

CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO. MAESTRÍA EN
DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

EJERCICIO DE SISTEMATIZACION DEL PROYECTO DE ALFABETIZACION,
EDUCACION BASICA PRIMARIA Y FORMACION PARA EL TRABAJO
DE JOVENES Y ADULTOS DEL PACIFICO Y CENTRO DEL
TERRITORIO COLOMBIANO DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS COORDINADORES REGIONALES

Martha Mireya Lozano García

Bogotá, Colombia. Abril de 2010

EJERCICIO DE SISTEMATIZACION DEL PROYECTO DE ALFABETIZACION,
EDUCACION BASICA PRIMARIA Y FORMACION PARA EL TRABAJO
DE JOVENES Y ADULTOS DEL PACIFICO Y CENTRO DEL
TERRITORIO COLOMBIANO DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS COORDINADORES REGIONALES

TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO
PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN DESARROLLO
EDUCATIVO Y SOCIAL

Autora: Martha Mireya Lozano García

Tutor: Orozco Juan Carlos

Maestría en Desarrollo educativo y social, convenio universidad
Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de
Educación y Desarrollo Humano

Bogotá, Colombia. Abril de 2010

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Bogotá D.C. _____

DEDICATORIA

*A mis amados hijos Mando y Paulita, y a mi madre preciosa, por ser
los seres que me inspiran, me motivan y me dan la fuerza diaria para
permanecer conectada a esta vida!!!*

*A Gildardo, por ser coautor y un excelente padre de esos
maravillosos hijos nuestros.*

*A mi Glorita Sierra, Jaime David y Juan Carlos Orozco, por su
invaluable apoyo y orientación permanente!*

AGRADECIMIENTOS

Muy especialmente, a mis amados colegas, Carito, Lili, Jorge, Virgilio, Arley, Elsita y Omar; cómplices y coautores de esta maravillosa experiencia.

TABLA DE CONTENIDO

	Página.
RESUMEN.....	1
INTRODUCCION.....	2
 CAPITULO I	
SENTIDO E IMPORTANCIA DEL EJERCICIO.....	7
1.1 Objetivo del ejercicio de sistematización.....	9
1.1.1 Objetivos específicos.....	9
1.2 Referente conceptual.....	10
1.3 Algunos elementos teóricos.....	21
1.4 Referente metodológico.....	26
1.5 Generación de datos.....	28
1.5.1 Contexto de la investigación.....	28
1.5.2 Actores del estudio.....	33
1.5.3 Recolección de datos.....	35
 CAPITULO II	
UNIDADES DE ANÁLISIS.....	36
2.1 Departamento del Choco.....	36
2.1.1. Relato correspondiente al departamento del Chocó.....	38
2.2 Departamento del Cauca.....	54
2.2.1 Relato correspondiente al departamento del Cauca.....	55
2.3 Departamento del Valle.....	63
2.3.1 Relato correspondiente al departamento del Valle.....	64
2.4 Departamento de Nariño.....	71
2.4.1 Relato correspondiente al departamento de Nariño.....	72
2.5 Municipio de Soacha.....	78
2.5.1 Relato correspondiente al Municipio de Soacha.....	78
2.6 Bogotá, D.C.....	83
2.6.1 Relato correspondiente a Bogotá D.C.....	84
 CAPITULO III	
RELEYENDO LA EXPERIENCIA DESDE LOS RELATOS.....	87
3.1 Fase de reconstrucción: dimensión descriptiva e interpretativa.....	89

3.2 Factores específicos de las unidades de análisis.....	107
3.3 Fase de potenciación.....	119
CONCLUSIONES.....	138
REFERENCIAS.....	142
ANEXOS.....	146
A. Orientaciones para la elaboración de los relatos.....	147
B. Matriz sistematización relatos.....	153

RESUMEN ANALITICO DE INVESTIGACIÓN RAI

COLOMBIA**UPN – CINDE****RAI**

TÍTULO DEL DOCUMENTO: EJERCICIO DE SISTEMATIZACION DEL PROYECTO DE ALFABETIZACION, EDUCACION BASICA PRIMARIA Y FORMACION PARA EL TRABAJO DE JOVENES Y ADULTOS DEL PACIFICO Y CENTRO DEL TERRITORIO COLOMBIANO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS COORDINADORES REGIONALES.

AUTOR MARTHA MIREYA LOZANO GARCÍA

PUBLICACIÓN Bogotá, 2010, 163 pág.

PALABRAS CLAVES Relato, alfabetización, educación, jóvenes, adultos, actores, operadores, modelos flexibles, coordinadores, CAFAM, Transformemos, OEI, MEN.

DESCRIPCIÓN

El presente documento es un ejercicio de sistematización de una experiencia educativa con jóvenes y adultos llevada a cabo en las regiones de Chocó, Cauca, Valle del Cauca, Nariño, Soacha y Bogotá durante el año 2008, a partir de seis relatos elaborados por los coordinadores regionales que tuvieron a cargo la responsabilidad de acompañar la implementación de la misma.

FUENTES

Los relatos de los seis coordinadores, escritos libremente a partir de un instructivo general. Se citan además veinte fuentes bibliográficas.

CONTENIDOS

El documento contiene una matriz que describe los ejes de sistematización y los contenidos de los relatos que se relacionan con cada eje, a manera de tabla. Contiene además un ejercicio interpretativo de la matriz, un referente conceptual, un referente metodológico, unos elementos teóricos, una fase de potenciación y conclusiones.

METODOLOGÍA

Una vez finalizada la experiencia, se les solicitó a los coordinadores la elaboración de un relato en el cual expresaran los sentidos y significados propios de su vivencia. Estos relatos se constituyeron en las unidades de análisis que pasaron por tres fases de estudio: descriptiva, interpretativa y de potenciación, lo anterior dentro de un enfoque hermenéutico.

CONCLUSIONES

A partir de una experiencia homóloga se construyen discursos y significantes diferentes. Es así como cada relato contiene características individuales que hacen de ellos testimonios únicos de la experiencia llevada a cabo. En ello tiene influencia la diferente formación académica de los coordinadores, la trayectoria y el estilo de escritura de cada uno de ellos; así como, las condiciones socioeconómicas de la región y las características culturales de las comunidades beneficiadas. Sin embargo, es posible encontrar puntos de vista comunes, sentidos y significados que aportan a las reflexiones que siguen siendo necesarias y que contribuyen a la cualificación de los procesos educativos dirigidos a las personas jóvenes y adultas analfabetas o con escolaridad inconclusa en Colombia.

INTRODUCCIÓN

Anteriormente hablar de la educación de jóvenes y adultos era referirse a la alfabetización, es decir, suponía programas para enseñar el cálculo aritmético y la lecto-escritura a las personas mayores de edad y se creía el trabajo realizado si se aprendía a leer y a escribir el nombre y a contar dinero para las transacciones en el mercado. En palabras de un especialista, “La comprensión del proceso de alfabetización de una persona o de un pueblo es una clave esencial para comprender el fenómeno global de la educación de adultos” (OSORIO: 1991.).

En ese orden de ideas, se entendió que al hablar de analfabetismo se hacía referencia a todas las edades, principalmente a los jóvenes comprendidos entre los 13 y 17 años. Por ello, la UNESCO en sus estrategias propugna por la Educación Básica para Todos, por hacer posible que todos los jóvenes se alfabeticen antes de llegar a la edad adulta. Es entonces necesario que en estos tiempos de modernización, hablar de la educación de jóvenes y adultos tenga en cuenta que la educación es para toda la vida, como utopía posible.

En consecuencia, en la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe celebrada en Brasilia en 1997 se planteó que uno de los cinco caminos claves indispensables para la renovación de la educación de jóvenes y adultos, es que logre “desarrollarse en un enfoque intercultural para el ejercicio de la ciudadanía democrática, con una marcada orientación hacia la formación humana, centrada en los valores que fortalecen los derechos humanos, la justicia social, la educación ambiental

y la no discriminación por razones de género, economía, religión, etnia o cultura” (Poveda, Pablo.1998).

Este nuevo componente enmarca a la alfabetización en otros paradigmas y uno de ellos es llevarla al desarrollo social, económico, político, cultural, ciudadano, productivo y laboral de los pueblos. De igual forma, esta nueva visión enfoca a la alfabetización hacia las técnicas, las tecnologías y el bilingüismo para que el joven y el adulto alfabetizado pueda interactuar en la modernidad educacional y en los procesos de participación activa para el desarrollo personal y comunitario, en pro de una cultura para la paz y la convivencia.

De acuerdo con los datos del Censo Poblacional 2005, la población iletrada de más de quince años en Colombia es de 2.732.000 personas, lo que equivale a una tasa nacional de analfabetismo del 9.6 %. Comparativamente, Colombia ocupa el puesto 10 entre 19 países de Iberoamérica. Sin embargo, el país ha progresado significativamente en la disminución del analfabetismo durante los últimos cinco decenios: poco menos de la mitad de la población en los años cincuenta era considerada como iletrada; en 1975, los cálculos señalaban que era del 18.5%, disminuyendo al 12.8% en el Censo Nacional de 1993 y hasta la registrada a la fecha, que es del 8.6%. (DANE, Censo general 2005)

Si bien el promedio nacional da cuenta de notorios avances, la distribución de la población por zonas y áreas geográficas es un claro reflejo de las inequidades en la distribución del desarrollo socioeconómico y de las oportunidades para la educación: el problema es mayor y más grave en las zonas rurales que en las urbanas, y algunos

departamentos mantienen tradicionalmente índices muy altos, especialmente Chocó, Córdoba, La Guajira, Sucre, Cesar, Tolima, Magdalena y Nariño, con promedios departamentales que oscilan entre el 10% y el 18.5%; pero en algunas zonas rurales marginadas la tasa podría superar el 30% debido al fenómeno del desplazamiento forzado y a migraciones de poblaciones campesinas hacia otros lugares del territorio nacional en búsqueda de mejores condiciones de vida.

El Ministerio de Educación, con su programa nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, establece que en la actualidad el número de personas iletradas con más de 15 años de edad está por encima de los dos millones. Son personas que jamás ingresaron a la escuela en su momento oportuno, por múltiples razones, entre las que se mencionan:

- 1) La falta de cupos en la escuelas
- 2) La desorganización que se ha desarrollado en el sector.
- 3) Situaciones de pobreza crítica que los obligaron a trabajar desde edades muy tempranas.
- 4) Desconocimiento e insensibilidad de las autoridades respectivas y padres de familia sobre la gravedad del problema.
- 5) Ausencia de políticas para brindar soluciones oportunas y sostenibles manteniendo estas poblaciones en niveles de inequidad y atraso

Para cumplir con las metas de reducción del analfabetismo en Colombia, el MEN establece un sistema de recursos técnicos y financieros, acudiendo a organismos nacionales e internacionales como la Agencia Española de Cooperación Internacional, AECI, la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, el Convenio Andrés Bello y la empresa privada. Igualmente el MEN ha formulado orientaciones para asegurar a partir del compromiso de Estado el acceso, la permanencia y culminación de esta finalidad.

Para ello se resume el proceso en lo siguiente:

- 1) Desarrollo de programas formales de Alfabetización, Educación Básica y Media, integrados a los Proyectos Educativos Institucionales, de carácter semiescolarizado y apoyados en metodologías, así como en materiales de calidad.
- 2) Identificación y procesamiento estadístico de matrícula, permanencia y culminación de estudios certificados por la institución educativa local.
- 3) Regulación de los aprendizajes en competencias básicas del lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas adecuados a los estándares de calidad expedidos por el Ministerio de Educación Nacional.
- 4) Financiación de pagos de docentes con recursos del presupuesto nacional o con recursos propios de las entidades territoriales.

- 5) Fomento a programas para los trabajadores y sus familias por parte de la empresa privada.

Además, a través de la normatividad vigente sobre educación de adultos (decreto 3011 de 1997, directivas ministeriales 11 y 14 de 2004, circular 007 de 2008) el MEN busca hacer realidad estas orientaciones y para ello propende por que la atención educativa de los jóvenes y adultos se desarrolle con modelos de educación flexible pertinentes a cada comunidad y contexto.

En resumen, el proyecto de Alfabetización, Educación Básica primaria y Formación para el trabajo de jóvenes y adultos vulnerables del pacifico y centro del territorio colombiano, objeto de este ejercicio de sistematización, es una propuesta curricular, que enmarcada en los lineamientos del MEN, planteaba beneficiar a 15.000 usuarios, con edades prioritarias entre los 15 años y 45 años, vulnerables, desplazados por distintas índole, afrodescendientes, indígenas y mujeres cabezas de familia, de los departamentos de Valle, Nariño, Cauca, Chocó, Municipio de Soacha en Cundinamarca y localidad de Usme en Bogotá, entre los meses de Abril de 2008 y febrero de 2009. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2007)

El trabajo recoge los relatos de los seis coordinadores regionales, escritos con posterioridad a la terminación del Ciclo II, es decir, entre Marzo y Abril de 2009, con el objetivo de identificar e interpretar, desde su perspectiva, el conjunto de rasgos significativos de la experiencia y relacionar la significación de la experiencia con los propósitos planteados por el MEN para los programas de educación de jóvenes y adultos.

CAPITULO I

SENTIDO E IMPORTANCIA DEL EJERCICIO DE SISTEMATIZACIÓN.

Al margen de los números, los porcentajes de analfabetismo en mayores de 15 años, representan en cada caso una condena individual a la exclusión, a la pobreza, a la inequidad, y a la imposibilidad de dejarse asombrar por el conocimiento paulatino del mundo; sistematizar las acciones que se emprenden para superarlos, se convierte en una oportunidad que permite contribuir al fortalecimiento de la capacidad reflexiva y a la búsqueda de sentido sobre la acción, que surge de la realización de una actividad constructiva a través de la cual los actores (aquí los coordinadores) le dan intencionalidad, dirección y sentimiento a lo vivido.

Lo esencial para este ejercicio de sistematización es lograr recuperar la vivencia, la experiencia de los coordinadores frente a lo acontecido (al desarrollo mismo del programa, a los hechos dados, a las circunstancias que rodearon su ejecución) y esta producción del sentido se hace en y por el lenguaje, que es un intermediario a través del cual asumimos la realidad.

En ese sentido exploratorio es que los relatos regionales buscan reconstruir “desde adentro” un entramado de expectativas, vivencias, dificultades y superaciones que escapen a las frías cifras de un informe de gestión convencional.

En consecuencia, al provenir de los coordinadores regionales, la construcción simultánea de estos relatos promueve la reflexión sobre una práctica social que involucra una actitud nueva y diferente frente a una labor educadora plena de particularidades.

Además, para ser relatos, han tenido que transformarse de realidad cotidiana a texto escrito, pasando por la representación mental de la realidad que el acto de escribir implica. Y tal representación exige un ejercicio de memoria diferente a aquel que requiere un cuestionario de preguntas, o las interrupciones de un entrevistador.

Así, trabajar a partir de relatos de vida es de alguna manera tomar una vía alterna, en la que el investigador toma un segundo lugar frente a la fuerza expresiva que tiene el relato, que a pesar de su simplicidad lógica posee una gran capacidad de despertar la emotividad del lector, y de facilitar la identificación de éste con el narrador a través de la subjetivización de la lectura.¹

Ahora bien, los trabajos sociológicos de enfoque biográfico suelen considerar un número de relatos suficiente como para establecer una relación de campos que restablezca la voz de la experiencia humana y permita construir discurso. En palabras de Daniel Bertaux, *“hay tesoros de ideas en los relatos de vida. Se trata de chispas sobre un fondo narrativo oscuro. Pero es sin duda a partir de estos destellos que se construirá el discurso sociológico”*.²

¹ BERTAUX, Daniel. Los relatos de vida en el análisis social. En: Aceves, Jorge (compilador). Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos. Instituto Mora-UAM. México. pp. 136-148. 1993

² Ibíd.

Para el caso del presente trabajo, concebido dentro de un enfoque eminentemente hermenéutico, tomar seis relatos permite establecer relaciones de campo entre tales “chispas sobre un fondo narrativo oscuro”, además de descubrir elementos emergentes en cada uno de ellos que lleven a la reflexión sobre los significados que se descubren en la subjetividad humana.

1.1 OBJETIVO DEL EJERCICIO DE SISTEMATIZACION

Identificar e Interpretar desde la perspectiva de los coordinadores regionales el conjunto de rasgos significativos de la experiencia y relacionarlos con los propósitos planteados por el MEN para los programas de educación de jóvenes y adultos.

1.1.1 Objetivos específicos

3.1.1 Definir los lineamientos, referentes conceptuales y unidades de análisis que guiarán la reconstrucción de la experiencia por parte de los coordinadores regionales

3.1.2 Realizar una relectura de la experiencia a partir de las unidades de análisis definidas que permita la codificación y categorización de los ejes de sistematización.

3.1.3 Establecer relaciones entre los resultados del análisis de los ejes de sistematización y la normatividad del Ministerio de Educación Nacional vigente para la educación de jóvenes y adultos

1.2 REFERENTE CONCEPTUAL DEL CONTEXTO DE LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS

Para desarrollar este ítems se toman como base los antecedentes expuestos en el documento de trabajo del Ministerio de educación Nacional (MEN), titulado “*Temas de discusión para el análisis del estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en Colombia: programas de alfabetización y sus alcances*”³, el cual fue conocido por la investigadora durante su participación en las mesas regionales sobre la Educación de Jóvenes y Adultos, realizadas por el MEN en el mes de diciembre de 2008.

Allí se menciona entre otros aspectos relevantes, que el analfabetismo es una de las expresiones más decisivas de inequidad social y afecta fundamentalmente a los sectores pobres de la población, en especial a niñas, niños, jóvenes y adultos campesinos y ciudadanos en condiciones de alta vulnerabilidad, así como a indígenas y afrocolombianos, así como a las personas desplazadas por la violencia

El segmento de población más afectado por el analfabetismo se encuentra entre los 12 y 25 años, lo cual indica que los jóvenes son los que sufren las mayores consecuencias negativas, dado que se encuentran en la mejor etapa de producción

³ Ministerio de Educación Nacional (2008). Temas de discusión para el análisis del estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en Colombia: programas de alfabetización y sus alcances. Documento de Trabajo. Mesas de trabajo sobre Educación de Jóvenes y Adultos. Chinauta, diciembre 1,2,3 de 2008.pg.1-6

ocupacional y laboral. Por esta circunstancia, la OREALC-UNESCO extendió la denominación a educación de jóvenes y adultos.

