involucrados en los procesos educativos que se llevan a cabo entre los sectores populares. Los participantes perciben en los educadores un trabajo específico y necesario y, además, desean que este se mantenga en el tiempo más allá de la duración de un "proyecto".

Por otra parte, es evidente la importancia que asume para los participantes el rol del agente externo. Si ampliamos nuestra mirada hacia los aspectos culturales involucrados en la relación educativa que se establece, apreciamos que se están planteando temas importantes para el desarrollo de las identidades de los grupos populares y su integración en la sociedad. Creemos que los promotores de estas experiencias deben poner atención en los procesos mencionados.

ANEXO NUMERO 1. Los casos estudiados y descripción general de los participantes.

Las experiencias analizadas constituyen proyectos de intervención educativa y/o técnica que promueven instituciones de apoyo principalmente en las poblaciones de Santiago.

Los casos seleccionados focalizan su intervención en los ámbitos de la organización; trabajo y sociabilidad.

Cada uno de estos proyectos tienen una particular propuesta de trabajo que, de implementarse, aspira a solucionar uno o más de los problemas identificados previamente por cada equipo de educadores o de promotores de la experiencia. Así, por ejemplo, para enfrentar problemas de subsistencia de las mujeres se propone la organización de talleres productivos; para mejorar la calidad de vida y de habitat se realiza una propuesta de asistencia técnica y de desarrollo de la organización entre otros.

Los proyectos estudiados son los siguientes:

(1) Vecinal (Equipo de gestión local). Propuesta de asistencia técnica hacia la organización vecinal. Al fortalecer social y técnicamente la organización se pretende obtener recursos municipales y aprovechar mejor los existentes en la comunidad para solucionar problemas de habitat y calidad de vida.

Hemos considerado como participantes a los dirigentes y miembros de la organización. Se entrevistaron en profundidad a nueve personas; la mayoría hombres; con un promedio de 40 años y con ed. básica incompleta. Por más de un periodo algunos de ellos han sido dirigentes de la Junta de Vecinos de la población.

(2) Dirigentes Se dirige a jóvenes dirigentes o miembros de organizaciones poblacionales que tengan interés en mejorar sus métodos de trabajo al interior de la organización. Se ha considerado como participantes a 6 jóvenes de uno de los grupos de trabajo organizados por este proyecto. Su promedio de edad es de 25 años; la casi totalidad de ellos terminó sus estudios medios y uno tiene universitaria incompleta; dos son estudiantes y el resto trabaja o depende de sus padres los que, en su mayoría, son obreros o empleados con trabajo. Representan así un sector juvenil poblacional con alta escolaridad.

(3) Jardín. Se trata de un jardín infantil que está a cargo de una organización de mujeres de una población de Santiago. Ocho mujeres han sido capacitadas como educadoras y como pago por su trabajo reciben un sueldo del Programa municipal de empleo mínimo para jefes de hogares.

Hemos considerado como participantes a las "mamás educadoras" ya que ellas constituyen el objeto de la capacitación y asesoría que realiza la institución de apoyo. El promedio de edad de estas mujeres es de 30 años; casi todas tienen sus maridos con trabajo y sus estudios son de nivel medio incompleto.

(4) Parejas. Es una experiencia educativa que se realiza en el ámbito de las parroquias de varias poblaciones de Santiago. Propone un espacio educativo para trabajar temas de sexualidad y de comunicación de parejas a nivel popular.

Hemos considerado participantes a 4 parejas de uno de los diversos talleres que ha organizado el proyecto. Todos los hombres tienen trabajo; las mujeres, en su mayoría se declaran dueñas de casa; el promedio de edad de los hombres es de 40 años y algunos años menos en las mujeres; y la mayoría tiene estudios medios incompletos. Todos los participantes, a la vez, tienen relaciones estrechas con la parroquia del sector.

(5) Talleres. Es una experiencia que apoya la organización y capacitación de las mujeres de un taller productivo de una población de Puente Alto. Es un taller representativo de lo que se ha llamado Organización Económica Popular y sus participantes producen sábanos y bolsos que comercializan, principalmente, en varias Instituciones No Gubernamentales de apoyo.

