

PIIE  
012-654



programa interdisciplinario de investigaciones en educación

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

TRANSFERENCIA Y APROPIACION EN INTERVENCIONES  
EDUCATIVAS COMUNITARIAS: MARCO DE REFERENCIA  
PARA SU ANALISIS

Liliana Vaccaro C.

*cod. A 036486*

Santiago, Julio de 1989

Sur 150  
teléfonos  
- 496644  
340412  
2231940  
- Chile

## I N D I C E

1. LA INTERVENCION EN PROYECTOS COMUNITARIOS:
  - 1.1. El proyecto como herramienta técnico-social
  - 1.2. El proyecto: espacio organizado de práctica social
2. COMPETENCIAS Y DOMINIOS PARA LA INTERACCION DE LOS ACTORES DEL PROYECTO
3. DESCRIPCION DE LOS TALLERES DE APRENDIZAJE
4. TRANSFERENCIA Y APROPIACION A LA LUZ DE LA PRACTICA EDUCATIVA DE LOS TALLERES DE APRENDIZAJE
  - 4.1. La noción de apropiación
  - 4.2. Elementos para analizar la apropiación en proyectos comunitarios



Los proyectos de Educación Popular han tenido un amplio desarrollo en los últimos veinte años. En Chile, como en muchos países latinoamericanos, su propósito se centra en las necesidades no satisfechas de los sectores más pobres. De ello dan cuenta innumerables iniciativas que se desarrollan para enfrentar problemas de salud, educación, desarrollo comunitario, organización y sobrevivencia para generar recursos y distribuir mejor los existentes. Asimismo, en estos proyectos está presente el interés por reconocer e incorporar la cultura popular, como un modo de hacer educación ligada al conocimiento y experiencia de los participantes. Por esta razón, habitualmente las metodologías propuestas buscan incorporarlos activamente en diferentes tareas y momentos: definición de objetivos y metas, programación, distribución de recursos, realización de sesiones de formación, conducción de equipos de trabajo, etc.

En general, los proyectos comunitarios son exitosos, al menos en dos sentidos. En primer lugar, dan respuestas y soluciones concretas a problemas ligados a la calidad de vida de los sectores populares. Por otra parte, los participantes se transforman en actores directamente involucrados en un proceso de desarrollo personal y social. Frecuentemente destacan que el proyecto les ha permitido valorarse y crecer como personas, como también, adquirir un compromiso con su comunidad mediante un trabajo de carácter más colectivo. A modo de ejemplo, citamos las opiniones de dos jóvenes incorporados en un programa de educación popular:

"Muchas veces uno ve la realidad hasta por ahí; yo sé que mi vecino tiene hambre, pero no tomo conciencia. Enfrentarme con la realidad... la capilla no es para puro rezar" (Vaccaro, Sotomayor, 1987:60).



"Cuando caí detenido el grupo me fue a visitar. Esto motiva bastante y dan más ganas de seguir trabajando. Me ha ayudado también en lo personal. Estaría botado al vicio: marihuana y alcohol. Ahora tengo qué hacer". (Ibidem, pág. 59).

No obstante los resultados exitosos de las intervenciones comunitarios y la participación activa que se genera, salvo raras excepciones, los proyectos mueren una vez que los especialistas y profesionales (agentes externos) se retiran. En otras palabras, pese a que en muchas experiencias educativas los equipos técnicos expresan su interés por generar procesos que lleven a una autonomía de acción a los participantes, éstos no logran mantener, adaptar o recrear las propuestas de los proyectos comunitarios. Este hecho nos plantea la necesidad de mirar con más detención el proceso de transferencia-apropiación en acciones de esta naturaleza. Dicho de otro modo, se trata de estudiar los aprendizajes logrados en relación a la adquisición de competencias, en diferentes dominios del proyecto, para que éste sea desarrollado por la propia comunidad, con participación indirecta y ocasional de profesionales y especialistas.

En muchos casos existe una propuesta inicial elaborada por los profesionales que se negocia y trabaja con quienes se beneficiarán con dicha propuesta. La negociación permite que los participantes la conozcan y que tomen una decisión sobre ella. Varios proyectos explicitan mecanismos de incorporación de los participantes en la toma de decisiones para que vayan logrando mayores niveles de autonomía en la gestión de la intervención educativa. En este sentido, la negociación da cuenta del carácter de la apropiación que se desea intencionar. No es un proceso mecánico en el que pasivamente se recibe un conjunto de conocimientos y técnicas de una vez y para siempre.



Interesa generar un proceso de interacción entre profesionales y miembros de la comunidad beneficiados por el programa. Desde su propia visión y experiencia, cada uno de estos actores aporta a la construcción de un proyecto cuya finalidad comparten.

La transferencia es compleja y está condicionada por diversos factores. Algunos provienen de los mismos proyectos; otros, se relacionan con el contexto específico y general y son, por lo tanto, menos controlables. Entonces, es preciso analizar cada intervención y determinar en ella, cuáles son los factores que contribuyen a la transferencia-apropiación y cuáles la impiden. Luego, a partir de ese examen, extraer ciertas constantes que ayuden a clarificar mecanismos y factores que contribuyen a que el fenómeno se produzca.

El propósito de este documento es reflexionar en torno al proceso de transferencia-apropiación en proyectos comunitarios tomando como punto de referencia una experiencia particular realizada en Chile por más de diez años, los Talleres de Aprendizaje. El programa tiene ciertos rasgos comunes con otros similares (Zúñiga, 1987). De ellos se destacan los siguientes:

- Se lleva a cabo en el contexto social urbano-popular; se trabaja en situaciones "abiertas" a muchos estímulos sobre las que no existe control de ciertas variables de la experiencia (contexto político, actores sociales con sus propias características, iglesias, grupos culturales, factores demográficos y geográficos).
- Los agentes externos, por lo general profesionales, especialistas o trabajadores sociales, aunque son personas



comprometidas en este quehacer, son en alguna medida, "sitantes".

- La intervención no tiene legitimación oficial especialmente por el aparato estatal.
- Su evolución no ha sido totalmente previsible por situaciones del contexto y de recursos. Ha sido apoyada por una agencia externa de cooperación para el desarrollo.
- Sus objetivos y medios se refieren a una finalidad ulterior (transformaciones sociales globales) y a una más inmediata que apunta a la solución de un problema de una realidad específica, el fracaso escolar de niños de sectores populares.

Un punto crítico de los proyectos comunitarios es el problema que se intenta resolver y los procesos con los cuales se busca una solución (procesos de auto-formación, organización de grupos de subsistencia, creación de talleres productivos, formación de grupos que reivindican sus derechos a vivienda, salud, entre otros).

Respecto a la finalidad de estas iniciativas y a la racionalidad de los procesos, se plantean ciertas interrogantes: ¿cómo y bajo qué condiciones quienes se benefician de un programa alcanzan autonomía de acción para asumirlo y llegar a gestionarlo? ¿qué competencias para la acción se generan en los participantes a fin de enfrentar el problema que se plantea? ¿en qué grado tales competencias los habilita para generar nuevas posibilidades de acción?.