Afirma además, que en términos estrictos, el **iletrado** es aquella persona que habiendo superado los primeros años de la básica primaria sin asistir a la escuela, no logra aprender la lectura, la escritura y el cálculo matemático como mínimos. El **analfabetismo funcional** se refiere a las personas que lograron estos aprendizajes básicos pero que al no ponerlos en práctica ni continuar hacia nuevos niveles educativos, logran olvidarlos, relegando su capacidad a un precario reconocimiento y manejo de los códigos, que hoy por hoy, a diferencia de épocas anteriores, lo inhabilitan sensiblemente para cualquier desempeño ocupacional.

Lo anterior implica que en la actualidad el problema educativo de los jóvenes y adultos no puede limitarse a resolver tan sólo el analfabetismo, sino que también es necesario brindar las oportunidades para este segmento de la población desarrolle las competencias básicas, en términos de conocimientos, aptitudes, habilidades y destrezas para un desempeño adecuado en los diferentes niveles del sistema educativo y en el mundo laboral y social.

Es por demás reconocido que el analfabetismo o los bajos niveles de formación se encuentran asociado íntimamente y agudiza las condiciones de deterioro social, con

particular énfasis en las zonas urbano-marginales. El alfabetismo, junto a la esperanza de vida y el ingreso per cápita, siempre ha constituido un indicador en todos los países para expresar los niveles de desarrollo humano. No es aventurado asegurar la asociación de esta carencia con las expresiones de delincuencia y violencia que están afectando los deseados procesos de paz, democracia, equidad y justicia en los que se encuentra empeñado el país.

El documento resalta que la agenda temática prioritaria para América Latina, acordada en diversos eventos internacionales en los cuales el país ha participado, recomienda a los gobiernos que a partir de la alfabetización se prioricen también la formación para el trabajo y la ciudadanía, así como la educación de campesinos e indígenas, la equidad de género y el desarrollo local y sustentable (UNESCO, CEALL, CREFAL e INEA, 2000)⁴

Enfrentar esta problemática implica recuperar toda una experiencia acumulada en el sector estatal y el privado, y hacer uso de los mecanismos institucionales, políticos y jurídicos con los que cuenta el país, para proponerse, a corto y mediano plazo, una estrategia que coadyuve a su solución. En este sentido se hace necesario combinar alternativas de educación formal, no formal e informal, presencial,

4. UNESCO, CEALL, CREFAL e INEA. (2000). La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, prioridades de acción para el siglo XXI. Santiago de Chile: UNESCO.

semipresencial abierta y a distancia, estableciendo para su ejecución criterios sólidos que faciliten la vinculación de universidades, ONGs, Cajas de Compensación y otras entidades privadas de reconocida experiencia y calidad.

En relación a este contexto, el documento recuerda, que para enfrentar el fenómeno del analfabetismo, los países implementaron campañas masivas de alfabetización. A este respecto, se debe señalar que en Colombia son de especial importancia las realizadas en la década de los ochenta del siglo XX, conocidas como CAMINA y Simón Bolívar, lideradas por la nación. (Informe UNESCO. 1984)⁵

El proceso alfabetizador de mayor cobertura realizado en Colombia, es el de las Escuelas Radiofónicas Populares desarrollado por Radio Sutatenza y la Acción Cultural Popular-ACPO, en el periodo comprendido de 1949 a 1970, teniendo su época de mayor auge entre 1960 y 1970 y que se estima alfabetizó a 8 millones de colombianas y colombianos; tuvo su origen en los programas educativos que difundía Radio Sutatenza, desde su fundación en 1947, orientados a los pobladores rurales (campesinas y campesinos), cuyo contacto con el mundo exterior se daba a través de la radio.⁶

⁵ UNESCO. (1984). Informe sobre Programas de alfabetización, post-alfabetización y educación continuada en la perspectiva de la educación permanente en Colombia. Hamburgo. Republica de Alemania: Instituto de la Unesco para la Educación. Pag. 3- 58. Disponible en unesdoc.unesco.org/imagenes/000901/090106so.pdf.

⁶ Idem.

Pero señala que aparentemente, los efectos de las campañas no se han traducido en logros sostenibles, pese a la alta inversión en recursos humanos y financieros. La razón aducida por los expertos se orienta a pensar que la estrategia más recomendable no son las campañas, si éstas se reducen a acciones de corto plazo, no proseguidas en tareas que permitan afianzar los conocimientos y destrezas adquiridas, para que los adultos empleen sus aprendizajes en su práctica cotidiana.

También considera importante los esfuerzos desde varias concepciones como la Educación Popular, que como estrategia para superar el analfabetismo, fue desarrollada por organizaciones sociales como asociaciones de campesinos, de mujeres y sindicatos, entre otros, las cuales estaban inspiradas principalmente en Paulo Freire y las pedagogías críticas. Eran asesoradas, generalmente, por pedagogos y desarrolladas por educadoras y educadores - educadores populares-, en su mayoría líderes comunitarios que recibían una fundamentación política y formación en pedagogía y didáctica y en la utilización de los materiales didácticos que apoyaran el proceso.

Otro esfuerzo que menciona es el realizado por La Acción Cultural Popular ACPO; ONG que se encargaba de la producción, promoción y distribución de los materiales escritos y publicaciones como libros, periódicos y cartillas, que dieron origen a la Biblioteca Popular; también era responsable de la formación de los promotores, que eran educadoras y educadores formados para desarrollar tutorías y acompañamiento a las y los alfabetizandos, principalmente en zonas rurales. Fueron

formados cerca de 25.000 educadoras y educadores. Así mismo, el país contó durante muchos años en la tarea de alfabetización, con la destacable labor del periódico “El Campesino”.

También referencia las acciones llevadas a cabo por el Fondo de Capacitación Popular de INRAVISIÓN, que desde inicios de los años setenta adelantaban programas de educación de adultos.

En cuanto a la participación de Colombia en las iniciativas extranjeras, destaca que el país estuvo presente durante un periodo significativo en las estrategias lideradas por la OREALC-UNESCO. Una acción de gran contenido lo constituyó la creación y puesta en marcha de la Red Latinoamericana de Alfabetización (REDALF), cuyo capítulo en Colombia estuvo representado, hasta finales del noventa, por el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación, las Universidades de Antioquia, Valle, Pedagógica y Sur Colombiana, así como ONGs especializadas en el tema.

Con alguna posterioridad a lo descrito, las Cajas de Compensación Familiar iniciaron programas educativos dirigidos a los adultos y que ahora son muy reconocidos por su solidez conceptual, su organización y su impacto social. Merecen destacarse entre ellos el Programa de Educación Continuada de CAFAM, de carácter no formal (1981). CONFENALCO Antioquia desarrolla programas de Educación formal

y no formal, beneficiando a centenares de jóvenes y adultos trabajadores de la región. CONFAMA Valle realiza una labor similar y COLSUBSIDIO adelanta con mucho éxito su Bachillerato semipresencial para adultos.

El estado del arte de estas últimas iniciativas (que no es objeto de esta investigación), bien vale la pena proponerse para un nuevo análisis y desarrollo posterior, a través del cual sea posible identificar los avances y los alcances de la alfabetización y educación de los jóvenes y adultos en el país, después de algo más de un siglo de acciones en pro de superar esta condición que continua afectando y limitando sus condiciones de vida y la de sus familias.

En relación al momento actual, puede decirse que, el Decreto 3011 de 1997 que reglamenta la Ley General de Educación, ha permitido la expansión y cualificación de las ofertas de educación de adultos, sobresaliendo, además de los reseñados, las experiencias del Programa de Educación Rural de la Universidad Católica de Oriente, la Corporación CLEBA y otros más de iniciativa privada, o el caso del Instituto Alfonso López Pumarejo de Cali, única institución estatal dedicada exclusivamente a los adultos.

Antes de la promulgación de la Ley 115 y del Decreto reglamentario 3011, la educación de adultos se ofrecía de manera aislada, la alfabetización ante todo era una acción de carácter no formal que se prestaba indistintamente en cualquier tiempo y

lugar, con el apoyo de personas voluntarias o muchas veces a cargo de estudiantes de bachillerato o *agentes comunitarios*. Esta labor se realizaba por lo general por fuera de la escuela, es decir, en casas comunales, parroquias y cualquier sitio que por buena voluntad se facilitara.

La alfabetización por mucho tiempo constituyó una especie de meta terminal, pues bastaba que el iletrado aprendiera a leer, a escribir y hacer algunas cuentas. La continuidad en la educación básica era muy improbable, y en la básica secundaria y media casi excepcional. Esta falta de continuidad estimuló por mucho tiempo la presencia del llamado analfabetismo funcional por olvido y desuso.

Sin embargo, en el país se ha promovido una reconceptualización y ciertas modificaciones estratégicas, que se proponen como fundamento para la formulación de orientaciones básicas dirigidas a las autoridades educativas de las entidades territoriales, a los rectores y directores de las instituciones educativas y a los docentes.

En armonía con estos planteamientos, el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado la prestación del servicio educativo con mejoramiento de su calidad con docentes titulados, procurando suplir la costumbre de recurrir a estudiantes de último año de bachillerato como oportunidad para que den cumplimiento al servicio social

estudiantil obligatorio. Ellos pueden muy probablemente apoyar las labores del docente, pero no reemplazarlo.

En relación con las recomendaciones internacionales, la dinámica que en las últimas décadas se expresa en los países de América Latina y el Caribe, ha permitido avanzar en proposiciones y lineamientos sobre la alfabetización de jóvenes y adultos. Éstos son el resultado de la reflexión y los debates en numerosos eventos y que con mayor propiedad se registran en los documentos surgidos de la Conferencia Regional Preparatoria de América Latina y el Caribe, realizada en Brasilia en enero de 1997⁷, así como en la Quinta Conferencia Mundial de Educación de Adultos, realizada en Hamburgo en el mes de julio del mismo año⁸. Grosso modo, los llamados más urgentes de estas conferencias apuntan a:

- 1) Centrar la educación de jóvenes y adultos en el aprendizaje, mejorando procesos y resultados, como parte de los esfuerzos para una mayor equidad. Ello implica una renovación en los estilos y esquemas de aprendizaje,

⁷ UNESCO – OREALC (1997). Documento de la Conferencia Regional Preparatoria de América Latina y el Caribe: *Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas de América Latina*. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147350so.pdf>

⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Quinta conferencia internacional sobre educación de adultos (CONFINTEA V)*. Hamburgo, 14-18 de julio de 1997. Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos.

tradicionalmente confinados a la acción del docente, los programas presenciales y disciplinas inmodificables. *“La idea vigente respecto de escuelas y colegios de adultos con horarios y currículos fijos que demandan la asistencia diaria y en lapsos que cubren varios años de escolaridad, tendría que ser seriamente redefinida. El escaso impacto de este tipo de programas demanda su reconversión a través de modalidades semipresenciales y con estrategias curriculares modulares y materiales de auto aprendizaje, ajustados a las demandas básicas de aprendizaje de los participantes”*.(UNESCO-OREALC (1997.pg.7).

2). Resaltar la importancia que tienen la metodología y los materiales de aprendizaje. *“Importa también hacer referencia a las metodologías y a los materiales de aprendizaje utilizados con jóvenes y adultos, los métodos frontales y bancarios de enseñanza no aptos para niños(as), son aun menos aptos para personas jóvenes y adultos con experiencia de vida y necesidades de dialogar y discernir entre lo que es o no pertinente para sus intereses. Los tradicionales libros de texto tendrían que ser reemplazados por materiales que propicien el auto aprendizaje con apoyo de docentes o promotores, estimulándose la investigación e interpretación de los problemas cotidianos desde los propios participantes, a través de metodologías eficientes y de tutorías docentes”*. (Idem.pg.8)

3). La vinculación de la educación de adultos con el trabajo y la producción, relación que se considera decisiva en el esfuerzo por aproximarse a las demandas de inserción productiva del presente y el futuro, precisando que la educación con el trabajo además de tecnológica debe ser social.

4). El papel de la educación en la erradicación de la pobreza, desarrollo de políticas de población y conservación del medio ambiente. La eficacia de estos propósitos estriba en que los programas formen parte de las políticas sociales e incluyan elementos estratégicos como la educación rural, campesina, indígena y afro colombiana; la alfabetización y capacitación de las madres de sectores pobres, la asociación con programas de educación inicial y la incorporación de temáticas como la educación ambiental, la salud, la democracia, demografía y capacitación laboral.

5). La educación de jóvenes y adultos orientada a la formación de valores y al ejercicio de una ciudadanía moderna. Esta opción estratégica es de vital importancia en las sociedades y comunidades latinoamericanas. El documento UNESCO/CEAAL ya mencionado advierte *“la precariedad de los actuales procesos de democratización, presionados por una clara agudización de la pobreza colectiva, por la reducción de los Estados y de los servicios otrora a su cargo, por los procesos de corrupción pública y el descrédito de determinadas clases dirigentes y de los partidos políticos, determinan un nuevo escenario poco*

atrayente para muchos jóvenes, asociado a un pragmatismo conservador e individualista alejado de los ideales del servicio a los demás”.(idem.pag.9)

6). Equidad, justicia, democracia, paz, derechos humanos, son los constantes en la recomendación de la Quinta Conferencia Mundial. Atrás queda la idea de una alfabetización o educación básica en esquemas formales que no se pueden cambiar.

Buena parte de estas recomendaciones están contenidas en los principios rectores y en las líneas de acción que constituyen el Plan Iberoamericano de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, PIA 2007 -2015⁹, dentro del cual se enmarca la experiencia objeto de este ejercicio de sistematización.

1.3 ALGUNOS ELEMENTOS TEORICOS

Partiendo de los elementales conceptos de la gramática, el signo lingüístico es *la unidad mínima de la oración, constituida por un significado y un significante.*¹⁰ Es,

⁹ Secretaría General Iberoamericana; Organización de Estados Iberoamericanos (2006). Plan Iberoamericano de alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007 -2015. XVI Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno. Montevideo, noviembre de 2006.

¹⁰ DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésimo primera edición. Madrid, Espasa Calpe. 1998. Tomo II. P. 1879.

entonces, en su expresión mínima, la materia prima con la que se construyen los relatos, con la que se describen las culturas. Por su parte el significado y el significante, íntimamente relacionados, ayudan a hacer el signo inteligible, es decir que puede ser entendido y permiten que cumpla su finalidad comunicativa.

Pero significado y significante tiene que ser comunes a los dos lados en los que fluye la comunicación. Es justamente ahí, donde el trabajo etnográfico encuentra su más grande escollo. Y justamente ahí, también, donde la antropología ha venido desarrollando un largo trabajo de “*afinación*”, de precisión de límites metodológicos a un trabajo que es, por definición, la descripción de las formas de vida de los otros.

Es así como la *interpretación de las culturas* se ha venido enriqueciendo de recursos teóricos que han ayudado a los investigadores a guardar la distancia necesaria que les permita asimilar los modos de vida de los otros desde fuera de sus propios modos de vida, a fin de evitar, parafraseando a Clifford Geertz, que “las cosas se pierdan”. Fue precisamente Geertz quien, en un análisis del papel que el investigador debe ocupar, concluyó que un lugar entre *lo próximo* y *lo distante*, es la mejor manera de comprender, de manera genuina, la cultura de un pueblo. En palabras de Geertz, esa posición estratégica le evitaría caer tanto en la inmediatez de lo vernacular,¹¹ como en la asfixia de la jerga disciplinar, logrando así hacer un trabajo idóneo de *traducción* cultural. (GEERTZ: 1987: 124-126)

¹¹ VERNACULO: propio de un País

A propósito de la importancia de la hermenéutica en el afán de comprender las culturas, y para distinguir su función en las ciencias sociales, Geertz le concede al menos tres sentidos. El primero de ellos apunta precisamente a la correcta interpretación de las culturas, a través de la propuesta de *“equilibrio entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global”*.

El segundo sentido refiere a la necesidad de descifrar lo local sin imponer la visión de la cultura propia del investigador, a lo que Geertz llamó *“comprensión de la comprensión”*, y que guarda estrecha relación con el método etnográfico. (GEERTZ: 1987: 131)

Finalmente, el tercer sentido que el antropólogo estadounidense atribuyó a la hermenéutica hace referencia al carácter dinámico de las ciencias sociales, y la variedad de visiones, las *“epistemologías múltiples”*, que hacen variar todo el proyecto investigativo, incluyendo las relaciones entre los elementos valorados por el investigador, su teoría y su método.

Pero no solamente la antropología acude a la hermenéutica como herramienta interpretativa. Por el contrario, todas las ciencias sociales, en tanto pretenden una comprensión de los fenómenos sociales a través de diferentes enfoques, son por naturaleza interpretativa y por lo tanto se sirven de la hermenéutica como instrumento metodológico.

Y cada una de ellas ha tenido mentores que han pensado el uso de la hermenéutica desde su propia perspectiva. Es el caso de Jacques Le Goff, historiador

francés de la escuela de *Annales* quien a través de su texto *pensar la historia*, despojó al hecho histórico de cierto carácter sagrado que había tenido, y otorgó distancia al historiador frente a los hechos. Con Le Goff, la historia pasó de la pretensión de ser “un registro de hechos verídicos, tal como sucedieron, a convertirse en una fuente productora de problemas, y dar así cabida a la interpretación. (LE GOFF: 1995: 53)

Lo propio sucedió a las ciencias políticas después que el politólogo portugués Boaventura de Sousa Santos expusiera su tesis sobre la crisis de la modernidad. Para Santos la interpretación cobra un valor central en el reto más importante de las ciencias sociales en momentos de crisis e incertidumbre social: explicar y comprender tales fenómenos. Fue a partir de los postulados de este científico social que nació el concepto de *hermenéutica diatópica*, que acoge el diálogo y el encuentro intercultural. En palabras más didácticas y del propio Santos, la interpretación debe hacerse colectivamente y “*con un pie en una cultura y otro en la otra*”, para identificar la incompletud recíproca, propia de cada cultura. (SANTOS: 1998, 122)

Por otra parte, la sociología es otro ejemplo de la gran cercanía de las ciencias sociales al pensamiento hermenéutico. Pierre Bordieu (c.p. en Herrera.2007)¹², sociólogo francés y uno de los más grandes pensadores de la segunda mitad del siglo XX; introdujo dos elementos claves a la teoría sociológica que resultan importantes para entender tal cercanía. Para Bordieu las *estructuras objetivas*, por un lado, y las *disposiciones adquiridas*, por el otro, constituyen dos formas constitutivas bajo las

¹² HERRERA, José Darío. Módulo “Enfoque Hermenéutico y Ciencias Sociales”. Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Bogotá, 2007.

cuales la sociedad funciona. Así, desde estructuras como el cuerpo, y disposiciones o *habitus*, los individuos establecen un *campo* (entramado de relaciones y posiciones sociales) en el que se lleva a cabo la vida social. Los objetos de juego equivalen a la producción cultural y material de una sociedad, y definen *relaciones de fuerza* dentro del *campo*.