Hemos entrevistado a sus 7 integrantes que son mujeres cuyos maridos o convivientes están cesantes; forman parte de la olla común del sector; en promedio tienen 30 años y la mayoría tiene escolaridad básica incompleta.

Las dos primeras experiencias (Vecinal y Dirigentes) trabajan principalmente en lo que hemos llamado ámbito de la organización. Las dos siguientes; las hemos clasificado como experiencias del de sociabilidad y la última se ubica en el ámbito trabajo.

La breve descripción que hemos hecho nos da cuenta de la heterogenidad tanto de las experiencias educativas como de los participantes. Como se aprecia los estilos de trabajo y propósitos planteados por los proyectos institucionales son distintos y las características de los participantes nos dan cuenta de la heterogenidad propia de cualquier sector poblacional.

ANEXO NUMERO 2. CUADROS

CUADRO N° 1

PARTICIPACION EN OTRAS EXPERIENCIAS PARECIDAS (ABSOLUTOS)

	VECINAL		PAREJAS		TALLER		JARDIN		DIRIGENTES		M	H	TOTAL
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H			
1. Si ha participado	3	4	-	-	3	-	-	-	-	1	6	5	11
2. No participa en organizaciones pero ésta no es igual o parecida a las que conoce.	-	-	3	2	1	-	4	-	1	4	9	6	15
3. No participa en organizaciones o experiencias.	-	2	1	2	3	-	4	-	-	4	8	4	12
TOTAL	3	6	4	2	7	-	8	-	1	5	23	15	38

CUADRO N° 2

¿EN QUE SE DIFERENCIA ESTA EXPERIENCIA DE OTRAS?

	VECINAL		PAREJAS		TALLER		JARDIN		DIRIGENTES		SU-TOTAL		TOTAL
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	
1. En el método o modalidad de trabajo (ésta es más participativa, no hay charlas, hay materiales educativos, grupos, etc.)	-	1	-	1	2	-	3	-	-	3	5	5	10
2. Se parte de la realidad, se tocan nuestros problemas y experiencias.	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
3. En el rol activo que asumen los participantes hablan, toman iniciativas, responsabilidades.	1	2	1	1	-	-	1	-	1	1	4	4	8
4. En la afectividad que existe entre participantes, unidad, respeto, (y también en buena relación con agentes externos).	-	1	-	-	3	-	2	-	-	1	5	1	6
5. En ésta existe apoyo y asesoría externa.	-	2	1	-	2	-	-	-	-	-	2	2	4
6. Se diferencian en los temas que tratan.	-	2	2	-	-	-	2	-	-	-	3	2	5
7. Otro.	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	2	2	4
TOTAL	3	6	4	4	7	-	8	-	1	5	3	16	39

ROL PARTICIPANTES SEGUN PARTICIPANTES

	VECINAL		PAREJAS		TALLER		JARDIN		DIRIGENTES		H	TOTAL
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H		
<u>TAREAS DEL PROYECTO</u>												
1. Trabajar, aprender	1	2					5	-			2	7
2. Realizar tareas	2	3	1	-	2	-	3	-	-	3	6	14
3. Asiste a reuniones			3						3			3
<u>ACTITUD ESPECIAL</u>												
1. Expresar experiencias			1						1			1
2. Ser franco, leal			1		1				2			2
3. Sacrificar tiempo	-	1								1	1	1
4. Guiar y orientar					1					1	1	1
<u>OTRA</u>												
1. Ser educadores												1
2. Ser técnicos										1	1	1
3. Otro			2		1				3	1	1	4
Sin respuesta					2							
TOTAL	3	6	8		7		8			6		38

CUADRO No 4

¿HAY PERSONAS QUE HABLAN MAS EN LAS REUNIONES?
(Números absolutos)

	SI	NO	NO RESP.	TOTAL
HOMBRES	15	1	-	16
MUJERES	17	3	2	22
TOTAL	32	4	2	38