En este texto, el marco de análisis tiene dos dimensiones: por una parte, la elaboración de determinados conceptos que faciliten una mejor comprensión del proceso transferencia-apropiación. Por otra, el análisis de la experiencia de los Talleres de Aprendizaje que ha sido exitosa para alcanzar adecuados niveles de autonomía de acción de los participantes en la implementación, desarrollo y expansión del proyecto.

El documento considera los siguientes puntos: en primer lugar, una caracterización general de las intervenciones comunitarias; en segundo lugar, una visión del proyecto como estructura socialmente organizada; en tercer lugar, una breve descripción del programa Talleres de Aprendizaje; y, por último, un análisis de la transferencia-apropiación en el programa comunitario de educación caracterizado previamente.



## 1. LA INTERVENCION EN PROYECTOS COMUNITARIOS

Como se señaló, el reprocesamiento de demandas provenientes de los sectores populares se traduce, en un buen número de casos, en proyectos comunitarios que ofrecen determinadas estrategias para resolver una diversidad amplia de problemas. Las iniciativas, como una situación socialmente estructurada, buscan cambiar condiciones de la realidad que se dan en un contexto determinado. Con tal propósito se formulan determinados objetivos que responden a una estrategia educativa implícita o explícita(1). En la mayor parte de los casos se espera que dicha propuesta sea aprehendida o apropiada por los participantes para que la asuman autónomamente.

La apropiación considera un proceso concomitante de auto-formación de los actores implicados en el cual su aprendizaje en la práctica y su crecimiento son importantes y difícilmente predecibles en un esquema lógico de planificación i-



nicial del proyecto. Más aún, en ocasiones se intenciona un proceso de re-elaboración participativa de la estrategia para consolidar el proceso de apropiación. En otras palabras, se desea transferir la propuesta más allá de los límites temporales e institucionales del proyecto original.

Los proyectos pueden ser vistos en un doble sentido:

- Se nos presentan como una herramienta técnico-social, atendiendo al tipo de acción que proponen y entendiendo esa acción como una respuesta adecuada para resolver determinados problemas socio-comunitarios. Es la proposición de un tipo de acción posible basada en las competencias y en los recursos de que se dispone.
- Pueden conceptualizarse como espacios de práctica social, atendiendo a su carácter comunitario y participativo. En esta óptica, el proyecto es "la acción coordinada y organizada de un conjunto de personas, en la prosecución de una finalidad compartida" (García-Huidobro, 1982:301).

### 1.1. El proyecto como herramienta técnico-social

Las intervenciones comunitarias están destinadas a la transferencia y/o creación de un saber instrumental que sirva a los participantes para determinados propósitos culturales, económicos y sociales. Se trata de un saber ligado a la finalidad operativa del proyecto(2).

En efecto, representan un medio a través del cual, todos

los actores -en una práctica compartida- logran determinadas competencias para responder a los propósitos de la intervención y para generar nuevas posibilidades de acción. Desde este ángulo, el logro o no logro de la transferencia-apropiación se relaciona directamente con la competencia en la acción que los participantes han alcanzado y con la permanencia de ellas, una vez finalizada la intervención externa.

El encuentro de competencias de los actores involucrados en el proyecto se da en una situación única (no se repite jamás), compleja (no se puede simplificar), inestable y cambiante: comporta un alto grado de incertidumbre y se caracteriza frecuentemente por conflictos de valores (Schon:50). El conocimiento generado se produce en la acción y mientras se actúa. Esto permite distinguir nuevas categorías generadas para producir acciones más efectivas. En la dinámica del proyecto se rompe la dicotomía entre teoría y práctica: se aprende haciendo y este aprendizaje crea una disposición positiva para generar nuevas acciones.

### 1.2. El proyecto: espacio organizado de práctica social

Los proyectos también representan un espacio para generar un proceso de formación y promoción colectiva. Este proceso es fruto de complejas interacciones entre distintos actores. Desde este punto de vista, existe el peligro de fijarnos sólo en el plano directamente operativo de la estrategia olvidando que este nivel descansa en un tejido organizacional de relaciones que sustenta la intervención comunitaria y que posibilita su existencia. Esta mirada unidimensional, puede llevar al logro de un conjunto de destrezas, signos de trans



ferencia-apropiación, sin que se desarrollen otras que permiten reconocer el proyecto como espacio organizado de práctica social.

Las competencias ligadas a la generación y mantención de una organización, se refieren a varios dominios: obtención y gestión de recursos financieros que tiene que ver con la planificación y control de las actividades; las relaciones con diversas instancias (organizaciones de la comunidad, instituciones de apoyo, aparato administrativo municipal y estatal, entre otros). Así como las competencias ligadas a lo técnico social están relacionadas con la finalidad de la intervención, en éste ámbito las competencias están ligadas a su gestión.

## 2. COMPETENCIAS Y DOMINIOS PARA LA INTERACCION DE LOS ACTORES DEL PROYECTO

La finalidad de una intervención educativa es bastante visible. Muchos proyectos se denominan de acuerdo a los tópicos que proponen: de la mujer, de salud mental, de educación para el trabajo, etc. Menos visible, pero no por eso menos importante, es la gestión de la propuesta de acción educativa.

En el dominio de la gestión, es decir, el proyecto como organización de un grupo humano que comparte una meta común, se producen distintos procesos de interacción que no se limitan sólo a las relaciones entre los responsables del trabajo de campo y los participantes. En efecto, en la gestión cotidiana se aprecia un flujo de relaciones que da cuenta de procesos más intrincados de lo que habitualmente se cree, y cuya racionalidad es necesario comprender para definir cami-



nos de acción, coordinar actividades, enfrentar conflictos y superar problemas. Al examinar las interrelaciones de las distintas contrapartes, quedan de manifiesto varios elementos estructurales que las condicionan y les dan un carácter particular. Tales relaciones inciden en la posibilidad de concreción de la estrategia y en la consolidación del proceso de apropiación. Algunos elementos estructurales condicionantes son (García-Huidobro, 1988):

- a) Puede reconocerse una pluralidad de actores. De hecho, están presentes, al menos, los siguientes:
  - Los participantes o beneficiarios directos de la intervención educativa comunitaria: niños, adultos o jóvenes que viven en las localidades donde se realizan las intervenciones educativas. Ellos son invitados a incorporarse para resolver problemas de la comunidad de distinta naturaleza (organización, subsistencia, integración cultural, derechos humanos, educación para la paz, etc.) En el caso de los Talleres de Aprendizaje los actores directos son, en primer lugar, los niños quienes reciben una atención sistemática; en segundo lugar, los monitores que reciben un proceso de formación para atender a los niños y para desempeñar otras tareas del programa (visitas a las familias de los niños, elaboración de materiales educativos, formación de otros agentes comunitarios, entre otros aspectos.
  - Los encargados del trabajo de campo quienes están en relación directa con los participantes. Habitualmente son equipos mixtos formados por educadores populares, trabajadores sociales, agentes pastorales o personas de la localidad que han sido formados con este propósito. Traba-



jan en organizaciones comunales (policlínicos, organizaciones de base de distintas iglesias, centros culturales, etc.) o en organizaciones no gubernamentales dedicadas a educación, salud, empleo, desarrollo comunitario, entre otras actividades.