Uno de los aportes más interesantes del planteamiento de Bordieu es el concepto de *habitus*, del que se desprenden muchos otros, como es el de “*cuerpo socializado*”. Para Bordieu, más que un dato biológico, el cuerpo es el vehículo para desempeñarse en el campo de juego. A propósito de las relaciones de fuerza planteadas por Bordieu en el campo, José Darío Herrera anota:

“No hay posición neutral, no hay lugar imparcial en un campo, todo depende del capital cultural del que se disponga (títulos, premios, nombre, sexo, edad, etcétera) y de su pérdida o acumulación en el juego. Los que tienen más capital específico para jugar ostentan posiciones dominantes, monopolizan el poder y la autoridad y se inclinan hacia estrategias de conservación” (HERRERA, 2007: 27-28)

A propósito del análisis del discurso, que es lo que nos interesa en este trabajo, Bordieu considera que la comprensión completa de las propiedades de una obra sólo se logra superando la oposición entre el análisis interno y el análisis externo. En otras palabras, no se puede olvidar que el análisis debe situarse en los campos que han hecho posible la producción del texto, más allá de los lenguajes y estilos propios del autor, y considerando la posición del autor y sus relaciones de fuerza dentro de un campo.

1.4 REFERENTE METODOLOGICO

Aún a riesgo de caer en extremos tautológicos¹³, repitiendo el mismo pensamiento expresado de distintas maneras; es viable atreverse a afirmar que la construcción de una reflexión sobre procesos de sistematización ha sido posible gracias a que se ha sistematizado la experiencia que reúne múltiples ejercicios de sistematización de experiencias educativas.

De algún modo, la sistematización es la posibilidad de generar conocimiento a partir de experiencias específicas que, no obstante su carácter de singularidad, permiten generar conocimiento que vaya en concordancia, (y muchas veces con función de evidencia demostrativa) con los contenidos de los discursos teóricos.

En otras palabras, la sistematización demanda de ciertas condiciones previas y necesarias para que ella sea posible. En primer lugar, requiere que previamente la experiencia se haya llevado a cabo. No se puede sistematizar una experiencia que no ha sido. En segundo lugar, necesariamente surge de una intencionalidad que involucra

¹³ TAUTOLÓGICO: Repetir inútilmente un mismo pensamiento en diferentes términos. Repetición inútil y viciosa. En www.1diccionario.com/buscar/tautología.

a quienes están o estuvieron detrás de la experiencia, y que necesariamente son quienes pretenden sistematizar.

Por último, hace necesaria la vinculación a su proceso de desarrollo de protagonistas de primera línea que hayan hecho parte de la experiencia que se quiere sistematizar. La vivencia aquí, es condición *sine qua non* de los resultados. De esta manera, la sistematización se convierte en una práctica social que aporta una valiosa herramienta para llevar a cabo otras lecturas de dogmas teóricos muchas veces resignificados en la práctica local. En ese mismo sentido, produce y acumula conocimiento que se traduce en habilidades y en identidad para cada comunidad que la realiza.

Para el caso que nos ocupa, el ejercicio de sistematización es realizado por la autora de referencia, quien hizo parte de la experiencia en donde tuvo a cargo la coordinación de campo del proceso en los cinco departamentos del país. Así, la sistematización de los relatos se ha concebido como un proceso de reconstrucción y recuperación de la experiencia. Además, al realizar el análisis dentro de un enfoque hermenéutico, la experiencia no existe por fuera de los relatos, y es a partir de éstos que se reconstruye la experiencia. En consecuencia, la lectura de cada uno de los relatos se aborda desde tres ángulos diferentes y complementarios: extensivo, intensivo y comparativo.

Desde el ángulo extensivo, se identificarán los núcleos temáticos y la temporalidad de cada relato y desde el intensivo se construirán los ejes de la sistematización, los campos semánticos y las relaciones de sentido entre los mismos.

Desde el ángulo comparativo, por su parte, se identificarán las diferentes perspectivas de los autores, seis en total.

Pero no basta con definir ángulos de lectura de los relatos, también hay fases que, en conjunto, constituyen la totalidad del proceso. Así, se identifican por lo menos tres etapas que están traslapadas entre sí. Son ellas la Reconstrucción, que implica una dimensión descriptiva y otra interpretativa, y pretende la reelaboración de los sentidos a partir de los relatos. La fase de interpretación intenta una comprensión global de la experiencia en todos los relatos, resaltando los modos como los actores asumieron la experiencia y las categorías que emergen de los relatos, además de construir argumentos de sentido. Finalmente, una fase de potenciación recoge las sinergias producto de ver la experiencia como recurso y espacio de legitimación. Es, en esta medida, un resultado ético de todo el proceso. (RAMÍREZ: 2007:98)

1.5 Generación de Datos

1.5.1 Contexto de la investigación.

El Proyecto de Alfabetización y Educación de jóvenes y adultos del Pacífico y centro del Territorio colombiano, se desarrolló en los departamentos de Valle, Nariño, Choco, Cauca, Municipio de Soacha - Cundinamarca y en Bogotá, D.E, donde además de la localidad de Usme, establecida inicialmente, se cubrieron también las localidades de Ciudad Bolívar, Mártires, Rafael Uribe y Bravo Páez. En el Valle se atendieron 25 municipios, en Cauca 24, en Nariño 9, en Choco 26 y en Soacha se cubrieron las 6

comunas de la zona urbana. Se conformaron 750 grupos de beneficiarios (15.499 personas), con 722 docentes, en 213 instituciones educativas vinculadas.



FIGURA 1.

REGIONES FOCALIZADAS DE DONDE PROVIENEN LAS UNIDADES DE ANÁLISIS.

Para la puesta en marcha del programa se realizó una alianza estratégica entre el Ministerio de Educación Nacional, la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, Acción Social de la Presidencia de la República y la Organización de Estados Iberoamericanos, responsable de la ejecución del proceso. El objetivo general del mismo era “*Aumentar los niveles de escolaridad, fortalecer la empleabilidad e incrementar la cultura de paz y convivencia con el fin de mejorar la calidad de vida*”. (OEI, 2007.pg. 11).

Para el componente académico, relacionado con la implementación del ciclo II (grados 4° y 5° de educación básica primaria), se seleccionaron dos operadores avalados por el MEN, que cuentan con la experiencia en campo: CAFAM y TRANSFORMEMOS. (OEI, 2009).

Adicionalmente al proceso cognitivo de alfabetización que se adelantó con los operadores mencionados anteriormente, se incluyó el componente de Alfabetización Emocional, a través de la vinculación de la Fundación para la Reconciliación, con su programa: Escuelas de Perdón y Reconciliación, ESPERE. El mismo se desarrolló en los departamentos de Cauca, en el Municipio de Soacha y en Bogotá, beneficiando a 2.100 alumnos (105 grupos). Las ESPERE trabaja el método de pedagogía experiencial, con una formación que tiene como punto de partida a los docentes para que luego sea replicada en los beneficiarios.

Los encuentros realizados para el proceso académico y para el componente de alfabetización emocional se caracterizaron por ser sesiones periódicas, entre una o tres veces a la semana, con una intensidad horaria de entre 8 y 11 horas semanales, de lunes a domingo, de acuerdo con las posibilidades de los participantes.

Los tres operadores hicieron entrega de los respectivos “kits” didácticos tanto a beneficiarios como a docentes. Para el caso de Transformemos el kit consistió en dos módulos, uno para cada grado (4 y 5 de primaria) integrando en cada uno las áreas básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales). Adicionalmente el estudiante contó con una cartilla para trabajar cada área del conocimiento.

CAFAM, por su parte, entregó un juego de 53 cartillas, distribuidas por las mismas áreas básicas, dos cuadernillos con pruebas de clasificación. Adicionalmente el docente recibió guías sobre capacitación, seguimiento y evaluación del proceso además de otra cartilla sobre Competencias Ciudadanas. Por último, para el caso de ESPERE el material fue constituido por 2 cartillas (una de perdón y una de reconciliación) y material fungible que los tutores y beneficiarios utilizaron en las réplicas.

El material recibido por cada estudiante no representó ningún costo para ellos. Los estudiantes que lograron permanecer en el proceso hasta el final manifestaron sus áreas de interés para ser formados laboralmente, información que fue entregada al SENA, quien realizó una programación general en cada región, con el fin de atender estos requerimientos durante el año 2009, completándose así las fases previstas inicialmente en el proyecto. Para lograr estas identificaciones fue necesario hacer una gestión permanente de articulación con el SENA, basada en la comunicación constante entre los responsables de la formación laboral del mismo y el equipo de coordinadores de la OEI.

En cuanto a las características demográficas de los beneficiarios atendidos se puede mencionar que fueron jóvenes y adultos, de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 15 y 70 años, víctimas del conflicto armado, refugiados internos, (desplazados), afrodescendientes, indígenas y mujeres jefes de hogar, con situaciones socioeconómicas de vulnerabilidad que habitan zonas sin cobertura plena de servicios básicos, dedicados en su mayoría a realizar oficios en la economía

informal, provenientes en un alto porcentaje de zonas rurales, en situación de extrema pobreza y por lo general con familias numerosas y en muchos casos desestructuradas. Proporcionalmente el proyecto registra una participación más activa de las mujeres, en un porcentaje del 80% en promedio, con respecto al 20% de participación masculina.

El rango más alto de población atendida fue adulta joven, entre los 21 y 35 años, con un potencial de productividad alto, con grandes expectativas frente a las posibilidades de formación para el trabajo que se brinda en la III Fase a través del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. Este componente laboral contribuyó significativamente a mantener la permanencia de los beneficiarios, disminuyendo los niveles de deserción, que históricamente han oscilado entre el 50% y el 15% (dependiendo de la zona), en este caso fue de 10.16%, lo que puede valorarse altamente positivo.

Ahora bien, como se mencionó en la introducción, el Proyecto, objeto de sistematización, estableció como criterio de selección de beneficiarios los jóvenes y adultos entre los 15 y 45 años, (edades prioritarias), analfabetas, de niveles 1 y 2 del SISBEN, vulnerables, en situación de desplazamiento, madres cabeza de hogar de las zonas urbanas y rurales de los departamentos ya relacionados, los cuales a su vez se focalizaron por estar ubicados en la Costa Pacífica Colombiana, a donde la Agencia de Cooperación Española, financiador principal del proyecto, tiene destinado su apoyo.

En cada departamento, las Secretarías de Educación Departamental y Municipal fueron las encargadas de seleccionar y vincular a las Instituciones Educativas que presentaron una demanda de beneficiarios con las características señaladas para

atender y que a su vez en principio mostraron interés por el programa. Adicionalmente, el proyecto estableció que los facilitadores (docentes) que estuvieran a cargo de los grupos fueran seleccionados teniendo en cuenta su vinculación oficial a esas mismas instituciones educativas. Sin embargo, en muchos casos esto no fue posible por sobrecarga laboral de algunos o por falta de interés en temas de educación de adultos de otros. En consecuencia, se encuentran dentro del desarrollo del proyecto, licenciados y/o normalistas no vinculados al sector oficial o vinculados a colegios privados de las zonas.

1.5.2 Actores del estudio.

6 Coordinadores regionales, estudiantes, docentes, operadores. Cobran especial protagonismo los coordinadores regionales, quienes son los autores de los relatos. Para un mayor acercamiento a los imaginarios presentes en los relatos, y para mayor comprensión de los matices que adquieren estos relatos (que son de la misma experiencia) se proporciona a continuación un breve perfil de cada uno de los coordinadores-autores.

1. NARIÑO. *Jorge García Rincón*, licenciado en pedagogía y otros estudios de postgrado, autor del libro SUBE LA MAREA: ETNOEDUCACION Y AUTONOMIA EN TERRITORIOS AFROCOLOMBIANOS, trayectoria de más de 25 años en el tema de

referencia, ex funcionario del MEN, activista acérrimo de la Mesa de Etnoeducación de Nariño.

2. CHOCO. *Virgilio Bueno Rubio*. Licenciado en Teología Afrodescendiente, diagramador de textos, docente de informática, docente universitario, autor de varios artículos para prensa local sobre temas de interés general, autodidacta consumado, sistemático y riguroso con lo que se compromete. Maneja un bajo perfil social, pero dentro de la Diócesis Chocoana se destacan sus experiencias, las cuales están relacionadas con la participación, dinamización y dirección de procesos sociales y organizaciones comunitarias de base.

3. CAUCA. *Liliana Serna Álvarez*. Antropóloga, estudiante de doctorado en Ciencias Sociales Latinoamérica, con amplia experiencia en temas de formación docente, dirección local, regional y nacional de proyectos educativos relacionados con la educación de adultos y con población vulnerable, tutora virtual de diplomado sobre sistematización de experiencias en alfabetización (UNAD). Ponente en encuentros regionales y nacionales, autora de varios artículos sobre sistematización de experiencias en alfabetización.

4. SOACHA. *Elsa Ruíz Orjuela*. Trabajadora Social, Mgs. Desarrollo Social y educativo (CINDE), amplia trayectoria en trabajo con comunidades de base relacionada con planeación participativa, desarrollo local. Ex funcionaria de varios proyectos con PNUD.

5. VALLE. *Arley Ospina Noreña*. Administrador educativo, con amplia experiencia en educación rural (proyectos relacionados con el agro), vinculado con el Comité de Cafeteros del Valle en procesos de alfabetización y educación de adultos, ex alcalde del municipio de Restrepo Valle.

6. BOGOTA. *Omar Pinilla*. Profesor de gramática y ortografía (autodidacta), funcionario de la OEI por más de 11 años en cargos de apoyo técnico y auxiliar (varias áreas), fue corresponsal de prensa en la OEI.

1.5.3 Recolección de los datos.

Se orientó la elaboración de 6 relatos por parte de los coordinadores de cada región, realizando previamente un instructivo (anexo 1), con el fin de guardar unidad de criterios y conceptos frente al mismo. No obstante, la unidad de criterios también es susceptible de ser interpretada de manera subjetiva, como en efecto sucede. La orientación no es otra cosa que unos términos de referencia a los cuales acudir eventualmente en el proceso de escritura, y demuestra una vez más que la escritura es un proceso creativo en el que interviene gran cantidad de factores. Es así que, la misma experiencia, relatada a partir del mismo instructivo, da lugar a resultados tan disímiles en estilo y contenido. También se elaboró una matriz (anexo 2) en donde ciertos fragmentos, con unidad de sentido y coherencia, son clasificados en diferentes

campos semánticos con los cuales es posible establecer relaciones y diferenciaciones de orden regional y local.

CAPÍTULO II

UNIDADES DE ANÁLISIS

Dentro del enfoque hermenéutico se considera que la experiencia no existe por fuera de los relatos, si son éstos las **unidades de análisis**, como en este caso. Por ello, se presentan los relatos *in extenso*, elaborados por los coordinadores regionales, sin haberles hecho cambio alguno. Incluso sus eventuales errores estilísticos, gramaticales, tipográficos y de sintaxis, fueron preservados para garantizar la originalidad de la fuente. A partir de ésta, se extraen más adelante algunos fragmentos para sustentar algunas afirmaciones producto de dicho análisis hermenéutico. Para una mejor organización de los planteamientos contenidos en los relatos, éstos se codificaron con la R de relato y las tres primeras letras de la región, así como se numeraron los párrafos adicionando a lo anterior el número correspondiente del párrafo en cada relato.

2.1 DEPARTAMENTO DEL CHOCÓ

La Secretaría de Educación Departamental del Chocó, OEI y su Coordinación Regional, definieron como beneficiarios del programa a 2000 personas de 26 municipios (83,8% de los 31 municipios del departamento). Finalmente se beneficiaron 2012 (100,6%).

Esta focalización presentó una alta dispersión de los beneficiarios, por las distancias y por lo difícil del acceso a algunos lugares. Sin embargo fue un esfuerzo válido pues se llegó a una población que por su aislamiento no les llegan regularmente estos programas.

Por razones prácticas: facilidad de comunicación, transporte y costos, los municipios se agruparon en tres zonas: Norte, Centro y Sur. En cada zona se escogió un municipio como lugar para convocatoria de docentes para capacitaciones y otros: Quibdó (centro), Istmina (sur), Belén de Bajirá (norte); en el caso de Bajirá, una razón adicional fue el fortalecimiento de la pertenencia y la identidad chocoana ya que este municipio está en disputa con el vecino departamento de Antioquia y hacer presencia con las convocatorias a docentes visibiliza ante la comunidad la presencia del Chocó.

De los 2.000 cupos asignados, se matricularon 2012 personas, de las cuales fueron promovidas 1.500, es decir, aprobaron su evaluación final lo que las acredita para continuar el ciclo III de educación de adultos. Desde esta perspectiva el programa en el departamento cumplió con las metas establecidas y contó con el apoyo permanente de la secretaria de educación departamental y la coordinadora del

programa de adultos quienes se mostraron permanentemente dispuestas y muy atentas a los requerimientos de la Organización.

2.1.1 Relato correspondiente al departamento del chocó (RCHO)

LOS INICIOS

(RCHO1)Corría el mes de febrero del año 2008, en Quibdó como siempre el sol canicular calentaba hasta debajo de las piedras, la gente caminaba presurosa por la calle 31 y muchos entraban al antiguo colegio Integrado hoy denominado Institución educativa femenina de enseñanza media y profesional -IEFEMP, eran docentes que se preparaban para ejercer como docente de un programa al que todos llamaban Transformemos. Mi ruta era la misma de estos docentes, pues el padre Rogelio, Director de Pastoral Educativa de la Diócesis de Quibdó y El padre Esterling Londoño me habían propuesto ante los organizadores para desempeñarme como coordinador del mencionado programa. La capacitación a los docentes se realizó en el salón de reuniones de la Institución Educativa. Esta oportunidad de trabajo despertó en mí buenas expectativas pues era una posibilidad de vinculación laboral, si se tiene en cuenta que yo me había retirado de la educación departamental, por las difíciles condiciones en las cuales laboraba en el municipio de Cértegui y sin posibilidades de traslado a Quibdó o a un sitio cercano. Estaba ahora como docente de informática por acuerdo verbal con la Institución educativa Pedro Grau y Arola.