- Los coordinadores/responsables de la institución que ofrece la intervención y a la cual está ligado el encargado del trabajo de campo. Por lo general, son profesionales, especialistas y trabajadores sociales que conforman equipos interdisciplinarios (psicólogos, sociólogos, educadores, economistas, entre otros) para conducir globalmente la intervención y para coordinar las acciones en el trabajo de campo.
  - La institución demandante que provee los recursos (materiales, físicos y financieros). Comúnmente, corresponde a una agencia internacional de cooperación que provee fondos para financiar parte o la totalidad del proyecto. También pueden ser agencias nacionales que promueven acciones en los sectores populares (Iglesias, organismos, estatales, instituciones sociales, etc.).
- b) Existen polos de interacción de diferente naturaleza:
- i) Entre las instituciones se establece una relación que se define en el marco de las negociaciones. Estas tienen que ver con la demanda de intervención y con los lineamientos generales (concepciones y políticas de acción, carácter de la demanda, generación y uso de recursos).

En este polo están las instituciones demandantes (por lo



general agencias que proveen recursos: agencias extranjeras de cooperación para el desarrollo, organismos internacionales, aparatos estatales). También se reconoce en esta categoría las instituciones locales más ligadas a la base social que se hacen cargo de los problemas de una población determinada: agencias de desarrollo local o regional, parroquias, organizaciones sociales de base, organizaciones comunitarias.

El otro polo de la relación corresponde a aquellas instituciones que cuentan con una competencia profesional ligada a la intervención educativa. Por lo general, son organizaciones no gubernamentales, como es el caso del PIIE, cuyo personal se ha especializado en diferentes ámbitos de educación popular: formación de agentes comunitarios, educación para la salud, grupos de mujeres, tecnologías apropiadas, capacitación para el trabajo productivo, etc.

En el trabajo de campo, las relaciones entre estas agencias son prácticamente invisibles y de muy poco acceso para quienes se benefician directamente con las acciones del proyecto. Por ello, la adquisición de competencias de los participantes, para negociar políticas y recursos financieros, es difícil y requiere de una formación clara y explícita en esa dirección.

- ii) Entre educadores y participantes se negocian las características pedagógicas de la intervención, particularmente, los objetivos. Las relaciones se centran en un saber hacer, en las acciones educativas y en las relaciones de poder. Lo que ocurre en este proceso de interacción es importante, pero insuficiente para analizar los procesos y mecanismos de gestión autónoma del pro-

yecto que podrían asumir los propios beneficiarios.

- c) Las relaciones establecidas entre los diversos actores están cruzadas por diversos factores.

Entre ellos se distinguen: grados de autoridad, intereses, expectativas, capacidad de influencia. En determinados momentos, en los Talleres de Aprendizaje fueron factores críticos la obtención y distribución de recursos económicos, la autoridad ejercida por los párrocos en las comunidades cristianas, la influencia de partidos y líderes políticos, el status profesional del equipo responsable, el manejo de la información y uso de ella, entre otros muchos aspectos. ¿Cómo juegan estos elementos en la adquisición de competencias para la acción? ¿cómo se rediseñan las relaciones entre los actores por efecto de la presencia o ausencia de algunos de ellos?.

- d) Una intervención exitosa se basa en una relación de actores sustentada en competencias específicas. Es preciso, entonces, distinguir los dominios de acción y establecer los niveles de competencia necesarios. Así, por ejemplo, el dominio de la gestión requiere de competencias para la administración de recursos humanos y financieros, acceso a recursos físicos, planificación de acciones en el tiempo, uso del espacio, etc. Es interesante destacar que en los Talleres se intencionó un aprendizaje recurrente en esta dimensión a través de una evaluación sistemática de la práctica de gestión y mediante la entrega de contenidos teóricos en materia de administración, evaluación, seguimiento y control de las actividades educativas. Este campo de competencias, que los profesionales manejan con fluidez, es accesible a los participantes puesto que



ellos están en condiciones de contar con las destrezas ne-  
cesarias para su apropiación. Sin embargo, ello también  
implica un entrenamiento específico que, en un buen núme-  
ro de proyectos, no se ofrece.

El análisis de este tejido de relaciones puede resumirse  
en el siguiente esquema adaptado de un análisis realizado por  
Michel Bonami (1985):

- Políticas de intervención
- Negociación técnica de la demanda
- Negociación financiera de la demanda(3)

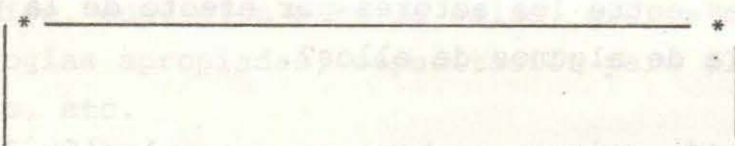
INSTITUCION DEMANDANTE

DE LA INTERVENCION

Provee: tiempo,  
espacio, dinero

INSTITUCION QUE OFRECE LA  
INTERVENCION

Gestiona: tiempo, espacio,  
dinero



Relación de autoridad  
Grado de autonomía  
Convergencia/divergencia  
Expectativas, objetivos  
Posición en la estructura  
institucional

Relación de autoridad  
Grado de autonomía  
Convergencia/divergencia  
Expectativas, objetivos  
Posición en la estructura  
institucional



PARTICIPANTES  
(DEMANDA)

EDUCADORES  
(EN TERRENO)

- Negociación de objetivos,
- Contrato pedagógico
- Relaciones de saber
- Relaciones de poder

Con el propósito de reflexionar sobre experiencias comunitarias y profundizar más acerca de su práctica educativa en la perspectiva de generar un proceso de transferencia-apropiación, se presenta a continuación una descripción del Programa Talleres de Aprendizaje. En su propuesta de acción el programa contiene las dos características señaladas en este párrafo. Ha sido una herramienta técnico-social útil para los participantes y ha significado para ellos un espacio concreto de práctica educativa socialmente organizada.



### 3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA TALLERES DE APRENDIZAJE(4)

El programa se inicia en 1977 en el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) en Santiago de Chile, con dos ejes que definen su implementación:

- a) Enfrentar el fracaso escolar de niños de sectores populares, problema agudo en nuestro país, producto de las desigualdades educativas.
- b) Superar el problema partiendo del supuesto básico de que en la comunidad existe un potencial educativo que puede enfrentar esta tarea como un proceso de formación y promoción colectiva.

El programa funciona desde hace diez años y, hasta 1988, se había atendido a más de diez mil niños. De acuerdo a la información proporcionada por las comunidades involucradas en el

programa, en 1987, los promedios de retención fluctuaban entre 65% en la Tercera Región, al norte del país, y 91% en Curanilahue, localidad situada al sur. En igual período se han incorporado más de ochocientos educadores comunitarios que en este proyecto se llaman monitores. En la actualidad, el programa funciona autónomamente en una comunidad de Santiago; en la Tercera Región, en cinco comunidades. En la Quinta Región en tres comunidades; y, en Octava Región, en una comunidad.

Los monitores son jóvenes que viven en las localidades y son elegidos por los organismos que apoyan localmente la experiencia educativa (por lo general, parroquias e instituciones ligadas a la iglesia católica), de acuerdo a ciertos criterios fijados previamente: cierto nivel de escolaridad, interés por trabajar con los niños, capacidad para conformar equipo, sensibilidad frente a problemas sociales, etc. Al ingresar, se comprometen a realizar determinadas tareas tales como atención a los niños en sesiones de dos horas una vez por semana; contacto con las familias a través de visitas, reuniones u otras actividades; asistencia a sesiones sistemáticas de formación. Los monitores participan voluntariamente aportando ocho horas semanales de su tiempo.

La formación de los monitores, se sustenta en ciertos criterios propios de una metodología participativa:

- Partir de las experiencias personales y reflexionar colectivamente sobre ellas para ligar el aprendizaje a su situación de vida.
- Reforzar el aprendizaje colectivo y las relaciones democráticas en un clima de libertad personal y colectivo.



- Integrar el conocimiento intelectual, trabajo manual, juego, expresiones artísticas, como elementos centrales de un aprendizaje activo.
- Problematizar la realidad ligándola a la situación de aprendizaje, a fin de redimensionar las acciones educativas dentro de un contexto macro-social.

La estrategia educativa de trabajo con los niños tiene las siguientes líneas orientadoras:

- a) La forma privilegiada de aprendizaje la entrega la práctica. El Taller se basa en "aprender haciendo", a partir de la vida y de la experiencia. El juego posee un lugar central en esta perspectiva.

En 1985, fueron entrevistados niños cuyas edades fluctúan entre 6 y 12 años. Expresaron las siguientes opiniones sobre la forma de trabajo en el Taller: 40% señaló que todos trabajaban juntos; 32% expresó que compartiendo; 16% "ayudándonos unos a otros; 12% paseando y viendo cosas y usando materiales" (Vaccaro, Sotomayor, 1987:81).

- b) El mejoramiento de la imagen de sí mismo que tiene el niño y el refuerzo de su auto-estima es lograda a través de una positiva relación del monitor con el niño. Se propicia una relación personalizada, afectuosa e incentivadora, con participación creativa de los niños en las sesiones de trabajo. Uno de ellos, al ser entrevistado opinó:

"Yo le diría a otros niños que vinieran al Taller porque los monitores nos saben comprender y uno tiene confianza en ellos, yo los trato con cariño y ellos a nosotros también" (Vaccaro, Sotomayor, 1987:82).

- c) El educador desarrolla diversas formas de expresión de los niños (oral, física, artística, etc.) y fomenta el aprendizaje por medio del trabajo grupal. Interrogados los niños respecto de las cosas que más le agradaban del programa, 48% de los entrevistados destacó el juego, las canciones, trabajos manuales, dibujo; 42% de los niños señaló actividades similares a las de la escuela (matemáticas, castellano); 10% manifestó interés general (estudiar para el futuro, aprender, estar con la monitora, trabajar juntos con otros niños) (Vaccaro, Sotomayor, 1987:78).
- d) Las actividades refuerzan valores tales como la solidaridad, el respeto, creatividad, espíritu crítico y acción compartida. A un niño entrevistado se le preguntó sobre su interés por asistir al programa. Al respecto señaló: Me he acostumbrado, el Taller es lindo y tengo amigos.

Cabe señalar que los niños asisten voluntariamente a las sesiones que se efectúan, por lo general, los fines de semana. Se funciona en locales comunitarios ubicados en el sector que habitualmente son de la Iglesia Católica. Un ejemplo es Curanilahue, ubicada a 695 kms. de Santiago. Es una de las ciudades que ocupa los primeros lugares del mapa de extrema pobreza del país. En 1987, existía 30% de cesantía y la mayoría de la población no accede a un trabajo estable. Es el caso de los "pirquineros", que extraen el carbón arriesgando constantemente su vida sin ningún tipo de previsión social y, la mayor parte de las veces, sin contratos de trabajo. Curanilahue es uno de los tantos lugares donde los niños deben trabajar para ayudar a sus familias. Lo hacen recogiendo carbón, cortando leña, ayudando a cargar sacos en el mercado.



Los educadores comunitarios del programa tienen un promedio de 17 años de edad. Todos tienen una escolaridad no inferior a 10 años. Su incorporación es voluntaria y, muchas veces, deben realizar distintas actividades sociales para recolectar dinero con el propósito de comprar los materiales para los niños (lápices, cuadernos, papel, etc.). El programa se desarrolla en los sectores más pobres de Curanilahue, ubicados en los cerros. Funcionan en locales de las comunidades cristianas de la Iglesia Católica.

El material educativo ha jugado un rol muy importante para replicar y difundir la experiencia. Consiste en "Unidades" de trabajo destinadas a los educadores para apoyarlos en la preparación de las sesiones con los niños; existe además, un conjunto de "Cuadernillos" que son utilizados directamente por los niños y, por último, una serie de "Cartillas" de auto-formación para los monitores y coordinadores del programa a fin de reforzar su formación (5).

Lo novedoso del material es la articulación de cada unidad en torno a una unidad temática o proyecto que integra diferentes aspectos del desarrollo del niño: actitudes, aspectos valóricos, cognitivos y de captación de la realidad a través de un tema central que constituye el proyecto (la población, los personajes de Chile, el trabajo, etc.).

Hasta el momento, los resultados muestran que la estrategia educativa ha sido exitosa. A través de diferentes mecanismos tales como evaluaciones periódicas con los educadores, entrevistas a las familias, entrevistas a los niños, estudio de los resultados logrados por los niños al finalizar el período de atención y distintas áreas investigadas, se han detectado

resultados positivos, al menos, en los siguientes términos:

- El programa es valorado como una alternativa educacional remedial en un sentido, y crítica al sistema escolar, en otro. Para el niño y las familias de sectores populares representa una solución a un problema vital que los afecta como es el fracaso escolar. En una entrevista una monitora dio la siguiente opinión:

"... el trabajo lleva a un aprendizaje no sólo del Taller hacia la familia, sino también de la familia hacia el Taller porque supone compartir experiencia e información. El Taller puede dar a los padres una oportunidad de formación para entender mejor a sus hijos y sus intereses y, así, establecer con ellos una relación que los ayude a desarrollar su personalidad y reconocer su rol de educadores" (Vaccaro, Sotomayor, 1987:87).

En la primera etapa de la experiencia (1979) se pudo comprobar que más del 84% de los niños participantes habían sido promovidos al grado superior. Es un éxito, máxime teniendo en cuenta que el diagnóstico lo realizaron los propios maestros.