(RCHO2)Volviendo a lo de la capacitación de los docentes, estaba en el salón de reuniones compartiendo en un grupo cuando llegó una funcionaria de Secretaría de educación municipal, la jefe de cobertura Enith Mena con la noticia no muy agradable para mí de que la secretaria Orlene ya tenía dos candidatas para el cargo de coordinación del programa, ella había pedido a los organizadores que le entregaran mi hoja de vida la cual ellos tenían hacía algún tiempo, pura manipulación politiquera. Aún cuando la situación no me favoreció lo tome con tranquilidad y me dije que ya aparecería algo y mientras tanto continuaría con mi trabajo de diagramador para algunas tipografías locales.

(RCHO3)Tiempo después, en el mes de abril, recibí una llamada de la OEI donde me preguntaban si estaría en disposición de coordinar un programa de Alfabetización y Educación de adultos en el Chocó, programa apoyado por la OEI, Respondí que sí y así me vinculé a lo que se denominó Ciclo II, ejecutado por el operador, la Fundación Transformemos.

(RCHO4) A esas alturas yo tenía experiencia coordinando un programa de comunidades eclesiales de base en Quibdó y como coordinador de prácticas en la universidad bíblica claretiana, pero no en un programa de educación de adultos de esta magnitud, sin embargo lo asumí con la convicción de que lo haría bien y que esta era una gran oportunidad para aportar positivamente a mi pueblo.

TALLER EN BOGOTÁ

(RCHO5) A comienzos del mes de mayo participamos en un taller de inducción y socialización en Bogotá los coordinadores regionales del Cauca, Valle, Nariño y Chocó y los dos del municipio de Soacha en Cundinamarca y la localidad de Usme en Bogotá. Nos encontramos con los coordinadores del nivel nacional y algunos funcionarios de la OEI, y los operadores Transformemos y Cafam, además del programa de Escuelas de Perdón y Reconciliación ESPERE. Fue un evento enriquecedor donde se compartieron las metodologías de cada operador, algo nuevo para mí. Yo era todo expectativas y sentí que el compromiso era grande pero las satisfacciones también, no sólo en términos económicos sino de crecimiento profesional, por las experiencias que percibía iba a experimentar y los aportes que podía hacer al programa. Esto último lo pensé con relación a la sistematización de los procesos, pues tengo fortalezas en informática y en términos de pedagogía y etnoeducación, campos que me gustan y en los cuales he dado pasos interesantes.

(RCHO6) Me causó muy buena impresión la acogida por la gente de la OEI, su disponibilidad para orientarnos en los pormenores del programa y sobre todo la convicción que mostraron de que el programa sería un éxito si hacíamos un buen acompañamiento desde las regiones.

(RCHO7) Hay sin embargo un aspecto que me pareció no muy adecuado y es la actitud de suficiencia en la presentación de Cafam donde todo parece estar tan mecánicamente articulado que no admite variación, un libreto tan perfecto que parece irreal que se pueda aplicar tal y como es, en comunidades campesinas que funcionan con percepciones del tiempo particulares y con problemas coyunturales y estructurales que condicionan muchas de las actividades comunitarias, además no vi que lo étnico cultural fuera importante en este modelo, de todas maneras era mi primer contacto y opté por guardarme estos pensamientos, además no soy muy amigo de armar estas polémicas y me dije que en la práctica haría mis aportes en los momentos que considerara oportuno sin mucho aspaviento.

(RCHO8) De otro lado, una circunstancia que me desconcertó y me puso a dudar de mi vinculación al programa fue cuando tuve que viajar de regreso a Quibdó antes de la culminación del evento, por un cambio en la fecha de vuelo del avión, de todas maneras seguí confiando en que sería seleccionado, lo cual fue así, a pesar de que me percibí en el encuentro bastante silencioso y más bien en actitud de expectativa. Es posible que así también me hayan percibido los compañer@s de taller.

FOCALIZACIÓN

(RCHO9) Ya en Quibdó, se iniciaron los contactos con la secretaría de educación departamental del Chocó para recibir los listados de posibles beneficiarios y docentes. El equipo del operador comenzó a digitar los listados, lo cual no terminaron satisfactoriamente y sólo con el cambio de estas personas y la intervención directa de la coordinación nacional de Transformemos se logró avanzar en este aspecto. Otra circunstancia que retrasó el proceso se dio porque las listas entregadas por SEDCHOCÓ (Secretaría de Educación del Chocó) estaban desactualizadas y al intentar contactar a algunos docentes resultó que ya no estaban en el sitio que indicaban los listados y muchos estudiantes ya no estaban donde indicaban los listados, además los horarios de clases de los grupos no fueron entregados oportunamente por el operador a la coordinación regional de la OEI, incluso contacté directamente con algunos docentes para conocer su horarios e iniciar las visitas de seguimiento.

VISITAS DE SEGUIMIENTO

(RCHO10) Estas visitas se iniciaron por el municipio de Río Quito, uno de los 26 donde funcionó el programa, fuimos a Villa Conto, en un viaje de hora y media desde Quibdó en bote de motor, saliendo del “Puerto Arenero” en el barrio San Vicente. Con Mireya Lozano coordinadora de campo para el programa hicimos una espera de más de 1 hora en el mencionado puerto hasta que salió un bote y pudimos emprender el viaje. Vale aquí una precisión, llamar a este sitio Puerto es un decir, es más bien un embarcadero donde los campesinos amarran sus canoas y botes en la palanca clavada con fuerza en la orilla fangosa y llena de basuras del río Atrato, pero bueno, eso es lo que hay.

(RCHO11) El viaje fue placentero y nos dieron sendas banquitas de viaje para sentarnos cómodamente, hizo un día espléndido como muchos en el Chocó; cuando el sol “ajustaba” mucho, así decimos del sol fuerte, nos protegíamos con un paraguas pareciéndonos a Tola y Maruja. El viaje fue enriquecedor, con Mireya compartimos

muchas experiencias y pareceres sobre la cultura afro, sobre los prejuicios que se pueden tener cuando no se conoce la vida cotidiana de estas comunidades campesinas, la percepción que eventualmente se puede tener desde la ciudad sobre aspectos tan vitales como la forma de viajar, los tiempos de espera, la disponibilidad de transporte en el momento que se requiere y demás.

(RCHO12) Otros viajes no fueron tan placenteros y más sin tan agradable compañía; por ejemplo a Bagadó se viaja desde Quibdó por carretera durante 5 horas en una “línea” “bus escalera” o “chiva” como la llaman en otras latitudes, delante de bultos de papa y cebolla y detrás de cajas con pollitos recién nacidos. La carretera a partir de Tadó es terrible. En Bagadó visité un grupo y otro al día siguiente en San Marino. Para llegar a este último sitio se viaja en bote de motor por el correntoso (sic.) río Andágueda donde hay “trechos” (tramos) tan peligrosos que los pasajeros deben caminar por el monte para que el motorista suba solo con la embarcación por si pasa algo sólo se pierdan cosas y no las vidas de los pasajeros. Este como todos los viajes “por agua” en el Chocó es riesgoso, la satisfacción es al llegar a las comunidades encontrarse con personas amables, deseosas de aprender y de contar sus experiencias, negros, indígenas y mestizos de cultura ancestral y pueblos profundos ilusionados con el proceso educativo que mejorará su vida, según se les ha dicho y ellos lo manifiestan.

(RCHO13) Siguiendo con el viaje a río Quito, al llegar a Villa Conto desembarcamos en el “puerto” y fuimos guiados por un muchacho hasta la casa de las dos profesoras de nuestro programa María Irma y Rosa Manuela, nos recibieron con mucho entusiasmo, con almuerzo especial y todo. En general los docentes fueron muy amables y solícitos en las visitas de coordinación.

(RCHO14) Irma y Rosa hicieron parte del grupo de 104 docentes que se capacitaron para seleccionar los 100 que necesitaba el programa para atender 2000 beneficiarios en grupos de 20 personas. La capacitación se realizó en tres lugares en igual número de zonas en que se dividió el Chocó tratando de optimizar tiempo y recursos, estos lugares fueron Quibdó, Itsmina y Belén de Bajirá. En el desarrollo de las actividades del programa 15 docentes renunciaron, a 2 el operador les canceló el contrato por el no cumplimiento de lo pactado, Algunos de estos docentes fueron reemplazados. A 15 de Diciembre terminaron el ciclo 50 grupos y los otros 47 programaron culminación para el 15 de febrero de 2009.

(RCHO15) Después de este receso de fin de año algunos grupos no siguieron actividades por ausencia de los estudiantes quienes se dedicaron a faenas de pesca en la subienda, sobre todo los del río Atrato. Finalmente el programa culminó con 95 docentes y 96 grupos de beneficiarios (Mirtha una docente de Acandí atendió 2 grupos).

(RCHO16) Las visitas a los 60 grupos a los que se les pudo hacer seguimiento presencial dejaron experiencias significativas que se podrían enunciar así:

- La amplia cobertura de municipios, unida a las dificultades de transporte en las zonas no permitió visitas de seguimiento al 100% y a los grupos fuera de Quibdó sólo se pudo llegar una sola vez.
- Los horarios de los grupos coincidieron en su mayoría los mismos días y a las mismas horas en varias zonas. Esto impidió visitar a todos los grupos en un mismo municipio en los momentos de clase. En algunos hubo que convocar a los estudiantes a reunión especial con el coordinador en su visita en día y hora que no era el de las clases habituales o dialogar con el docente pues los estudiantes estaban en el monte y había sólo unos pocos en el pueblo.
- Las visitas de seguimiento se deberían iniciar desde el primer mes de actividad de los grupos, teniendo como herramientas el listado de beneficiarios y el horario de clases. Se debe establecer algún mecanismo adicional de seguimiento como los consejos comunitarios de modo que no solamente se reciba información de los beneficiarios y el docente cuando se llega a la visita. En muchos docentes se nota un afán de “demostrar” cumplimiento y aún de falsear situaciones como asistencia y permanencia de los beneficiarios en el proceso.
- Se debe disponer del tiempo suficiente para visitar no sólo los grupos sino también contactar con coordinadores y directivos de las instituciones educativas involucradas en el programa. Se debe procurar también el contacto con los alcaldes para asegurarse que conoce el programa y se involucre en él. En ciclo II se involucró a 50 Instituciones y centros educativos.

SOBRE LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA

GENERAL

(RCHO17) La formulación del objetivo general del programa plantea tres acciones puntuales y alcanzables (aumentar, fortalecer, incrementar) y cada una corresponde a una fase del programa: Lo académico (Transformemos), lo laboral (Sena), Paz y Convivencia (no corresponde directamente para el Chocó, pero sí indirectamente).

(RCHO18) Tengo algunas apreciaciones sobre el segundo componente: Fortalecer la Empleabilidad, este se lograría con la formación laboral a cargo del Sena. Sin embargo la verificación de este componente está fuera del alcance en la vigencia del programa que precisamente terminó en marzo; de todas maneras he seguido preguntando por el proceso a la persona encargada, alguna vez me llamaron del SENA para verificar algunos datos de contactos en una zona, pero este no es un seguimiento directo y puntual; he realizado contacto con algunos docentes para animarlos a seguir apoyando sus antiguos grupos en esta etapa. De todas maneras aquí veo una debilidad potencial, pues esta formación laboral fue uno de los principales motivadores para la permanencia de los beneficiarios de ciclo II en 2008 y sin dudar de la responsabilidad y compromiso del SENA, creo que debería existir algún tipo de seguimiento y verificación con interlocución, alguna reunión formal, informes, incluso alguna visita en terreno y no sólo la ocasional consulta que hagamos los anteriores coordinadores de ciclo II. Supongo que esta verificación y seguimiento la hace el SENA dentro de sus procesos internos pero ¿es suficiente desde las intencionalidades del programa ciclo II?

(RCHO19) Se que la OEI llegaba hasta ciclo II con este grupo de beneficiarios, pero se pudo prever, desde la formulación del programa, alguna instancia que hiciera un seguimiento articulado a las dos etapas (académico y laboral) culminando incluso con alguna exposición o feria de los productos de la formación laboral, estilo clausura, donde la comunidad y comerciantes conozcan lo que aprendieron los beneficiarios y pensando en posibles canales financiación y comercialización.

ESPECÍFICOS

(RCHO20) El proyecto se planteó 5 objetivos específicos, los 4 primeros corresponden a otras tantas etapas del mismo y el último prevé la instancia de seguimiento continuo llamada comité operativo.

Matrícula, En los listados de estudiantes de encontraron duplicaciones de nombres, personas inexistentes o con más de 100 años de edad, a esto se sumó la entrega de listados inflados por parte de docentes para completar el número de beneficiarios requerido. Otros docentes llevaron a las capacitaciones fotocopias de listas de beneficiarios viejas que no se correspondían con la realidad. Estos casos se evidenciaron posteriormente y los docentes renunciaron aduciendo otras razones, esto ocurrió en el municipio de Unguía. Igualmente los listados de docentes que entregó SEDCHOCÓ no estaban actualizados, por docentes trasladados que aparecían en otros sitios, nombres incorrectos etc. Gracias a la labor del operador, coordinadora de campo OEI, coordinador regional OEI y SEDCHOCÓ se logró una depuración completa en el caso de los docentes y aceptable en el caso de los estudiantes.

Lo anterior muestra varias situaciones:

- * La secretaría de educación no cuenta siempre con datos actualizados de beneficiarios, por eso la divulgación previa de los proyectos a implementar es necesaria para que los docentes interesados elaboren sus listados de prematrícula.

- * Se debería diseñar un formato oficial para prematrícula (el operador o las secretarías) con los datos imprescindibles para unificar con los docentes la entrega de esta información. Este formato lo repartirían a los interesados las secretarías de educación municipales y los coordinadores regionales tanto del operador como de la OEI. Es común encontrar listas sin apellidos de beneficiarios o sin números de cédula, sin nombre del docente o de quien elaboró la lista, sin teléfono de contacto o sin nombre del municipio y vereda etc.

- * El interés por mejorar sus ingresos mediante estos programas de educación de adultos, lleva a algunos docentes a hacer trampas como inscribir beneficiarios que no existen y al final del programa los reportan como retirados. Una de las primeras actividades en las visitas de seguimiento debe ser la verificación de la existencia real de los listados de estudiantes que previamente debe entregar el operador y contrastar esta información con los coordinadores del operador en cada municipio. No se si será exceso de desconfianza pero podría pensarse que en la visita de seguimiento el docente tenga a la mano los documentos de identidad de los beneficiarios o fotocopias

de los mismos, más aún de aquellos que en las visitas no están y explican que están trabajando en la mina o que viajaron precisamente ese día.

* Este proceso de prematrícula y matrícula requiere de un filtro muy bueno para garantizar un buen comienzo del proceso, más cuando algunos directivos docentes patrocinan acciones fraudulentas de docentes en los listados que entregan.

Capacitación. Son procesos muy importantes para la apropiación de los docentes de cada modelo educativo implementado. Son puntos de encuentro de los docentes con el operador y coordinadores que ayudan a dinamizar los programas, esto se evidenció en el caso del Chocó donde del primer al segundo taller se notaron avances significativos.

Hay algunos aspectos a considerar a manera de recomendaciones:

* Algunos docentes manifiestan trabajar con dos operadores al tiempo ¿Cómo pueden hacerlo si tienen también clases regulares en sus instituciones? Aún cuando en los horarios sea posible, físicamente es difícil de llevar a cabo ¿En qué tiempo prepara clases, Cuándo descansa, Cuál es la calidad de su proceso pedagógico, Qué grupo de estudiantes son su prioridad?

* Otros docentes toman las jornadas de capacitación como forma de evadir sus clases regulares en las instituciones y/o hacer diligencias personales en el pueblo en horas de taller. Funciona muy bien hacer estas jornadas de capacitación en lugares donde no sea fácil retirarse de clases antes de la hora de salida, lo ideal es que los docentes asistan por convicción pero si esto no funciona, se deberían implementar medidas para garantizar su permanencia. Lo otro es pedir a secretaría de educación que los controles que hacen con los listados de asistencia tengan un efecto real en los casos de inasistencia de los docentes a los talleres. La OEI podría consultar con todos sus operadores en el Chocó para valorar la conveniencia o no de permitir a un docente vincularse **simultáneamente** con dos operadores, considero que esto sería más viable con docentes no vinculados a Instituciones educativas regulares. Ya nos ocurrió en Bahía Solano, una docente muy entusiasta y colaboradora, trabajaba con Cafam y Transformemos al tiempo y finalmente tuvo que apoyarse en un docente no vinculado que era quien desarrollaba las clases pues a ella le quedaba poco tiempo, esto se corroboró en la visita de seguimiento.

(RCHO21) Hay algunos docentes en los cuales se nota que su único interés es económico y no se preocupan de su labor académica, otros que entorpecen el proceso con actitudes groseras e incluso amenazantes. Sería conveniente que la OEI solicitara a todos sus operadores un listado de este tipo de docentes que no son recomendables desde sus experiencias para identificarlos y que no sean admitidos, pues se pasan de uno a otro programa perpetuando sus actitudes negativas que vician los procesos. En esto se debería ser inflexible pues algunos de estos docentes son recomendados políticamente y la OEI no tiene este tipo de limitantes para actuar.

* En la convocatoria a docentes a las capacitaciones se debe incluir expresamente hasta qué día se admite la llegada de un docente al taller, para que calculen los tiempos de acuerdo a la distancia a la cual se encuentran. Ocurrió en Bajirá que dos docentes llegaron a media tarde del segundo día de taller (sólo eran 3 días) alegando que les avisaron sólo un día antes del evento, después se supo que no fue así. Esto causó al operador dificultades de alojamiento y presupuesto pues ya estos cupos se habían cubierto con otros docentes interesados que estaban desde el primer día.