Al entrevistar a niños en 1980, el 57% asiste motivado por problemas escolares. Dos de ellos expresaron:

"Me inscribieron en el Taller porque tengo problemas de estudios, de leer", "para aprender más porque repetí tres veces el mismo curso" (Vaccaro, Sotomayor, 1987:77).

En 1987, otro grupo de niños es entrevistado. El 40% expresa su interés por aprender (el 10% señala que asiste para aprender en un lugar donde uno se entretiene y aprende).

Del mismo modo, la estrategia es exitosa porque la parti



cipación de los niños es voluntaria y no emplea un sistema de calificaciones para evaluar el aprendizaje. Para establecer los avances y dificultades, los educadores han utilizado diferentes mecanismos: pruebas de diagnóstico de castellano y matemáticas cuando los niños ingresan al programa y al finalizar su participación; hojas de seguimiento de la situación conductual del niño para tener registro de los cambios que muestran; visitas a la familia para evaluar con sus padres los progresos que detectan; conversaciones con los maestros de los niños para saber los cambios experimentados en la escuela. Después de cada sesión de trabajo, los monitores evalúan con ellos las actividades realizadas, el interés manifestado y el grado de motivación que alcanzaron. Por último, en las reuniones de formación de monitores y de planificación de actividades, los educadores comparten aquellos problemas surgidos en el desarrollo de las sesiones con los niños buscando en conjunto soluciones para ellos:

"Hay cambios en los niños y eso nos da una mayor motivación a los monitores; tener armas para enfrentar a los niños, elementos que aportarles. Eso nos da más seguridad a los monitores porque se dan sugerencias y uno se da cuenta que no es un caso aislado; que hay personas que te pueden apoyar y que los problemas no son exclusivos de tu grupo de niños" (Vaccaro, Sotomayor, 1987:128).

- El programa propone una "pedagogía del compromiso" que se expresa de diferentes modos: positiva relación educativa entre monitores y niños, compromiso social en cuanto se participa en la solución de un problema de la comunidad; compromiso político en la medida que la formación de los educadores contempla acciones para coordinar esfuerzos en un proceso de transformación social a más largo plazo. La opinión de una educadora confirma esto:



"Este año nos pidieron que participáramos en el Consejo Pastoral de la parroquia. Gracias al Taller hemos llevado al Consejo temas que podemos reflexionar. Cosas del Hombre... Cosas importantes que van haciendo reflexionar" (Vaccaro, Sotomayor, 1987:99).

- La propuesta educativa de los Talleres de Aprendizaje ha sido "apropiada" por las comunidades existentes, en la medida que funcionan autónomamente. Los educadores han tenido un proceso de formación en distintos aspectos de la gestión educativa. Asimismo, han tenido un acompañamiento del equipo responsable y de los encargados locales del programa lo que les ha facilitado su tarea. Los profesionales han tenido distintos roles a lo largo del tiempo. Primeramente, orientaron en forma directa el programa; posteriormente asumieron el papel de asesores. Por último, en aquellos sectores donde el programa se desarrolla en forma independiente, han tenido el rol de referentes críticos para apoyar a los grupos en demandas específicas de formación y de análisis de problemas que se les presentan en su práctica cotidiana.

Una reciente conversación con un coordinador general de una comunidad de Santiago, que funciona autónomamente desde 1984, da cuenta del nivel de logro alcanzado en este sentido:

"Uno siente orgullo con lo que hace. No siendo profesional, por la práctica llegar a rescatar cosas, evaluando para modificar; plantearse metas más grandes. De monitor llegar a ser coordinador general, preparándose para capacitar bien a los monitores. Este es un trabajo colectivo que hacemos". (Vaccaro, Sotomayor, Adduard, 1987).

Entrevistado un grupo de monitores, en 1986, expresaron:

"El año pasado decidimos desligarnos del equipo (profesionales del PIIE), porque nos dimos cuenta que nosotros podíamos asumir un problema que era netamen-



te nuestro. Hemos sentido bastante que el equipo no esté con nosotros... pero ha sido un aprendizaje del equipo de coordinación para hacer frente a la capacitación que pueda satisfacer las necesidades de los monitores y un buen trabajo con los niños" (Vaccaro, Sotomayor, 1987:124).

#### 4. TRANSFERENCIA Y APROPIACION A LA LUZ DE LA PRACTICA EDUCATIVA DE LOS TALLERES DE APRENDIZAJE.

Básicamente, la transferencia tiene que ver con la voluntad del equipo que definió inicialmente el proyecto de traspasar a los beneficiarios un conjunto de competencias para la acción. Sin embargo, este deseo no llega a ser realidad sino haciendo educación con los participantes. No es suficiente el mero acto de voluntad para que el proceso se lleve a efecto. Hay dos caras de una misma moneda y, por ello, la transferencia no puede ser estudiada como un fenómeno aislado y abstracto; se produce en relación a la actividad e interés de los participantes para asumir la proposición del equipo profesional (Vaccaro, 1988). Tampoco hay transferencia si los participantes no se sienten incitados a la acción. Muchas veces ocurre que emergen líneas de trabajo que son tanto o más sugerentes que la propuesta inicial. Por otra parte, al igual que los participantes, los responsables del proyecto también se ven involucrados en nuevas acciones que los puede inducir a repensar



la estrategia propuesta.

Por las razones señaladas, en este documento parece más pertinente ocuparse de la apropiación que de la transferencia ya que la primera permite definir y comprender con mayor propiedad la autonomía para la acción alcanzada por los participantes. Para esto, presentamos algunas características del proceso en el que ellos aprehenden y asumen el proyecto. Analizaremos el concepto de apropiación y se distinguirán algunos dominios posibles de acción en proyectos educativos comunitarios tomando como base para esa reflexión la práctica educativa de los Talleres de Aprendizaje.

#### 4.1. La noción de apropiación.

El análisis del proceso de apropiación puede mirarse a partir de ciertas dimensiones que facilitan una mejor comprensión de este fenómeno. Algunas de ellas, se destacan a continuación.

En primer lugar, como se señaló, las estrategias orientan las acciones en el entendido que sugieren para qué actuar y cómo hacerlo. Si interesa intencionar la promoción y formación colectiva para la acción autónoma de los educadores comunitarios, como es el caso del Programa Talleres de Aprendizaje, entonces ellos deben adquirir determinadas capacidades para mantener, adaptar o recrear la propuesta inicial formulada por los responsables del proyecto. Para que esto ocurra, deben generarse las condiciones que faciliten la aceptación o rechazo de la propuesta proveniente de los agentes externos. De ahí la importancia que, la voluntad de llegar a un proceso de plena autonomía de los participantes, se concrete y opera-



cionalice en la estrategia definida inicialmente que es negociada con los participantes.

En el programa Talleres de Aprendizaje, la primera negociación se efectúa con los organismos locales que se encargarán de implementarlo. Por lo general, es producto de una petición que hacen encargados de organizaciones locales. Con ellos se analizan los objetivos y la forma de funcionamiento.

Otro orden de negociaciones se lleva a cabo con los monitores o educadores comunitarios en relación a su currículo de formación. Demandan determinados contenidos interesantes para la atención a los niños y para su propia formación. Por ello, el currículo se ha estructurado en torno a ciertos temas básicos (psicología infantil, manejo conductual, juego infantil, enseñanza de las matemáticas y de castellano, uso del material educativo, planificación de las sesiones de trabajo con los niños, etc.); y, además, sobre la base de contenidos optativos según los intereses y necesidades que cada comunidad expresa: educación sexual infantil, machismo, relaciones de pareja, realidad juvenil, temas de la realidad nacional, temas de la coyuntura política, cultura popular.

El currículo de formación de los educadores con las características mencionadas, ha permitido que ellos mismos generen innovaciones. Así por ejemplo, en varias comunidades han decidido crear un programa de atención para adolescentes. En tales casos se han dado cuenta que el problema de drogadicción en adolescentes es grave y que es preciso apoyarlos para que puedan superar su situación. También han creado grupos de alfabetización para mujeres. Han conseguido que organismos de la Iglesia Católica donen leche para los niños y han organizado a las madres para que se la preparen y se la den mientras



participan en sus sesiones del Taller.

Otro tipo de negociación se establece en relación a los recursos económicos y materiales. Por lo general, las comunidades aportan lo necesario para el funcionamiento del programa en su propio territorio. De acuerdo a sus posibilidades, establecen qué tipo de materiales educativos emplearán y cómo harán para obtenerlos.

En segundo lugar, en el proyecto se da una interacción entre distintos actores sociales. Este encuentro para la acción conjunta basado en una relación de cooperación, de respeto mutuo, es requisito importante para actuar positivamente en la transformación de la realidad. Es por ello que la apropiación se define en términos relacionales. Es un desafío establecer las bases del trabajo en términos de cooperación y respeto entre profesionales y educadores comunitarios. La interacción entre estos actores es, por lo general, compleja (diversificada, múltiple, emergente) y, en oportunidades, difícil de controlar. En este dominio existen, al menos, dos peligros centrados en las relaciones de saber y las de poder. Avanzar hacia una relación colaborativa implica, desde esta perspectiva, evitar aquellas formas de dominación presentes en la sociedad.

En nuestra experiencia, como consecuencia de la sistematización permanente de las acciones educativas; de la reflexión colectiva (con los propios educadores, con otros profesionales y encargados locales); como asimismo, del análisis de diferentes vivencias, experiencias colectivas, conflictos y contradicciones manifestados en la práctica cotidiana, se nos plantean interrogantes como los siguientes: ¿sobre qué bases se define la cooperación entre los agentes externos y los participantes?



¿cómo dar una correcta dimensión a la visión de ambos actores en las acciones compartidas y coordinadas del proyecto? ¿qué significados otorgan los profesionales y participantes a esta acción compartida? ¿cómo reconocer las formas sutiles de poder que pueden inducir a la manipulación?

Un ejemplo es la ruptura de relaciones que se dio en 1982, entre el equipo de profesionales y una comunidad. El conflicto se generó básicamente por un problema de comunicaciones entre el equipo del PIIE y el párroco y educadores comunitarios de un sector en Santiago. Ello generó un clima de tensión que se tradujo en problemas de poder y de conducción del programa; también, en dificultades para distribuir y utilizar los recursos económicos. Existía un clima de gran desconfianza que bloqueó el trabajo. No se pudo llegar a acuerdos para superar los problemas. Esta situación obligó al equipo de profesionales a retirarse del programa en esa comunidad lo que implicó un alto costo en términos profesionales y humanos. El análisis posterior de la situación permitió reconocer errores cometidos y la necesidad de reforzar muy fuertemente un clima colectivo de confianza y relaciones transparentes en las otras comunidades.

En tercer lugar, la apropiación se logra en un espacio y tiempo determinado. No se procesa en el vacío ni en situaciones atemporales. Hay un contexto definido, con una dinámica propia, que otorga una significación particular a la intervención como una respuesta "aquí y ahora", que incita a la acción. En los Talleres de Aprendizaje, el problema para el cual los jóvenes se sienten llamados a colaborar, es el servicio a los niños para apoyarlos frente a una situación de fracaso escolar. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, ha surgido otro campo de acción que interesa a los jóvenes y que



tiene el mismo grado de importancia que el trabajo con los niños. Los monitores valoran el programa como un espacio de participación juvenil para formarse y encontrarse con otros jóvenes en una experiencia de vida de gran significación para ellos. Desde sus diferentes formas de ver la realidad, profesionales y monitores han coincidido en que esta línea de acción es una respuesta a una demanda que nace en el contexto social y político vivido en Chile durante estos últimos quince años. La formación de la juventud popular en términos de su desarrollo personal y su inserción en la sociedad, ha sido asumida fundamentalmente por organismos no gubernamentales, por las iglesias e instituciones sociales, entre otros, debido a las condiciones imperantes en el país como consecuencia del gobierno autoritario implantado en 1973. En este período han existido pocos canales para encauzar las inquietudes, necesidades y demandas expresadas por los jóvenes de sectores populares. Es a partir de la relación de colaboración entre equipo de profesionales y jóvenes que surgió esta nueva posibilidad de acción.

Por último, la apropiación se define en un proceso de concertación de acciones. Ella se concretiza en la práctica y en el trabajo conjunto del equipo responsable y participantes. Para que el proceso fructifique, los agentes externos deben ser consistentes en su accionar y mostrar competencia profesional para sugerir modos de intervención en la realidad y para generar confianza en los otros actores.

Las características indicadas previamente nos ayudan a definir la apropiación como el proceso creativo que da cuenta de la adquisición de competencias necesarias para actuar sobre una realidad específica y transformarla.



A nuestro juicio, la apropiación se sustenta en tres orientaciones para lograr tales competencias (6):

- a) Distinguir algunos dominios en los que es necesario adquirir competencias mediante el ejercicio sistemático de acciones propuestas en el proyecto. Ejemplos de dominios son, entre otros, la gestión, pedagogía social, métodos y técnicas participativas, evaluación y seguimiento.
- b) Reforzar el aprendizaje recurrente en esos dominios para lograr nuevas competencias del nivel requerido, de modo que los participantes puedan actuar por sí mismos.
- c) Creatividad para enfrentar e inventar nuevas posibilidades de acción (7).

Lo expuesto hasta aquí nos permite distinguir al menos dos expresiones de la apropiación que evidencian autonomía de acción:

- Redimensión de la propuesta inicial ofrecida en la que los participantes asumen determinados dominios de la propuesta inicial en función de las competencias logradas y de las posibilidades de acción que se presentan. Son competentes en determinadas dimensiones de la propuesta inicial y logran desenvolverse en el nivel standard deseado. En este caso, hablamos de una apropiación selectiva.

#### 4.2. Elementos para analizar la apropiación en proyectos comunitarios

Hay dos aspectos que pueden facilitar el análisis de proyectos comunitarios desde el punto de vista de la apropiación.