* La **capacitación inicial** además del conocimiento del modelo a implementar por el operador y aspectos administrativos debería incluir **manejo real** de las cartillas con microclases en vivo y programación o **dosificación** de contenidos y actividades de acuerdo al tiempo disponible, incluso haciendo acuerdo de fechas para culminación de cada cartilla o fase del proceso. Otro componente que se debe incluir son actividades que exploren la capacidad y creatividad del docente frente a la contextualización fina que debe hacer del material en su zona particular. Además el componente étnico-cultural debe tener un espacio en esta capacitación en términos de valoración del saber popular frente al saber académico. Ejemplo: Preguntarle a los docentes: ¿frente a lo que propone la cartilla para el aprendizaje de la suma de enteros, usted como la desarrollaría, Tiene alguna propuesta más creativa, Cómo lo haría aprovechando los conocimientos de la gente?, elabore una clase demostrativa.

* En algunos docentes se evidenciaron vacíos en la planeación de contenidos y actividades, en la contextualización y en la proporción de trabajo de los estudiantes dentro del marco de una pedagogía activa.

(RCHO22) No se debe presuponer que todo docente ya sabe esto, las normales y las universidades poco de esto enseñan y cuando lo hacen es desde los cánones de la pedagogía tradicional y uniformadora. La etnoeducación también es válida en procesos de alfabetización y educación de adultos, de allí el esfuerzo de adaptación que hacen los operadores con su material.

* La capacitación a docentes debe avanzar hacia una formación más integral, incluso su conciencia política. La educación no es inocua, tiene su orientación ideológica. Estas jornadas no deben ser vistas por los docentes como oportunidad de pasear y disfrutar de supuestas comodidades. Lo digo por el caso de algunos docentes que tuvimos en la zona norte. Normalmente laboran en las condiciones ambientales y sociales del Chocó, pero cuando se trata de capacitación, la gran ilusión es ir a Turbo (Antioquia) por considerarlo una bonificación extra, esto desestima las posibilidades de zonas del Chocó que necesitan la presencia y la realización de eventos como estos y más cuando hay una situación de disputa con Antioquia por el municipio chocoano de Bajirá. Esta actitud es políticamente incorrecta y *antichocoanista* y quizá los mismos docentes no son conscientes de ello. Pero es la oportunidad para que los operadores consideren esta situación, pues uno de los argumentos de los docentes es que si Cafam siempre los lleva a Turbo porqué los demás no los van a llevar?. Para visión social no aplica por la focalización actual pero pueden darse casos similares.

Seguimiento a grupos. Es una actividad muy importante en estos procesos, bien valorada y reconocida aún por los mismos docentes. Tengo entendido que es la primera vez que se hace por parte de la agencia cooperante y por un operador, esto ha generado expectativa y ha puesto al descubierto prácticas incorrectas en el manejo de estos programas por parte de algunos docentes y directivos. Por ejemplo en la zona del Baudó, aún al final se pudo descubrir en las últimas visitas del coordinador zonal del operador y el coordinador regional OEI el incumplimiento de su compromiso con el programa por parte de algunos docentes. Esta experiencia ayuda a reorientar las actividades de seguimiento.

* En el Chocó hay situaciones especiales para el seguimiento por circunstancias como la dificultad para llegar a algunas zonas por la carencia de transporte regular, lo que en ocasiones obliga a esperar varios días hasta que aparece alguien que pueda hacer el viaje y esto a costos elevados. Otra dificultad es la presencia de grupos armados en muchas zonas lo que obliga a apoyarse en personas conocidas en la zona

para que el coordinador pueda visitar en su compañía los grupos de beneficiarios, esto no siempre es posible. Algunas reuniones se hacen sabiendo de la presencia de estos grupos en los alrededores. Se detectó que algunos docentes se apoyan en esta circunstancia de inseguridad, para no cumplir a cabalidad su labor, con la convicción de que es muy difícil que alguien vaya a hacerles seguimiento.

* Una atención especial merece el caso de las comunicaciones con docentes de zonas alejadas donde ni el celular sirve. Sugiero que dentro del contrato entre operador y docente se estipule un punto donde el docente se obligue a hacer una llamada o reporte mensual a su coordinador zonal, así sea para saludar, de modo que se asegure este contacto para cualquier información que se requiera. Aún los docentes más alejados salen a las cabeceras municipales a cobrar su sueldo y allí pueden comunicarse.

* La disponibilidad de recursos para desplazamiento del coordinador en el Chocó siempre fue oportuna, tuve dificultades para cubrir todos los sitios por las circunstancias ya mencionadas y en ocasiones se me juntaron varias actividades del programa lo que obligó a variar cronogramas de visitas, como lo describí en los respectivos informes mensuales especialmente en la sección Actualización del cronograma de actividades.

Institucionalización. La expedición de la resolución, por parte de la Secretaría de Educación del Chocó, donde implementa la tercera jornada en las instituciones educativas permitió que estas se adecuaran a esta nueva realidad y comenzaran un proceso de inclusión en sus PEIs de las modalidades de educación flexibles.

Comité operativo. Fue un instrumento de coordinación y seguimiento muy eficaz que dinamizó el programa en el Chocó, cabe mencionar la destacada labor de la coordinadora de campo Mireya Lozano para su implementación y desarrollo. Como sugerencia para el nuevo proyecto AECID II se debería hacer uno que otro comité en Istmina ya que este es un lugar de llegada obligada de la gente de los municipios focalizados, esto facilitaría la presencia de estudiantes, docentes, directivos de las instituciones involucradas e incluso algún alcalde de la zona.

LOGROS Y ALCANCES DEL PROGRAMA EN EL CHOCÓ

(RCHO23) Los logros cualitativos son muy dicientes:

* El terminar la primaria en sí mismo es un logro, pero es más satisfactorio cuando las personas descubren en su vida otros referentes para conocer su realidad, cuando encuentran otras explicaciones para los fenómenos con los que a diario conviven y esto se los da la formación que han recibido en el programa: Aprender a hacer una cuenta por escrito, descubrir que la tierra ya no es plana, conocer lo nutritivo que son algunos productos de la región, tener la posibilidad de ayudarle a los niños pequeños en sus tareas escolares o al menos entender lo que hacen cuando estudian. Algunas mujeres expresaron con orgullo el hecho de que sus hijos se interesaban por su desempeño académico e incluso estaban pendientes de que ellas hicieran sus tareas, definitivamente esto influye en las buenas relaciones intrafamiliares.

* Muchos adultos consideran que la continuación de sus estudios interrumpidos es una oportunidad única en su vida, cuando niños no pudieron terminar por diversas razones y el hecho de hacerlo ahora es motivo de orgullo y satisfacción lo que contribuye a sentirse importantes en la comunidad y frente a su familia, esto eleva su autovaloración y estas personas son ejemplo de esfuerzo personal, aún cuando esto no les garantice un mejoramiento económico sí fue suficiente motivación para permanecer en el programa.

* Otro aspecto a destacar es que los estudiantes de ciclo II en algunos sitios sirvieron como motivación para otros jóvenes y adultos que al verlos graduados se han decidido a iniciar sus estudios en la nueva etapa, incluso algunas instituciones educativas, que no estuvieron en ciclo II ahora están interesadas en vincularse.

* En algunos grupos se pudo constatar que las actividades del programa fortalecieron lazos de amistad, colaboración y sentido de solidaridad. El momento de clase se convertía en un encuentro entre personas con similares condiciones de vida y esto era motivo para compartir y sentirse apoyados. El programa para algunos beneficiarios era motivo de esperanza, ante la desesperanza de las carencias cotidianas. Se promovieron acciones de mejoramiento de las condiciones de vida mediante el trabajo comunitario: arreglo de puente, huerta casera, cría de pollos...Estas actitudes y acciones contribuyen a generar un ambiente de más tranquilidad y de convivencia agradable en las familias.

* El programa logró aunque mínimamente el apoyo de algunos alcaldes que facilitaron fotocopias y algún material didáctico a los docentes que lo solicitaron.

* A pesar de estas bondades, hay una realidad que limita la permanencia de algunos adultos en el programa. Son padres de familia que deben responder por el sustento de su familia en trabajos poco rentables como la minería de baharequeo, corta de madera, ventas ambulantes, pesca artesanal... Estas preocupaciones les impide dedicarse a cabalidad a las actividades de clases presenciales y extra clase y en ocasiones deben retirarse; por esto sería conveniente vincular a alguna institución o programa que apoye en especie a los beneficiarios del programa, es decir, alguna ayuda en alimentos, no como incentivo para ingresar al programa sino como bonificación por la permanencia de quienes ya están y con algún compromiso de parte del grupo de realizar un trabajo de mejoramiento en beneficio de su propia comunidad como contraprestación.

* Y aquí una reflexión que parece ser una herejía pero me gusta pensar en ella: A pesar de los estudios y las experiencias que muestran sus bondades y de lo que he dicho en este mismo documento, en ocasiones me pregunto si realmente nuestra gente adulta campesina necesita culminar la básica primaria y si esta será su prioridad o la nuestra, incluirlos en el mundo letrado y académico. Me pregunto también si no sería más adecuado enseñar esas primeras o segundas letras partiendo de las actividades cotidianas de la gente, por ejemplo, el minero aprendería a representar con signos escritos los instrumentos y las actividades de su oficio, lo propio harían el agricultor. No se trata de contextualización, adaptación o regionalización que todas son acciones externas acomodaticias a otra realidad. Pero también surgen interrogantes como: ¿el minero está condenado a seguirlo siendo toda su vida o debemos mostrarle otro horizonte? ¿Cuál sería el papel de un docente aquí? ¿se necesitarían materiales tradicionales como cartillas? ¿En qué lugar se desarrollaría el proceso? Claro que esto es sólo una reflexión personal.

LOS TIEMPOS DEL PROGRAMA

(RCHO24) Una experiencia como el proyecto que nos ocupa necesariamente tiene cierto grado de imprevisibilidad (sic.), no todo se puede prever, la vida no es tan precisa.

* En el caso de los cronogramas, queda claro que con los docentes vinculados se debe tener en cuenta el calendario educativo oficial. Se pensaba que por ser un contrato extra lo cumplirían aún en vacaciones, pero la mayoría de docentes no tienen su familia en el lugar de trabajo y en los recesos oficiales se van, lo máximo que el

operador logró en ciclo II fue el compromiso con algunos docentes nativos del lugar de laborar en época vacacional en la zona norte.

* El programa tuvo momentos de estancamiento en la fase primera de revisión de listados de beneficiarios, horarios de docentes y entrega de materiales a los mismos. Sin embargo el operador tomó las medidas necesarias y se dinamizó el proceso.

* Las demás actividades se fueron reajustando acorde con la realidad de la región como las visitas de seguimiento, fechas de comités operativos.

LA EVALUACIÓN

Es valiosa una mirada externa y una evaluación de procesos, siempre y cuando contribuya sobre la marcha a retroalimentar los procesos y a reorientarlos de ser necesario. La “objetividad” no se ve comprometida si se cuenta con los diferentes actores del programa. Un proceso educativo, es un proceso afectivo al que se va no sólo con la mente sino con el corazón, esto riñe con la fría aplicación de unos instrumentos genéricos y ajenos a la realidad de los grupos. Sugiero que se haga un proceso evaluativo más abierto y participativo y no que de la sensación del juego del gato y el ratón; sería más eficaz un proceso de autoevaluación que cuente desde su implementación con representantes de todos los involucrados, es más, me parece muy saludable contemplar la posibilidad de implementar desde la OEI un proyecto tendiente a diseñar un Proceso de “Autoevaluación en experiencias de Alfabetización y Educación de Adultos”, un flamante nombre para algo que no se si ya existe, pero la idea es que con todos los actores se puedan elaborar las conceptualizaciones, procedimientos e instrumentos que sirvan como modelos para posteriores experiencias, no serían fórmulas aplicables indiscriminadamente sino que darían pautas para que cada proyecto se autoevaluara desde su propia dinámica.

LA LOGÍSTICA REGIONAL

(RCHO25) En cuanto al funcionamiento de la coordinación regional. La secretaría de educación con muy buena disponibilidad designó un sitio abierto en sus dependencias y Susana me ofreció su pequeña oficina (ente los dos llenamos el espacio disponible) con el computador que tiene, pero esto es poco práctico y hay muchas limitaciones, hay que llevar su propio papel bond o pedir que le regalen para

imprimir algo, un solo computador para dos personas es incómodo, El fax está en otra dependencia, hay que pedir permiso cada vez que se va a utilizar y casi nunca hay papel para recibir un fax. Hay que pedirle permiso a la secretaria recepcionista para imprimir un documento (es la única impresora disponible) y esperar hasta que ella ceda el turno con la correspondientes cara arrugada, ante esto opté por trabajar en mi casa donde tengo computador e Internet y aprovecho mejor el tiempo o en salas de internet y estaba en secretaría cuando era absolutamente necesario, los docentes nunca me buscan allá. Esto funcionó muy bien. La secretaría puede tener muy buena disposición para aportar en esto de la ubicación, pero en realidad disponen de muy poco recurso para ello.

LA COMUNICACIÓN

* La estructura de funcionamiento del programa permitió el desarrollo de las actividades previstas. Mecanismos como la comunicación permanente entre la coordinación en Bogotá y la regional en el Chocó fueron muy eficaces y permitieron la toma de decisiones oportunas en diferentes circunstancias. Fueron fundamentales la comunicación vía celular y correo electrónico, además del correo ordinario en algunos casos.

* La comunicación telefónica del coordinador regional con los docentes y coordinadores del operador también fue positiva y contribuyó al monitoreo de algunas situaciones que de otra manera habría sido muy difícil.

ACEPTACIÓN DE LA COMUNIDAD

(RCHO26) El programa en el Chocó ha tenido muy buena aceptación en las comunidades donde se llevó a cabo. Algunos que dudaban del mismo ahora opinan positivamente. Su desarrollo y esquema de seguimiento ha sido muy bien valorado porque la presencia de coordinadores en campo no ha sido costumbre en estos programas y ha dado buen resultado. Además la presencia de los coordinadores de campo y regional por la OEI ha sido positiva para el programa pues no sólo miran permanencia y cumplimiento sino que han aportado y enriquecido el proceso desde lo pedagógico y metodológico hasta la asesoría en aspectos técnicos a la secretaría de educación.

(RCHO27) Un aspecto importante desde la perspectiva de la cooperación es la percepción que tienen los beneficiarios sobre las instituciones involucradas. Fue difícil lograr que los beneficiarios identificaran el programa con el financiador, en las mentes de todos está Transformemos, se explicó en visitas, en reuniones, les mostramos la chaqueta de viajes y nada. Aún muchos docentes dicen “somos de Transformemos”. Yo lo veo muy lógico, porque lo están viendo desde quién es el contacto primario para los pagos, hasta los logos en las cartillas. Para estos procesos se debería hacer un primer tema en la primera cartilla a estudiar donde se explique: Qué es la cooperación internacional, Cómo funciona, Cuál es su papel en este proyecto y que además los logos de AECID y OEI aparezcan en las portadas de las cartillas a colores y que los docentes expliquen este primer tema en clase.

LA GRADUACIÓN

(RCHO28) El 28 de enero de 2009 se realizó en Quibdó un evento de graduación representativa con los estudiantes de 3 municipios: Quibdó, Río Quito y Atrato. Los alcaldes de los dos últimos municipios apoyaron económicamente el desplazamiento de los estudiantes de su jurisdicción.

(RCHO29) La graduación fue un gran momento que contó con la presencia de funcionarios de la AECID, OEI, SENA, MEN, SEDCHOCÓ, además de la coordinadora de campo y el coordinador regional OEI y representantes del operador TRANSFORMEMOS. Allí los beneficiarios lucieron sus mejores galas y se observó el orgullo con el que los adultos recibían su mención de reconocimiento al esfuerzo realizado, fue momento de alegría y satisfacción que evidenció el compromiso de docentes y estudiantes con el buen término del programa. El SENA reafirmó su compromiso con la formación en lo laboral a los beneficiarios y de la OEI se anunció el avance en los contactos con entidades financieras que prestarían dinero a los grupos productivos que resulten de la formación dada por el SENA. El cubrimiento del evento fue amplio por los medios de información locales y por los que trajeron los cooperadores.

Relató:

Virgilio Bueno Rubio

2.2 DEPARTAMENTO DEL CAUCA

Los cupos asignados para el Cauca ascendieron a 3.000, meta que fue ligeramente superada al lograr la inscripción de 3.079 personas, que al ser atendidas por el programa determinaron una efectividad del 102,6%. Además, 99% de los grupos propuestos terminaron el proceso, en 58% de municipios del departamento que tomaron parte en el proceso.

La articulación de dos operadores que complementaron el proceso educativo fomento iniciar procesos en la perspectiva de tener propuestas educativas integradoras que permitan pensar en sujetos holísticos que requieren de diferentes momentos para contribuir en mejorar la calidad de vida de nuestros pueblos. La Fundación para la reconciliación con las escuelas de reconciliación y perdón le dio un toque renovador y reforzó la necesidad de estudiar, en este caso de terminar la básica primaria con metodologías prácticas, que los reconoció como actores y protagonistas de sus propios procesos.

Trabajar las emociones articulado a proyectos educativos permitió pensar la convivencia de otra manera y recrear el tejido social haciéndolo parte de auto reconocimiento y la autonomía para mejorar sus relaciones consigo mismo y con los demás. El interactuar con otras personas permitió a los docentes como a los

participantes reconocer los diferentes aprendizajes que han fortalecido sus dinámicas de la vida cotidiana. Consideramos que este proceso contribuyó enormemente a la construcción de una cultura de paz en sectores donde la presencia del Estado no es fuerte.

2.2.1 Relato correspondiente al Departamento del Cauca

PARA CREAR HAY QUE CREER...¹⁴(RCAU)

Como dejar pasar este momento desapercibido, donde hicimos camino al andar, donde nuestros esfuerzos se juntaron para dejar este mundo en mejores condiciones de como lo encontramos.

Hoy queremos reconocerles que hicimos equipo, que hicieron el trabajo encomendado eficaz y eficientemente,

Marcaron la vida de muchas personas... los docentes, las instituciones educativas y qué decir de nosotros...

Nos sentimos acompañados, sentimos el trabajo hombro a hombro para apuntarle al proyecto de nación y seguros de que siempre hay algo por hacer para que Colombia sea un país más digno de vivir.

Elaborado por:
LILIANA SERNA ALVAREZ

(RCAU1) LA HISTORIA: El Programa de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, fue una propuesta curricular que benefició a 3.000 usuarios, con edades

¹⁴ “Si bien este relato busca recoger la experiencia del programa con la OEI, es necesario aclarar que la coordinación es la acumulación de una experiencia de más de 20 años caminando por estos procesos como asesora y coordinadora en prácticas sociales y educativas, así mismo en creer que hay que dejar este mundo en mejores condiciones de como lo encontramos”.

prioritarias entre los 15 años y 45 años, vulnerables, desplazados por distintas índole, afrodescendientes, indígenas y mujeres cabezas de familia, del departamento del CAUCA.