Ellos son los dominios del proyecto y los criterios que surgen de la práctica educativa.

a) Apropiación según dominios acción.

Si ambas expresiones de la apropiación -selectiva y creativa- se asocian a los dos componentes del proyecto, su finalidad (la intervención como herramienta técnico-social) y su gestión (el proyecto entendido como un espacio organizado de práctica social), podría construirse el siguiente esquema:

CARACTER DE LA APROPIACION	COMPONENTES DEL PROYECTO	
	FINALIDAD	GESTION
SELECTIVA		
CREATIVA		

La distinción entre apropiación selectiva y creativa permite examinar los dos ámbitos principales de apropiación de competencias en los proyectos comunitarios: su finalidad de acción en el medio social en que se actúa; y, la gestión como dimensión operativa de la estrategia que se proyecta, intencionadamente, hacia la autonomía de acción.

Mirando la experiencia de los Talleres de Aprendizaje podría señalarse que uno de los aspectos más logrados como apropiación selectiva de la finalidad del proyecto es el trabajo educativo que realizan los monitores con los niños. Ellos saben como tratarlos y también colaborar con la familia para a-



yudarla a enfrentar las dificultades que presentan sus hijos. Además, se han observado resultados concretos de mejoramiento de la participación de los niños en la escuela. Este hecho con firma a los monitores su capacidad de educadores. Al respecto, un monitor entrevistado opina:

"Lo veo importante para mí porque ahora siento que toda persona está capacitada para enseñar a los de más; no sólo un maestro titulado puede hacer estas cosas sino alguien que tenga interés por los demás ... Los monitores estamos entregando una educación distinta, no mecanizada. Que los niños puedan sentirse que no son máquinas" (Vaccaro, Sotomayor, 1987:62).

En este caso, la apropiación selectiva da cuenta de competencias adquiridas por los jóvenes educadores para readecuar los criterios de atención a los niños, reorganizar el desarrollo de sesiones de trabajo, crear nuevos niveles de atención, utilizar de manera flexible los materiales educativos. Por de cirlo de algún modo, los monitores "se mueven bien" y son capaces de generar interacción con otros agentes sociales que están involucrados en la misma problemática (maestros, psicopedagogos, orientadores vocacionales, educadores). Además, los jóvenes obtienen un alto grado de satisfacción en el cumplimiento de esta tarea y demuestran una actitud idealista, de gran sentido para ellos:

"Tratar de ayudar a un niño marginado. Muchos tienen la pregunta para qué vine a este mundo. Tratar de de cirles que ellos también son importantes para formar personas buenas... Antes no me interesaban los niños. Nunca imaginé que un niño podía tener tantos problemas; como que desperté" (Vaccaro, Sotomayor, 1987:61)

La apropiación creativa de la finalidad del proyecto se



ha expresado en la generación de nuevas acciones educativas realizadas en las comunidades para enfrentar otro tipo de problemas. Es el caso de un grupo de monitores que una vez finalizado el programa en su comunidad, creó un programa de formación de matrimonios jóvenes utilizando la metodología del Taller; otras comunidades han organizado grupos de alfabetización para mujeres; se estructuraron grupos de mujeres para apoyar a la economía familiar.

Desde el punto de vista de la apropiación selectiva de la gestión puede destacarse el aprendizaje logrado por los monitores para conducir la experiencia y establecer una estructura decisional similar a la que propuso el equipo de profesionales inicialmente. De este modo, los monitores son capaces de poner en marcha y desarrollar talleres realizando diversas tareas: contacto con otras organizaciones; motivación a las familias para que envíen a los niños al programa; petición de recursos económicos y distribución de los mismos de acuerdo a un presupuesto establecido; negociación con las autoridades sobre el uso de locales; programación de actividades en el tiempo; recolección de información acerca de los problemas de los niños en las escuelas, etc. Las competencias de los monitores en esta dimensión del proyecto ha permitido lograr niveles aceptables de eficiencia en la distribución y utilización de los recursos.

La apropiación creativa de la gestión, se ha manifestado cuando los patrones aprendidos han sido utilizados competentemente en otras acciones. Por ejemplo, cuando los monitores han sido capaces de gestionar otras iniciativas de la comunidad como son las colonias de vacaciones de niños de la localidad(8); cuando han aprovechado su experiencia en trabajos para los cuales han sido contratados por escuelas de la comuna (atención remedial a niños que están en los cuatro primeros grados,



organización de actividades extra-escolares, trabajo con pre-escolares, actividades de formación religiosa, etc.) También, cuando han creado programas para atender a adultos y jóvenes del sector para lo cual se les ha solicitado hacerse cargo de los procesos de formación y capacitación formulando e implementando programas y material educativo de apoyo.

b) Criterios de análisis que surgen de los Talleres de Aprendizaje

Sintetizando algunos de los aspectos que hemos descrito sobre el proceso de transferencia-apropiación podemos enunciar algunos criterios que surgen de la práctica educativa del programa Talleres de Aprendizaje como una contribución al estudio e indagación sobre esta misma materia en otros proyectos comunitarios de educación. Entre ellos cabe mencionar los siguientes:

- i) El aprendizaje se ha ligado a situaciones de la vida cotidiana de los participantes. El factor motivacional ha sido fundamental para establecer las situaciones de aprendizaje.
- ii) Los métodos empleados son activos. Los participantes se han visto involucrados sistemáticamente en la resolución de problemas y en la definición de alternativas para enfrentar tales dificultades.
- iii) El aprendizaje se realiza en la práctica, reflexionando colectivamente sobre ella. Dicho aprendizaje es complementado con contenidos e información que facilitan la comprensión sobre los avances y dificultades en el desarrollo del programa.



- iv) Se ha reforzado un aprendizaje recurrente en determinados dominios que ha facilitado el logro de competencias específicas y ha permitido inventar nuevas posibilidades de acción.
- v) El equipo de profesionales apoyó el aprendizaje mediante mecanismos permanentes de seguimiento en los momentos de ejercitación de nuevas prácticas. Gradualmente el equipo definió acciones para que los participantes lograsen autonomía. Para ello fue adecuando su rol a lo largo del tiempo (orientador, asesor, referente crítico).
- vi) También se asignó tiempo al aprendizaje de dominios relacionados con la gestión del proyecto. En una primera etapa se transfirió aspectos de gestión de recursos, particularmente materiales y físicos. Posteriormente, la gestión pasó a manos de los monitores con apoyo del equipo técnico y con la formación de coordinadores comunitarios para la gestión del programa. En la última fase se llegó a la total auto-gestión en cada comunidad la que incluyó también la administración de los recursos financieros.
- vii) Se crearon instancias explícitas y sistemáticas de evaluación de los resultados en distintos dominios y entre una fase de desarrollo y otra.
- viii) La formación se sustentó en situaciones problemáticas reales e integradas a fin de facilitar la generación de relaciones y la articulación entre fines y medios educativos, así como también, la creación de nuevas distinciones para actuar frente a la realidad.
- ix) Se generó una red de ayuda y de recursos más amplia que

el equipo de agentes externos. De este modo, los participantes podían recurrir a ella para su aprendizaje autónomo, pero no auto-suficiente.