(RCAU2) En mayo del año 2008, inicio en el departamento del Cauca este Programa de alfabetización y educación básica primaria con cifras que en la actualidad se concretaron con la vinculación de 3.049 participantes que fueron atendidos por unos 149 docentes los cuales recibieron la capacitación en la metodología de CAFAM que permitió a esta población vincularse al Sistema Educativo Nacional, iniciar a la vez su educación básica primaria y con la proyección a los demás niveles educativos hasta la articulación con el SENA.

(RCAU3) El esfuerzo realizado por el Señor Gobernador del Departamento, Guillermo Alberto González Mosquera, al incluir el programa en el PLAN DEPARTAMENTAL DE GOBIERNO y las alianzas estratégicas establecidas con el Ministerio de Educación Nacional, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la implementación de modelos de trayectoria nacional como CAFAM y la Fundación quienes implementaron las Escuelas para el Perdón y la Reconciliación.

(RCAU4) Además de la capacitación inicial en los modelos antes enunciados que se hizo con los docentes que atienden el programa se realizaron talleres de seguimiento, evaluación y acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación y sus funcionarios buscando optimizar los recursos e imprimiéndole al programa la eficiencia y la eficacia necesaria para lograr que el Cauca ocupe el primer lugar a nivel nacional en la erradicación del analfabetismo, los aporte significativos del convenio se reflejan en una mejor calidad de vida de todos sus habitantes y la inserción de los mismos en las economías locales, Regionales y Nacionales.

(RCAU5) Se trabajó en el departamento propuestas de universalización de la alfabetización, partiendo del principio de educación a lo largo de la vida, contemplando la posibilidad de adelantar sus estudios, hasta obtener la certificación de la educación básica favoreciendo con ello la inserción social y laboral de esta población marginada de nuestros sistemas educativos.

(RCAU6) La articulación de dos operadores que complementaron el proceso educativo fomento iniciar procesos en la perspectiva de tener propuestas educativas integradoras que permitan pensar en sujetos holísticos que requieren de diferentes momentos para contribuir en mejorar la calidad de vida de nuestros pueblos. La Fundación para la reconciliación con las escuelas de reconciliación y perdón le dio un toque renovador y reforzó la necesidad de estudiar, en este caso, de terminar la básica

primaria con metodologías prácticas, que los reconoció como actores y protagonistas de sus propios procesos.

(RCAU7) Trabajar las emociones articulado a proyectos educativos permitió pensar la convivencia de otra manera y recrear el tejido social haciéndolo parte de auto reconocimiento y la autonomía para mejorar sus relaciones consigo mismo y con los demás. El interactuar con otras personas le permitió a los docentes como a los participantes reconocer los diferentes aprendizajes que han fortalecido sus dinámicas de la vida cotidiana. Consideramos que este proceso contribuyó enormemente a la construcción de una cultura de paz en sectores donde la presencia del estado no es fuerte.

(RCAU8) Lo anterior se dio por varias razones una de ellas y es aquí donde se centra este relato por la coordinación regional en la que la La solidaridad no se hizo esperar... Inicialmente, los estamentos municipales y dependencias administrativas, ponen en funcionamiento un equipo cuyo objetivo es implementar el proyecto. A este engranaje, se le suma el aporte incondicional de la comunidad también fue definitivo, ya que en un gesto de abnegación e interés por programas educativos empezaron apoyar el programa en los diferentes municipios.

(RCAU9) Por otro lado, se organizan los grupos de la comunidad para la celebración de días especiales; organización de eventos recreativos; participación de los estudiantes en desfile, entre otros. Todo esto con el único fin de fortalecer lo comunitario y principalmente las redes afectivas.

(RCAU10) Era claro que para la realización del Proyecto PROGRAMA “ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO DE JÓVENES Y ADULTOS VULNERABLES DEL PACÍFICO Y CENTRO DEL TERRITORIO COLOMBIANO” cuyo objetivo principal fue aumentar los niveles de escolaridad, fortalecer la empleabilidad e incrementar la cultura de paz y convivencia con el fin de mejorar la calidad de vida de la población joven y adulta. Es así como en mayo 28 del 2008 iniciaron con el primer taller por el cual se recibió herramientas y compilando experiencias que invitaron a enamorarse de lo que se hace, a ejercer con dignidad y a entregarse totalmente a procesos pedagógicos.

(RCAU11) Durante los ocho meses que se desarrollo el Proyecto lograron hacer de este grupo un semillero para la convivencia estudiantil. Esto gracias a la realización de actividades continuas como convivencias, lectura de cuentos formativos, ratos de pintura, celebración de fechas especiales, crear o recrear una mascota que sea confidente de sus más íntimos secretos y de todo aquello que difícilmente se atreven a expresar... Propiciando de esta forma la inclusión a la Institución educativa a jóvenes y adultos. También el conocimiento de otras costumbres, otros amigos y compañeros, otros docentes y, el logro más importante de todos, el que ellos se sientan queridos y parte de un entorno que aunque no es el de su primera infancia, si será por muchos años su patria.

(RCAU12) Es indudable que las circunstancias históricas desde el punto de vista social, económico, político y cultural que han determinado el devenir del país, han generado, entre otras cosas, que las poblaciones más vulnerables no hayan podido acceder a los niveles básicos de la educación formal y lleguen a su adultez en situación de analfabetismo. Obviamente que en poblaciones en situación de vulnerabilidad las problemáticas de esta naturaleza se agravan con las consecuencias nefastas en todo orden.

(RCAU13) Este proyecto entonces a través del acompañamiento de la coordinación regional giró en torno a la idea de formar un grupo importante de alfabetizadores, en donde se despliegue como marco pedagógico la propuesta desarrollada en un principio fundamental, un marco de derechos, se ha construido un conjunto de principios filosóficos, pedagógicos y metodológicos que serán de gran utilidad, dadas las características de las poblaciones hacia las que se orienta el trabajo de alfabetización.

(RCAU14) Los grupos de alfabetizadores que se vincularon en su mayoría a este proceso se podrían formar con docentes que hayan estado en las diferentes IE, con jóvenes de las comunidades en general o de las poblaciones en situación de vulnerabilidad que cuenten con niveles de escolaridad superiores o iguales al noveno grado, con estudiantes de los ciclos complementarios de las Escuelas Normales y con estudiantes universitarios que realicen en este proyecto sus prácticas profesionales.

(RCAU15) El acompañamiento se trato de un proceso formativo y no simplemente de una capacitación instrumental, dado que el proyecto además de

orientar sus esfuerzos en el desarrollo de la lectura , la escritura y en el adecuado manejo de las matemáticas básica, en las personas que estuvieron en condiciones de analfabetismo, busco lograr también unos niveles básicos de competencias cognitivas y sociales, pues es en esta dirección como se entiende, en el mundo contemporáneo, la alfabetización para la participación decisiva de todas las personas en la construcción de sociedad.

(RCAU16) Cuando en el mundo entero se está hablando hoy de una nueva categorización de alfabetización, que no se reduce a los procesos de lecto-escritura como actividad codificadora (repetitiva y memorística), por el supuesto de haberse llegado ya a niveles satisfactorios en estos terrenos y se dirige más a la categoría de alfabetización científica, que involucra la decodificación; es decir que la determina la capacidad de hacer lecturas inferenciales e interculturales, las cuales están asociadas a habilidades cognitivas superiores; marginadas de verdaderos procesos de participación en la construcción de sociedad y a la vez marginadas de la posibilidad de la movilidad social y económica que el contexto actual impone en términos del conocimiento.

(RCAU17) Ahora, lo que está claro es que son los grupos sociales vulnerables desde lo económico, lo político y lo cultural o lo que podríamos llamar las comunidades empobrecidas, quienes presentan con mayor intensidad este fenómeno, lo cual los mantiene en una situación de subordinación y dependencia frente a otros sectores sociales. En última instancia estamos hablando de la negación real del acceso al conocimiento, comprensión, interpretación y disfrute de una buena porción del mundo.

(RCAU18) Todos los seres humanos, como partícipes de los conglomerados sociales, requieren de herramientas reales para materializar los ideales de democracia y de participación en la construcción de su entorno vital. La condición de analfabetismo representa una forma de imposibilidad de acceso a aspiraciones como éstas; fundamentales para la convivencia social y para el desarrollo de los sujetos mismos.

(RCAU19) En este sentido, el uso adecuado de la escritura y la lectura por un lado, y de la utilización pragmática de la matemática básica por el otro, configuran aspectos dinamizadores para propiciar prácticas democráticas y participativas, de reivindicación de los derechos o de restablecimiento de los mismos. Esto constituye

una opción para que las comunidades vulnerables por su condición socioeconómica, de desplazamiento, de subordinación, entre otras, resistan el embate de los fenómenos de transculturación, de desarraigo territorial, de marginación, etc., los cuales amenazan seriamente la identidad cultural de los individuos y sus grupos

(RCAU20) El desarrollo del lenguaje, en sus manifestaciones de recepción y de producción, representa toda una serie de posibilidades para el ser humano, es una herramienta que propicia la vinculación al mundo a través de la lectura que cada sujeto construye del mismo. La lectura, la escritura y los números, constituyen los elementos centrales para que el sujeto amplíe su perspectiva y participación en el mundo, en tanto que permiten caminos de comprensión, de expresión, de imaginación y, sobre todo, la posibilidad de involucrarse en procesos de transformación positiva de su contexto.

(RCAU21) De otro lado es menester aclarar que los procesos de lectura y escritura son formas del lenguaje que requieren maneras especiales de adquisición y enseñanza, correspondientes a la lógica propia del lenguaje, la cual está determinada por el uso. De ahí pues que se centre en la posibilidad de que las personas se conviertan en cotidianas y adecuadas usuarias del lenguaje en sus múltiples formas. Por ello con los grupos de alfabetizadores es necesario llevar a cabo un proceso de formación desde lo pedagógico y desde lo didáctico del saber específico, con un espíritu transformador, crítico y propositivo del contexto en donde le corresponda actuar.

(RCAU22) Para apostarle a ese ideal, la formación de los maestros no puede reducirse al aspecto instrumental y al sinfín de recetas que en apariencia encierran la solución del problema de la educación, que realmente son un espejismo que distrae la respuesta apremiante requerida por la sociedad y cada individuo que se inscribe en ella. La apuesta de este proyecto implica una nueva concepción de cada elemento del proceso educativo en su complejidad, parte del principio del maestro como pensador, como ser reflexivo y crítico que no se resigna a la interpretación o lectura de su hacer, sino que, además, propone alternativas de trabajo que parten de la teoría, la experiencia y del compromiso con su función social, acto que reivindica la integralidad que debe construir un maestro para estar en capacidad de profesarla.

(RCAU23) Es entonces donde aparece la pregunta por **FORMACIÓN O CAPACITACIÓN** en la coordinación regional a través de las visitas de campo donde los y las docentes hacen su real práctica pedagógica con adultos y jóvenes.

(RCAU24) Los procesos de educación social con diferentes tipos de comunidades se han centrado básicamente en la capacitación, es decir en procesos de carácter instrumental que apuntan específicamente a promover un aprendizaje orientado a la repetición mecánica y memorística de procedimientos, normas y conductas que rigen la vida. Todos los seres humanos, como partícipes de los conglomerados sociales, requieren de herramientas reales para materializar los ideales de democracia y de participación en la construcción de su entorno vital. La condición de “capacitado” representa una forma de imposibilidad de acceso a aspiraciones como éstas; fundamentales para la convivencia social y para el desarrollo de los sujetos mismos.

(RCAU25) La apuesta de formación implica una nueva concepción de cada elemento del proceso educativo en su complejidad. Comienza por asumir al maestro o facilitador como pensador, como ser reflexivo y crítico que no se resigna a la interpretación o lectura de su hacer, sino que, además, propone alternativas de trabajo que parten de la teoría, la experiencia y del compromiso con su función social.

(RCAU26) En este sentido hablar de formación en escenarios sociales, configura aspectos dinamizadores para propiciar en los sujetos que se comprometen con el proceso, prácticas democráticas y participativas de forma tal que amplíen su perspectiva y vinculación con el mundo, en tanto que se abren caminos de comprensión, de expresión, de imaginación, de conciencia crítica y, sobre todo, caminos propositivos que representan la posibilidad real de involucrarse en procesos de transformación positiva de su contexto.

(RCAU27) Esto constituye una opción para que las comunidades vulnerables por su condición socioeconómica, de desplazamiento, de subordinación, entre otras, resistan el embate de los fenómenos de transculturación, de desarraigo territorial, de marginación, etc., los cuales amenazan seriamente la identidad cultural de los individuos y sus grupos.

(RCAU28) En síntesis es importante recalcar que estar al frente de estos procesos implicó brindar conceptos y herramientas para resolver de mejor manera los asuntos presentados, respetar al otro en la soberanía que le asiste sobre sí mismo y establecer una relación constructiva con él, reconociendo que quién coordina y asesora, también aprende y también se nutre, fue sopesar con franqueza y objetividad los aciertos y limitaciones del proceso o la problemática para contribuir a partir de allí y de la sugerencia de nortes posibles, a su cualificación, re dimensión y proyección, implicó la convergencia en torno a propósitos comunes y en calidad de socios, que deben ser y deben mantenerse diferentes. Valorar adecuadamente los esfuerzos y potencialidades que encerraron el proceso y los sujetos. Se evidencio la importancia de asesorar y coordinar aquello en lo que se cree. Más aún, quién no valora a su interlocutor, no puede asesorarlo y coordinarlo debidamente.

(RCAU29) Coordinar en este sentido reconoce una postura de asesorar y por lo tanto implicó conocer. Exigió sumergirse a fondo en la problemática. Lo primero siempre fue obtener el mayor y el mejor conocimiento posible de la problemática específica que en este caso fue relacionado con procesos educativos para jóvenes y adultos, reconstruyendo su historia, componentes, logros y dificultades y dibujando con nitidez la situación actual, las necesidades y expectativas de los diferentes participantes. Para este efecto, se estudió la documentación que fue necesaria (escrita, gráfica, audiovisual, sonora), se conversó larga y metódicamente con el o los sujetos que intervinieron en el proceso, se hicieron observaciones sobre terreno, realizaron acciones investigativas (encuestas, por ejemplo) e informó de experiencias similares. En ningún caso fue suficiente el saber adquirido con antelación sobre temas relacionados y que es el conocimiento por el cual se le designa como coordinadora - asesora.

(RCAU30) Fue una coordinación planificada se estructuró en torno a planes de trabajo claros, precisos y evaluables. Re-contextualizar fue un elemento muy importante de la coordinación – asesoría; brindó elementos a los diferentes actores que lo actualizaron y re contextualizaron en los marcos históricos, institucionales y sociales que determinaron la temática específica motivo de la coordinación - asesoría.

(RCAU31) Las actividades compartidas y diferenciadas fueron un proceso que se desarrollaron conjuntamente a través de dos tipos de actividades: las compartidas y las diferenciadas. Por medio de éstas últimas, cada cual preparó sus aportes a aquellas y

en ambas quedaron claramente delimitados los roles de cada cual. La unidad y el complemento se dieron en la diferencia, no en la igualdad.

(RCAU32)El soporte técnico permitió analizar los problemas como fenómenos y procesos específicos de múltiples determinaciones, sin cargas ideológicas, ni culpables o víctimas, ni etiquetas de “buenos” o “malos” para las personas y las acciones. El soporte técnico permitió evaluar a partir de datos ciertos y análisis complejos el fenómeno dado, para proponer soluciones adecuadas y viables.

Coordinar fue un acto de amor lleno de afecto responsable y respetuoso frente a ese otro y otra como un legítimo otro, un ser importante para transformar las realidades en las que vivimos que no nos dejan ser felices.

2.3 DEPARTAMENTO DEL VALLE

La matrícula para el Departamento del Valle fue de 3044 participantes de los 3000 previstos, es decir 101,5% de cobertura. En cuanto a grupos, terminaron 149 de los 150 conformados, que corresponden al 99,3%. Estos grupos, previstos en 25 municipios y conformados por 20 personas cada uno, lograron la promoción de 2700 participantes, correspondiente al 88,7% de la matrícula.

La metodología seleccionada para el Departamento fue la de CAFAM. Como contrapartida, la Secretaría de Educación Departamental se encargó de motivar el proceso de divulgación, inscripción y matrícula, así como de garantizar el proceso logístico y la utilización de los recursos físicos de las instituciones educativas.

La Secretaría de Educación Departamental expidió la resolución No 3496 de Nov. 28 de 2008, mediante la cual se autoriza incluir el programa de Alfabetización y educación

de jóvenes y adultos en las licencias de funcionamiento de las instituciones educativas no certificadas del Departamento. De igual manera produjo varias circulares y comunicados dirigidos a los rectores, coordinadores de zonas y alcaldes brindando orientaciones sobre el manejo y desarrollo del programa.

En este departamento se resalta el respaldo de las funcionarias de la Secretaría encargadas de la educación de adultos y esto compensó en gran medida la ausencia del titular del Despacho, quien durante el proceso solo asistió a la primera reunión.

El proyecto tuvo una aceptación unánime, generando grandes expectativas de desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida, acentuando el sentido de pertinencia hacia sus regiones, la integración y el trabajo comunitario, fortaleciendo valores ambientales, culturales y ciudadanos que facilitaran la convivencia armónica en comunidad y en la familia.

2.3.1 Relato correspondiente al Departamento del Valle

“TERMINAR LA PRIMARIA, UN SUEÑO DE MUCHOS HECHO REALIDAD” (RVAL)

(RVAL1) En la llamada “Sociedad del conocimiento”, son innumerables los esfuerzos que debemos realizar por mantenernos medianamente informados, si no lo estamos, definitivamente nos aislamos del mundo cada vez más competitivo y excluyente. Imaginemos las dificultades de todo tipo que atraviesan cientos de miles de colombianos, analfabetas absolutos unos y analfabetas funcionales otros, que luchan en el día a día para obtener mejores condiciones de vida para ellos y sus familias.

(RVAL2) Este relato sobre el anhelo de muchos jóvenes y adultos, se inicia cuando un domingo del mes de febrero del 2004, a través de un medio de circulación regional en el Departamento del Valle de Cauca, se publica una convocatoria para la

Coordinación regional de un programa de educación de adultos, considerándola una excelente oportunidad para desarrollar las competencias adquiridas a lo largo de la formación profesional en educación y después de haber estado como empleado público por elección popular en un periodo de cuatro años.

(RVAL3) Muchos interrogantes, dudas y expectativas se generan, no imaginé las connotaciones del programa en su importancia, cobertura y calidad, todas ellas contrastadas y aclaradas en el Taller de inducción programado en la capital de la República para los coordinadores de los departamentos participantes.

(RVAL4) Motivo de satisfacción y compromiso el conocer las fuentes de recursos para el proyecto, la Organización que estará al frente de la misma y el equipo conformado para llevar a cabo las actividades programadas, entre otras cosas se constituye en un gran reto profesional y personal con grandes incidencias en el desarrollo social de las comunidades focalizadas y en especial para la población objetivo.

(RVAL5) Se inician los contactos con las instituciones participantes: **la Secretaría de Educación Departamental**, cuyo secretario manifiesta sin lugar a dudas su compromiso para con el proyecto y el equipo responsable de este sector, integrado por dos excelentes profesionales comprometidas y con vasta experiencia en el tema; **el operador** que para el caso del Valle le correspondió a **CAFAM**, con sus metodologías activas y materiales propios para la población adulta, representada por su Gestor con experiencia, diligente y receptivo que facilitó el desarrollo de las actividades; por intermedio del operador se realiza el contacto con las **Instituciones Educativas sus Rectores y los Docentes** que participaran del proceso a través de una comunicación ágil y oportuna.

(RVAL6) En el desarrollo de la Fase de Capacitación de los docentes, organizada y convocada por la Secretaría y el operador, interactuamos de manera directa con un grupo importante de 145 docentes, entre otras cosas, bastante heterogéneo, provenientes de los veinticinco municipios y sus zonas rurales que se focalizaron con antelación. Algunos de ellos con formación técnica, tecnológica o profesional en el campo educativo, pedagógico y curricular y en un buen porcentaje, otros docentes con cierta experiencia o sin ella y sin formación pedagógica, líderes todos ellos y representantes de sus comunidades; deseosos de aportar al bienestar y progreso a través de la vinculación con el proyecto. De acuerdo a la experiencia vivida hubiese sido importante por parte de CAFAM, diseñar los talleres de capacitación de acuerdo a los perfiles de los docentes o tutores, esto hubiese permitido profundizar en

ciertos temas de acuerdo a las expectativas de los mismos docentes y no generalizar con todos ellos; de igual manera el aprovechamiento más efectivo del tiempo disponible durante los talleres con temas que les agreguen valor a su actividad docente.

(RVAL7) Ansiosos de desarrollar el trabajo de campo a través del componente de seguimiento y apoyo a los grupos, y una vez conformado los grupos e iniciado las clases en la primera semana del mes de junio de 2008, se da vía libre en el cumplimiento del **Sueño de culminar la educación básica primaria**, oportunidad tan esquivada para 3000 personas jóvenes y adultos del Departamento, que se constituyen en 3000 testimonios y experiencias de vida que algún día podamos contar.

(RVAL8) Como heterogéneo es el grupo de docentes, así mismo lo fue con las características de los distintos grupos en cada uno de los municipios, grupos urbanos, rurales, la mayoría de estos últimos en zonas de difícil acceso y con problemas de orden público resultante de la situación social, de desigualdad y violencia generalizada que vive nuestro convulsionado país; con horarios diversos de acuerdo con las condiciones de los estudiantes, horarios diurnos en días de semana o fines de semana, horarios nocturnos en semana o fines de semana, en fin, facilitando en lo máximo la asistencia a la clases programadas.

(RVAL9) Se afrontan aquí las principales dificultades del proceso, inicialmente la falta de apoyo logístico de la Secretaría de educación desde la oficina para el coordinador hasta las condiciones mínimas para los desplazamientos de sus funcionarias, dificultad resuelta por la disponibilidad del transporte por parte del coordinador regional; las peripecias para los desplazamientos a los municipios y a los grupos por estar tan dispersos con la mayor dificultad en los horarios nocturnos, corriendo ciertos riesgos en la integridad personal como lo manifestó en alguna ocasión el ejército nacional, cuando de manera inconsciente y en búsqueda de una Institución educativa en zona rural del municipio de Florida (Zona Roja), dimos vuelta para devolvernos muy próximos a un reten del ejército que no conocíamos lo que causó una persecución y posterior abordaje y requisa por parte de éstos, experiencia que quedará en la memoria nuestra.

(RVAL10) Este componente de seguimiento que a la postre se constituye en factor determinante en el éxito del programa, fue inicialmente no esperado por los docentes; las visitas iniciales no fueron anunciadas a éstos, lo que implicaba no encontrar al grupo trabajando, o encontrarlo pero con una asistencia mínima, la cual no justificaba el esfuerzo y los costos del desplazamiento, situación esta analizada desde el comité operativo y resuelta a través del anuncio de la visita con anterioridad, con el

fin de ejecutar los componentes de la visita: apoyo supervisión del proceso y diálogo con los asistentes.

(RVAL11) Supremamente enriquecedor resultó el contacto con los beneficiarios del programa, en su mayoría mujeres, dándonos ejemplo de los deseos de superación y espíritu de sacrificio para lograr sus metas. Testimonios significativos y con alto contenido de emotividad se manifestaban por la alegría de poder culminar su sueño, por poder superar los limitantes y por aprovechar la oportunidad de desarrollo que le ofrecía el programa. Notorio este sentimiento de agradecimiento permanente hacia las instituciones y hacia los docentes tutores; evidente también la desarticulación o carencia de políticas claras y permanentes en el tema de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, encontrándose personas que algún día había empezado su proceso sin culminarlo por falta de motivación o continuidad del mismo, generando los procesos de desarraigo en su entorno, la pobreza y la falta de pertenencia por sus instituciones especialmente por las educativas presentes en sus regiones.

(RVAL12) La conformación de los grupos, además permitió como en el caso de una vereda del municipio de Dagua, donde se encontraron integrantes de dos familias que poco se querían, iniciar procesos de diálogo y concertación bajo parámetros de respeto y tolerancia que permitió acercamientos importantes entre ellos; en el mismo municipio, en el kilómetro 26 de la vía al mar, los esposos de las asistentes se oponían de manera frecuente porque estas asistieran a sus respectivas clases, generando algún nivel de deserción y un esfuerzo adicional para la docente de diálogo y visitas domiciliarias para contrarrestar este sentimiento de machismo y negligencia hacia la superación personal.

(RVAL13) Contrario a lo anterior, también encontramos casos de parejas de esposos asistiendo y apoyándose mutuamente en el desarrollo de sus tareas académicas, siendo valorados de manera muy positiva por otros integrantes de sus familias como sus propios hijos que en ciertos casos ya era profesionales, caso observado en el casco urbano del municipio de Bolívar.

(RVAL14) Un buen porcentaje de los docentes, comprendieron la importancia de involucrarse de manera más directa y efectiva con sus comunidades, propiciando espacios de reflexión personal y espiritual, caso de unos docentes en una vereda de Jamundí, y la realización de actividades comunitarias, deportivas, recreativas, culturales y ambientales en la mayoría de los municipios lo que facilitó la conformación, cohesión y permanencia de los grupos.

(RVAL15) De igual manera, en la medida que pasaban los días y que avanzaba el proceso, descubríamos con agrado el nivel de avance en los contenidos de algunos grupos y en contraste otros con inconvenientes y bastante atrasados, nos dimos en la tarea de investigar que podía pasar, notando algunas características muy especiales a saber:

(RVAL16) El grupo avanzado, generalmente era un grupo bastante motivado, con representación y liderazgo entre sus estudiantes, compartían momentos especiales en grupo, programaban de manera organizada el compartir los refrigerios, su asistencia era muy estable, realizaban actividades culturales y recreativas y muy importante contaban con un docente que utilizaba algunas estrategias metodológicas innovadoras que le agregaban valor a los módulos estudiados. En este sentido el docente repasaba los contenidos con sus estudiantes antes de que estos desarrollaran las actividades propuestas y en otros casos utilizaban otros materiales otros libros y en general utilizaban muy bien el tiempo, en especial dedicaban buena parte de su tiempo en las actividades en casa, fruto de la motivación y nivel de exigencia de parte de su profesor.

(RVAL17) El grupo que mostraba ciertas dificultades, generalmente carecía de motivación, el trabajo se realizaba de manera muy individual, poco trabajo en grupo, por ende no se realizaban actividades grupales de integración, el docente se limita a facilitar el trabajo desde el módulo sin aportes adicionales, poco nivel de exigencia y la inasistencia era notable.

(RVAL18) Un elemento adicional que trascendía en el grupo era que muchos docentes trabajaron los distintos grupos sin apoyo ni supervisión de su rector, pues éste no veía al grupo de adultos, como parte integral de su institución educativa, por el contrario se notaba desconocimiento hacia el programa y se hacía ver como una carga para la institución. Lo anterior no se puede generalizar, pues también tuvimos rectores que a la vez fueron docentes con grupo bastante interesados que entendieron la importancia y mostraron a su institución vinculada y ampliada en sus servicios y cobertura.

(RVAL19) Constantes manifestaciones de agradecimiento y reconocimiento por el apoyo y oportunidad ofrecida, recibíamos de los distintos actores y beneficiarios del proyecto; los estudiantes reconocían que su esfuerzo valió la pena y aceptaban que al inicio pensaron en algún momento en retirarse, aquí la importancia de la motivación recibida por parte de sus docentes, la mayoría de ellos opinaban que los materiales eran adecuados y facilitaban el estudio en clase y en sus casas, pero también sugerían algunos cambios de índole estructural y de forma, (Aumento del tamaño de la letra, no

tanto texto y más gráficos, incluir colores, mejorar la calidad del papel que permitiera corregir los errores).

(RVAL20) Los Docentes, la mayoría bastante propositivos, reconocían que el material era supremamente importante para la enseñanza y sugerían para algunas áreas por su complejidad requerían revisión y actualización de contenidos para mayor claridad y facilitar el aprendizaje, aspecto que como coordinador compartía en el sentido de realizar ajustes y cambio de forma y de contenido a los materiales con las experiencias y sugerencias de los grupos con los cuales se interactúa a lo largo del territorio nacional, pareciera que el material es muy estático y único y no se aproveche el cubrimiento y las especificidades de las comunidades y regiones donde se desarrollan éstos procesos de alfabetización, limitándose solamente a cambiar las portadas de las cartillas y la multiplicación de los contenidos en una forma casi industrial.

(RVAL21) Teniendo en cuenta que el convenio que da origen al proyecto de alfabetización en el Departamento, incluía al SENA con el componente de Formación para el Trabajo para los estudiantes que culminaran satisfactoriamente su ciclo II, o básica primaria, se constituyó en un aliciente muy importante para la mayoría de los beneficiarios, dado su perfil laboral y sus expectativas de mejorar sus condiciones de vida para ellos y para sus familias; era un requerimiento e inquietud generalizada en todas las visitas a los diferentes grupos, que exigió una gestión importante a nivel Nacional y regional para garantizar este componente, gestión con muchos inconvenientes y que finalmente no se adquirieron compromisos institucionales por parte del SENA, quedó supeditado a la gestión de los Alcaldes en la solicitud de inclusión de ésta población en los programas de Jóvenes Rurales.

(RVAL22) El proyecto de alfabetización, educación básica primaria y formación para el trabajo con jóvenes y adultos del pacífico y centro del territorio colombiano, obtuvo un alto porcentaje de cumplimiento de sus indicadores de logro, por varias razones, entre otras:

(RVAL23) La estructuración del proyecto desde su inicio que contempló todos los factores posibles que pudiesen incidir en el desarrollo del mismo, en especial el de seguimiento y apoyo en el sitio para todos los grupos que facilitó el cumplimiento de las actividades, el desarrollo de los módulos o cartillas de la metodología y la resolución de las inquietudes y problemas de una manera ágil y oportuna, haciendo de la comunicación una herramienta constante y efectiva en todos los niveles.

(RVAL24) Así mismo el haber institucionalizado el desarrollo de los comités operativos regionales, espacio en el cuál se debatieron las inquietudes de todos los estamentos participantes, se produjeron las sugerencias y recomendaciones pertinentes y se realizó el debido seguimiento a las actividades a través de los indicadores establecidos para tal fin.

(RVAL25) Y por último la garantía del buen manejo de los recursos del proyecto y su oportunidad en la inversión permitió que las dificultades técnicas, locativas y de orden público en cada región fueran subsanadas de una manera oportuna sin incidir en la buena marcha del proyecto.

(RVAL26) Como Coordinador para el Departamento del Valle, quedo satisfecho con la labor realizada en pro de permitir que esos sueños de ayer de los 2800 jóvenes y adultos beneficiados fueran una realidad en el hoy y les guíen en su futuro promisorio con más elementos que les facilite la resolución de su problemas más cotidianos.

(RVAL27) Lo anterior no hubiese sido posible sin la participación y compromiso efectivo de la AECID, La Embajada de España y la ejecución y administración de la OEI con el apoyo del MEN y la SED, somos voceros de los testimonios de agradecimientos de estas comunidades y que ojalá se constituyan en una voz de aliento para que como ellos muchos Colombianos logren también cumplir sus sueños de ver culminado como mínimo su básica primaria, no importando su edad ni sitio de residencia ni condición económica. Por ellos mis más sinceros reconocimientos y agradecimientos perennes.

ARLEY OSPINA NOREÑA

Coordinador Regional Valle.

Santiago de Cali, Abril 04 de 2009.

2.4 DEPARTAMENTO DE NARIÑO

El Proyecto ejecutado en Nariño cubrió 9 municipios de la región costera del departamento. Aunque los cupos asignados a esta región eran 5.500, terminaron el proceso 4.824 participantes con el modelo flexible Transformemos. Se contrataron 213 docentes para igual número de grupos de estudiantes. Terminaron el proceso 188. Estos docentes recibieron 32 horas de capacitación. La Secretaria de Educación del departamento como parte del proceso contribuyó en la identificación y selección de los participantes y su respectivo registro.

Inicialmente estaban previstos 275 grupos de participantes con un promedio de 20 personas cada uno, pero el operador conformó grupos de 30 personas y alcanzó una cifra de 213 grupos. Sin embargo, por diversos motivos, reportados mensualmente, los grupos se redujeron a 188 ya que hubo deserción forzosa por desplazamiento de comunidades, muerte y retiro voluntario de docentes, así como por desmotivación de participantes. De esta cifra, durante el proceso el coordinador regional visitó 146 grupos, debido a las complejidades que presenta la Costa de Nariño. La región de los 9 municipios focalizados es una zona de permanente tensión a consecuencia del narcotráfico y la presencia de grupos armados al margen de la ley. Esta situación impidió en varias ocasiones la llegada a algunas veredas en los municipios de Barbacoas, Olaya Herrera, Roberto Payán, Magüí Payán, El Charco y Mosquera. Por

otro lado, la dispersión de las comunidades y el tema de las mareas también constituyeron factores que dificultaron algunas visitas ya que no era posible llegar a muchos grupos en un recorrido.

Los participantes correspondieron en un 59% a la zona rural y en un 41% a la zona urbana. El monitoreo, seguimiento y control del programa se hizo a través de los siguientes mecanismos: 1- Comité Operativo. Es la reunión de las instituciones involucradas en el Proyecto cada mes con el fin de analizar la marcha del programa y definir correctivos posibles. 2. Coordinación Regional OEI, persona encargada de seguimiento en campo, quien reportó periódicamente los acontecimientos durante el desarrollo del programa y presentó informes a OEI y al Comité Operativo.

2.4.1 Relato correspondiente al Departamento de Nariño

PROGRAMA DE ALFABETIZACION, BASICA PRIMARIA Y FORMACION PARA EL TRABAJO DE JOVENES Y ADULTOS VULNERABLES DE LA COSTA PACIFICA Y CENTRO DEL TERRITORIO NACIONAL (RNAR)

RELATO NARIÑO (Jorge García)

(RNAR1) La población afrodescendiente del departamento de Nariño está concentrada en los diez municipios costeros que están distribuidos en tres zonas: Tumaco y Francisco Pizarro (zona Sur), Barbacoas, Magüí Payán y Roberto Payán (zona centro, Cuenca del Telembi), El Charco, La Tola, Iscuandé, Mosquera y Olaya Herrera (zona norte, Cuenca del Sanquianga). Estos municipios, en su conjunto suman 16.000 kms² de territorio, es decir el 50% del total del departamento. Su población aproximada es de 330.000 habitantes. En esta llanura de bosques de guandal y bosques de manglar, la comunidad afrodescendiente, población mayoritaria en la región, ha construido una sociedad culturalmente ligada a las costumbres de los

ancestros africanos que llegaron a este territorio en varios procesos de poblamiento. Dos de los mas destacados fueron el del cimarronaje a través del cual se construyeron pueblos libres y soberanos desde la segunda mitad del siglo XVII y el proceso de apropiación territorial que se vive a partir de 1851 cuando queda abolida la esclavitud en Colombia. Este último periodo provocó quizás el mayor poblamiento de hombres y mujeres negras que fueron abandonados a su propia suerte sin ningún tipo de derecho y en cuya situación se vieron obligados a ocupar tierras baldías en el litoral del Pacífico para empezar una nueva vida.

(RNAR2) Solo en 1991 se le reconoce constitucionalmente a la comunidad negra del Pacífico el derecho a la propiedad colectiva de sus tierras. El movimiento que logró esta reivindicación también hizo posible la creación de los consejos comunitarios que funcionan como unidades de administración de los territorios colectivos y construyen también modelos sociales con base en el legado de los ancestros.

(RNAR3) En octubre de 2001 el gobernador del departamento institucionaliza el programa “Nariño libre de Analfabetismo”. Para ello se contrata como operador a la firma Cafam. Esto genera un descontento en la región del Pacífico nariñense en cuanto esta política departamental no consulta la realidad cultural de la región e impone un modelo de alfabetización que no logra cautivar la atención de los procesos organizativos que reclaman autonomía y reivindicaciones étnicas de las comunidades negras. El proceso cafam fue visto como una inversión inoficiosa de recursos ya que según las comunidades no logró el cometido de acabar con el analfabetismo en los pueblos del Pacífico. Con frecuencia se habla en el Pacífico del fracaso de Cafam y del fracaso de la Escuela Nueva. Con estos antecedentes, en el año 2007 se retoma el trabajo de alfabetización en 8 de los municipios mencionados, excepto en Tumaco y Santa Bárbara de Iscuandé, los municipios focalizados trabajaron el ciclo I con la fundación Transformemos como operador. Se dice que fueron atendidos ocho mil participantes.