- (11) ...
- (12) ...
- (13) ...
- (14) Existen varios ...
- (15) ...
- (16) ...
- (17) ...
- (18) ...



## N O T A S

- (1) Para los efectos de este trabajo nos parece útil el concepto de estrategia dado por García-Huidobro: "Estrategia es la organización a largo plazo de las fases de acción para tender (acercarse) a realizar la meta final, teniendo en cuenta los elementos actuales y previsibles de las situaciones: análisis del contexto social, económico, político; análisis coyuntural; detección de contradicciones. Incluye la explicitación de una estrategia de cambio en favor de otras. Define el 'qué hacer' " (1980:56).
- (2) Concebimos el saber-actuar como una unidad indisoluble. La fórmula "saber instrumental" no debe entenderse como la provisión de conocimientos que después serán útiles en la práctica. Es una búsqueda de saberes que sólo son tales si resultan en la capacidad de acción efectiva y acrecentada.
- (3) En la mayoría de los proyectos que nos ocupan, la negociación financiera tiene como contraparte alguna agencia externa de ayuda para el desarrollo con la que se relaciona, tanto la institución local de mandante, como la institución que ofrece la intervención.
- (4) Existen varios documentos que dan cuenta de esta experiencia. Dos evaluaciones realizadas por NOVIB y FLACSO. Un Informe de Investigación, Sistematización de la experiencia Talleres de Aprendizaje, Programa de Investigación del PIIE, 1987 y, un análisis de la autogestión del proyecto, Programa Cooperativo PIIE-CIDE-OISE, Canadá, 1987.
- (5) El PIIE tiene estos materiales a disposición de diferentes grupos interesados en organizar el programa o efectuar libremente un proceso de formación de educadores de base.
- (6) En este punto nos basamos en aspectos tratados en Seminarios organizados por REDCOM, Chile sobre Comunicación para la Acción.
- (7) De acuerdo a la terminología de Flores y Winograd (1985), en un entrenamiento los aprendices deben llegar a producir acciones de un nivel standard, ser consistentes en su accionar, ganarse el respeto de sus pares; enfrentar efectivamente las dificultades imprevistas y anticipar las dificultades. En un nivel de competencia más avanzado, ser capaces de demostrar un estilo propio e imaginativo. En otras palabras, participantes y profesionales deben tener ocasión de aprender a aprender.
- (8) Las colonias son actividades comunitarias organizadas para que los

niños de escasos recursos económicos puedan tener momentos de recreación y descanso durante el verano.

- (1) Para los efectos de este trabajo nos basamos en el concepto de recreación dado por García-Huidobro: "Recreación es la propensión a realizar algún tipo de actividad de carácter lúdico, recreativo y formativo en la vida, teniendo en cuenta los elementos sociales y psicológicos de las actividades recreativas del individuo, social, económica, política, religiosa, etc.; buscando la satisfacción de sus necesidades." Inicialmente la recreación de los niños de escasos recursos económicos se define en términos de una actividad de carácter lúdico y formativo.
- (2) Concepto de recreación como una actividad lúdica, recreativa y formativa. No debe entenderse como la propensión de los niños de escasos recursos a la recreación en un momento de ocio, sino como una actividad que se realiza en la expectativa de acción educativa y formativa.
- (3) En la mayoría de los proyectos que nos ocupan, la recreación tiene como objetivo principal brindar a los niños de escasos recursos un momento de ocio y recreación, como lo indica la investigación.
- (4) Existen varios documentos que dan cuenta de esta experiencia. Los trabajos realizados por NOVAT y FERRER, de la Oficina de Investigación de la Universidad de Chile, y un estudio de la actividad del proyecto, programa cooperativo PUE-CIE-CIE, Chile, 1987.
- (5) El PUE tiene como objetivo a desarrollar en los niños de escasos recursos un momento de ocio y recreación, como lo indica la investigación.
- (6) En este punto nos basamos en el estudio realizado en Chile por el PUE, Chile, 1987. Este estudio se realizó en la ciudad de Santiago.
- (7) De acuerdo a la teoría de Lerner y Winkler (1985), en un momento de ocio los niños deben jugar a través de actividades de ocio y recreación, por consiguiente en un momento de ocio los niños deben jugar a través de actividades de ocio y recreación. En un momento de ocio los niños deben jugar a través de actividades de ocio y recreación. En un momento de ocio los niños deben jugar a través de actividades de ocio y recreación.
- (8) En los momentos de ocio los niños deben jugar a través de actividades de ocio y recreación, como lo indica la investigación.



## BIBLIOGRAFIA

- BONAMI MICHEL.  
Análisis Institucional: Referencias Teóricas y Metodológicas. Centro de Sociología del Trabajo y de Organizaciones. Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, 1985.
  
- FLORES FERNANDO; WINOGRAD TERRY.  
Understanding Computers and Cognition: New Foundation for Design. Ablex Publishing Corporation Norwood, New Jersey, 1986.
  
- GARCIA-HUIDOBRO, JUAN EDUARDO.  
Aportes para el Análisis y Sistematización de Experiencias No Formales de Educación de Adultos. UNESCO, OREALC, Santiago de Chile, 1980.
  
- GARCIA-HUIDOBRO, JUAN EDUARDO.  
Alfabetización y Educación de Adultos en la Región Andina, UNESCO, OREALC, CREFAL, México, 1982.
  
- GARCIA-HUIDOBRO, JUAN EDUARDO.  
Aprender a vivir. Agentes Educativos Comunitarios, Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales (ITACAB), Lima, 1988.
  
- MARTINIC SERGIO.  
Elementos Metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación y de Acción Social. En: MARTINIC SERGIO, WALKER HORACIO (Ed.): Profesionales en la Acción. Una mirada crítica a la Educación Popular, CIDE, Santiago, Chile, 1988.
  
- SCHON DONALD A.  
The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. Basic Books Inc. Publishers, New York.

- VACCARO LILIANA; SOTOMAYOR CARMEN  
Análisis y Evaluación de una Experiencia Educativa en Chile: Los Talleres de Aprendizaje. Informe Final de Investigación, PIIE, Santiago, Chile, 1987.
  
- VACCARO LILIANA; SOTOMAYOR CARMEN; ADDUARD ARLETTE.  
Pedagogía Social: ¿Una Alternativa para la Educación Empobrecida de los Pobres de Chile?. Documento PIIE, 1987, (en edición).
  
- VACCARO LILIANA  
Participación de Profesionales en el Desarrollo de Programas Comunitarios de Educación Popular. En: MARTINIC SERGIO, WALKER HORACIO (Ed.): Profesionales en la Acción. Una mirada crítica a la educación Popular. CIDE, Santiago, Chile, 1988.
  
- ZUÑIGA RICARDO  
Apuntes para la Discusión sobre Impacto de Proyectos de Educación Popular. Doc. Interno, PIIE, Santiago, Chile, 1987.