(RNAR4) En marzo de 2008 se difundió la información en la Costa de Nariño del apoyo que brindaría la OEI a los procesos de Alfabetización de jóvenes y adultos en toda la región. Al respecto, el imaginario negativo de las comunidades sobre estos programas hacia pensar que seria mas de lo mismo, es decir mas inversión de recursos para un asunto siempre planteado y nunca resuelto. Se dijo que la OEI apoyaría el ciclo II a través del operador Transformemos para dar continuidad al proceso que se había iniciado el año anterior.

Con la cooperación de la Secretaria de educación departamental, se decide iniciar el ciclo II para cinco mil participantes de los ocho mil que habían pasado por ciclo I.

(RNAR5) El proceso arranca, en el mes de junio, con talleres de inducción en los 8 municipios focalizados inicialmente, El operador contratado orientó los talleres. Pero hubo un acompañamiento permanente del coordinador OEI. Los talleres se realizaron con los docentes que ya habían trabajado el ciclo I con el mismo operador. Se trataba de dar continuidad a un proceso y por esta razón se abordaron temas de evaluación del ciclo anterior. Pero fue muy importante este primer acercamiento ya que permitió observar de cerca las percepciones que los docentes tenían sobre este programa. Todos los maestros, excepto los del municipio de Francisco Pizarro, estaban vinculados al sector oficial de la educación. Por lo tanto, para estos maestros los programas de alfabetización significaban solo una oportunidad para aumentar sus ingresos mensuales. Por su parte, las comunidades en general y los participantes en particular no le dan la importancia suficiente a la alfabetización porque tienen su atención centrada en resolver asuntos que comprometen sus propias vidas. La Costa de Nariño, durante el tiempo en que se desarrolla el proceso de ciclo II está atravesando una situación socioeconómica muy compleja producto del desplazamiento forzoso de muchas familias y hasta de pueblos enteros donde llegaron los grupos violentos de narcotraficantes, paramilitares y guerrillas. Por otra parte, el pan coger de las comunidades fue exterminado casi que por completo con las fumigaciones aéreas permanentes de los territorios. Asunto que ha provocado la profundización de la crisis económica en cuanto se ha incrementado la escases (sic.) de alimentos. De hecho, uno de los argumentos más fuertes mediante el cual los participantes justificaban su ausencia de las clases era la falta de alimentos para ellos y para sus hijos. De ahí el planteamiento repetido de que si bien la terminación de la primaria es algo muy importante más prioritario es definir la alimentación de la familia. Las características de las personas que participaron del programa eran pescadores, piangueros¹⁵, jornaleros, vendedoras, agricultores y mujeres jóvenes cabezas de hogar ubicadas principalmente en las cabeceras municipales. Estas familias reclamaron en el sentido de que el programa debería ofrecerle otra clase de incentivos diferentes a la mera capacitación.

¹⁵ “Pianguar” es el otro nombre que recibe la actividad más tradicional y artesanal de Tumaco. Consiste en buscar y recoger las conchas que contienen la piangua, o carne de concha de mar. Las conchas están depositadas en el barro e incrustadas entre las raíces del manglar, que alcanza alturas superiores a los dos metros. La jornada se inicia hacia las siete de la mañana, cuando salen las canoas con motores de dos tiempos a una de las diez islas cercanas donde se da la mejor piangua. Generalmente el oficio es realizado por mujeres.

En casi todos los municipios solicitaron ser incluidas en programas de asistencia del Estado como Familias en Acción y de ayudas para alimentación como Bienestar familiar.

(RNAR6) Los grupos de participantes en general estaban conformados por menos de quince personas aunque los docentes tenían listados de 30 estudiantes en promedio. Los docentes recibieron del operador un libro guía para las clases, varias capacitaciones y una camiseta que los distinguía como maestros Transformadores. Los participantes recibieron dos libros, uno con temas de cuarto de primaria y el otro con temas de quinto. Los niveles de lectoescritura entre las comunidades adultas de la Costa de Nariño son muy bajos. Sin embargo, mas allá de los conocimientos que adquirieron, los participantes que asistían regularmente, percibieron el programa como oportunidad para encontrarse, para organizarse, para integrarse y retomar relaciones sociales, interpersonales e intergrupales que venían en decadencia. Es decir, la alfabetización ha servido para revivir tradiciones, recuperar historia de poblamiento, para aumentar la autoestima y visionar posibilidades de mejoramiento en las condiciones laborales.

(RNAR7) Cuando el proceso del ciclo II estaba en marcha se reunió la Mesa Departamental de Etnoeducación de las comunidades negras del departamento. Esta instancia de negociación entre las comunidades organizadas y el gobierno analizó el asunto de los programas de alfabetización que se estaban aplicando en la población afrodescendiente. Se cuestionó no solo la falta de contextualización de los materiales pedagógicos utilizados sino también la falta de consulta a las autoridades de los consejos comunitarios y a la Mesa de Etnoeducación como escenario de concertación para los programas de educación que llegan a estas poblaciones. Sobre este planeamiento, la Secretaria de educación del departamento no hizo ningún comentario. La aspiración en este sentido es que todo programa que se implemente en esta región debe tener una perspectiva étnica. Esto es, no se trata de una alfabetización para aprender a leer y escribir u obtener unos conocimientos básicos, sino de algo así como Etnoalfabetización donde las comunidades retomen la memoria colectiva, construyan pensamiento propio y visualicen una sociedad distinta, basada en los pilares de identidad Afro. Lo cierto es que la reclamación de una alfabetización en contexto de la cultura negra del Pacífico todavía es asunto de los dirigentes de la Etnoeducación pero no algo que esté en la comprensión de la base social de estos pueblos.

(RNAR8) Por otra parte, los directivos docentes y los mandatarios locales muy poca atención han prestado a la alfabetización, los unos para evitarse supuestas cargas adicionales de trabajo y los otros para no responsabilizarse de ningún gasto logístico que esto pueda implicar. Esta falta de interés institucional deja al operador solo en la tarea de consolidar un proceso de educación de adultos que resulta clave para la cohesión social que requieren los pueblos negros del Pacífico nariñense. Este asunto es particularmente delicado si se acepta que en la construcción del proyecto educativo de una determinada región es un grave error entregar la responsabilidad del direccionamiento del mismo a manos externas. Para evitar sorpresas y/o inconvenientes de cualquier índole, lo ideal sería que las autoridades educativas oficiales de la región tanto como las autoridades educativas de las comunidades étnicas (como es el caso de Nariño) participen en el diseño, ejecución y seguimiento de los programas educativos con los cuales se pretende un mejoramiento de las condiciones sociales de las comunidades. Con mucha razón, algunos dirigentes de las organizaciones de comunidades negras propusieron dentro de este proceso que la vigilancia y control del desarrollo del programa en la zona rural se delegara en las autoridades de los Consejos Comunitarios como una forma de ejercer el gobierno y legitimar el derecho étnico.

(RNAR9) Por el mes de septiembre, se le asignan a la región quinientos cupos más que no pudieron ser atendidos en otra zona del país. Para ubicar los nuevos participantes se focalizó el municipio de Santa Bárbara de Iscuandé. En total Nariño manejó 5500 cupos organizados en 213 grupos con igual número de docentes. Estas cifras fueron sufriendo variaciones en la medida en que el coordinador OEI llegaba a las comunidades más apartadas donde funcionaba el programa. Por observación directa y en diálogo con maestros, participantes y comunidades en general, poco a poco se fue estableciendo que el promedio de personas beneficiarias era realmente bajo y que existían una serie de dificultades propias de la región que impedían el desarrollo normal de un programa de educación de adultos. Además de las ya mencionadas, también estaba el incumplimiento de algunos docentes que amparados en la dispersión del territorio suministraban información inexacta sobre horas de trabajo semanales y sobre número de participantes.

(RNAR10) Para los participantes que asistieron en forma permanente, el programa es un vehículo que los conduce a terminar sus estudios secundarios pero también una oportunidad de mejorar sus vidas en términos de las posibilidades laborales que se esperan. En efecto, dado que el ciclo II tiene el componente de

formación para el trabajo, los participantes han aumentado sus expectativas de progreso y de crecimiento humano. La inclusión del SENA en el proceso de alfabetización en Nariño se logró sin mayores inconvenientes. Sin embargo, hubo necesidad de varios diálogos con los directivos de la institución y socialización del programa, a lo que el SENA respondió satisfactoriamente.

(RNAR11) Las clases correspondientes a los grados 4 y 5 y el proceso de certificación de los participantes concluyó en el mes de febrero (2009), excepto dos municipios que concluyeron en el mes de diciembre, estos municipios son La Tola y Olaya Herrera. La gran mayoría de los docentes argumentaron, con justa razón, que el tiempo establecido para las clases no era suficiente para desarrollar adecuadamente todos los contenidos de los materiales pedagógicos. En este punto es bueno resaltar el gesto positivo de los docentes de Francisco Pizarro quienes decidieron ir hasta febrero (sin pago en el ultimo mes) solo pensando en concluir satisfactoriamente el ciclo.

(RNAR12) Algunos de los inconvenientes que dificultaron el buen desarrollo del programa en casi todos los municipios focalizados fue el retraso en los pagos de los docentes. Maestros de Mosquera, Magüí Payán, y Barbacoas suspendieron por momentos las clases hasta no recibir el pago acordado con el operador.

(RNAR13) La promoción de los participantes al tercer ciclo no fue la que se esperaba. La baja asistencia en los grupos y las deficiencias en la asimilación de los temas de las cartillas terminó con un porcentaje muy bajo de promoción. Pero hay asuntos que vale la pena destacar. Por ejemplo, el gran compromiso demostrado por un grupo importante de maestros que hicieron su trabajo con mucha responsabilidad de principio a fin. Estos docentes organizaron con su propio esfuerzo jornadas de clausura con estrategias muy creativas de financiación que no contaron con el apoyo del operador ni de los rectores de las instituciones en algunos casos. Por otro lado, fue muy grato escuchar la lectura de los discursos de los participantes en el acto de clausura. Escribieron en su propio estilo y leyeron con su propio tono los agradecimientos y reconocimientos a las instituciones que hicieron posible su capacitación. Sin duda en este acto cobra sentido el programa. Solo en ese momento es posible percibir la importancia de estos procesos tan llenos de dificultades institucionales, culturales, geográficas o de conflicto social y dramas humanos. Cuando uno de los estudiantes adultos, pescador de profesión, portador de una tradición oral por excelencia, y con el gran vacío de muchos años sin escolaridad, tiene el valor de pararse delante de mucha gente a leer su propio escrito y enviar un sentido mensaje de

gratitud y un esperanzador sentimiento de éxito personal y grupal es ni mas ni menos un indicador incuestionable de la bondad del programa y un ejemplo fehaciente de sus positivos resultados.

2.5 MUNICIPIO DE SOACHA

El proyecto hace presencia en el Municipio de Soacha con el objeto de beneficiar a 1500 personas mayores de 15 años. En vista de las dificultades en la conformación de los grupos, la Secretaría de Educación Municipal reduce la meta propuesta de 1500 beneficiarios a 1000, de los cuales se lograron focalizar y atender a 874 personas.

Este grupo de personas vieron la oportunidad de mejorar su vinculación laboral, las relaciones con su grupo familiar, es decir mejorar la calidad de vida, por tanto se vincularon al proyecto para culminar su ciclo de educación primaria, ingresar a la formación laboral a través del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, y participar en los procesos de las Escuelas de Perdón y Reconciliación, las ESPERE, que les permitió hacer un trabajo individual y colectivo de mejoramiento de las relaciones entre personas.

El Modelo pedagógico que se implementó fue el de TRANSFORMEMOS, con un equipo que capacitó a docentes, realizó el seguimiento institucional, y trabajó la armonización institucional del Proyecto Educativo Institucional para lograr que las

instituciones educativas que participaron en el desarrollo del programa, puedan continuar la educación formal de jóvenes y adultos, con la oferta educativa del Municipio.

La Secretaría de Educación Municipal, a través de su equipo de trabajo, fue el responsable del Programa en el Municipio, divulgando el programa, facilitando la red de Instituciones Educativas, y el proceso de matrícula.

Para la realización del Programa, la SEM, invitó a maestros del municipio a participar en esta nueva experiencia. Esto implicó que los maestros mostrarán su mayor creatividad en pos de la conformación de los grupos. Como en toda causa algunos la abandonaron, pues el reto no fue fácil.

Se trató de llegar a lugares donde realmente se encontrara personas que requerían de esta formación. Hay que aclarar que para la mayoría de los docentes fue un trabajo puerta a puerta, que en algunas ocasiones requirió motivar, mostrar la necesidad y en otros la respuesta fue inmediata, y por momentos de alta demanda.

La OEI, contó con un equipo de trabajo que permitió hacer un seguimiento riguroso a los grupos, en sus aspectos académicos, de cumplimiento en horarios y tiempos, desarrollo de los talleres de perdón y reconciliación, y dificultades entre grupos. Todo con el objeto de verificar el cumplimiento de los indicadores de gestión.

2.5.1 Relato correspondiente al Municipio de Soacha

Al andar se hace camino, Se hace camino al andar.

LAS PIEDRAS EN EL CAMINO.....(RSOA)

(RSOA1) Lo que se va a comentar en este relato, es la historia que comenzó hace 6 meses, y que muestra como en un lugar muy cerca de esta ciudad, se llevo a cabo una experiencia donde se comprobó una vez más como las comunidades, cuando se les da la oportunidad, con su persistencia, su dinamismo, su entusiasmo supera todas las piedras que encuentra en el camino y logran sus objetivos, dejando en evidencia quienes las apoyan y quiénes no.

(RSOA2) Este lugar, como todos los lugares, tiene muchos barrios, muchas casas, muchos colegios, muchos sitios lindos, otros no tan lindos, y como siempre rodeado de personas, mujeres, niños, jóvenes, hombres y muchos animales, especialmente perros.

(RSOA3) En este lugar, también había, y hay actualmente, muchas personas que quieren hacer muchas cosas en la vida, quieren trabajar, estudiar, apoyar a su familia, hacer que sus hijos tengan una mejor vida que la de sus padres, quieren vivir tranquilos, mejorar sus casas, tener vías pavimentadas, en fin, hechos que pareciera son cuentos de historia de hadas, y que son muy lejanas para cumplirse.

(RSOA4) Pero, en esta ocasión solo se hablaba de un solo sueño, y era que las personas interesadas, culminaran su educación básica primaria, en un tiempo corto,

conociendo que ellos saben tienen experiencia que les permite avanzar y lograr este sueño para facilitarles la continuidad en sus estudios.

(RSOA5) Pero ¿quienes éramos los que teníamos que construir ese sueño?, bueno los primeros que entran en este cuadro, son los que daban el dinero, si, lo más difícil en casi todos los proyectos ya estaba garantizado, que bien, entonces esto era algo ya superado. Quienes más hacíamos parte de este proceso?, La organización gubernamental que contaba con su equipo de trabajo y la información de cuanta gente requería este programa, los maestros que iban a estar con los interesados, las organización que aportaba la forma de llevar el conocimiento y materiales, y los que estábamos pendientes que las cosas se realizaran de la mejor manera para hablar de proyectos exitosos.

Las cosas estaban claras, las reuniones para definir las tareas, se realizaron y todos estuvimos de acuerdo, por tanto lo que quedaba por hacer era las tareas

(RSOA6) Una de las primeras tareas, era la consecución de los maestros, bueno y que difícil que fue, aparentemente no lo era, debido a la cantidad de profesores que no tienen empleo, pero claro aquí aparece la primera **pedra en el camino**, y era cómo garantizar que los maestros fueran los más idóneos para este trabajo. Bueno hay que contar la cantidad de intereses tanto de políticos, directivos, y personas interesadas, por tanto a la citación no llego todas las personas interesadas y en ninguna ocasión se logro la meta de maestros. (50) por ese motivo se requirió de varias capacitaciones en que las personas conocieran el modelo de trabajo.

(RSOA7) Con estos hechos, se evidenció la **real piedra**, y era la parte **institucional**, ya que para la convocatoria a maestros no fue la más expedita, la sorpresa mayor tuvo que ver con la focalización a la población. Se hablaba de un número de personas, que nunca aparecieron, luego se hablo de ir y buscar, pero los maestros no querían, la persona responsable por parte de la institucionalidad, no asistía a las reuniones, y cuando lo hacía, la crítica y el sarcasmo estaban en sus labios.

(RSOA8) Entre ubicar a maestros para que desarrollaran este Programa, y encontrar personas jóvenes y adultas que pudieran asistir al proceso se llevo mucho

tiempo, y pasaba y pasaba el tiempo y no se podía llegar a la meta. Mientras tanto se capacitaba a cada uno de los maestros que llegaban, así mismo se trataba de convencer a los rectores para que abrieran las puertas de las Instituciones Educativas y se pudieran asistir las personas de la misma comunidad.

(RSOA9) Este fue otro de los inconvenientes, la resistencia pasiva que realizaron algunos de los rectores en torno al Programa en General, ya fuera porque no conocían a los docentes, por los espacios o salones donde se desarrollarían las clases, por los costos de los servicios públicos, ó porque no había ningún funcionario de confianza que pudiera certificar el trabajo de los maestros que hacían parte del programa.

(RSOA10) Pero en este viaje, las cosas bellas surgen como los paisajes en el camino, los grupos con sus respectivos maestros, logran superar todos los inconvenientes, es decir, firman, toman fotos, hablan con los rectores, pasan solicitudes, se organizan, piden permisos, hacen todo lo que consideraron necesario, con el objeto de garantizar que el grupo terminara su primaria. Eso realmente era lo más importante, para todos.

(RSOA11) Encontramos maestros de todo tipo, los vimos altos, bajitos, gordos, flacos, intolerantes, groseros, pacientes, receptivos, creativos, amorosos, comprometidos pero lo más importante, la gran mayoría, interesados en sus alumnos, creando lazos de comunicación, afecto, conocedores de sus situaciones, brindando apoyo, y permitiendo que los asistentes, se desarrollaran.

(RSOA12) Por tanto aunque la gran mayoría de los maestros, no contaban con la experiencia suficiente en el trabajo con población adulta, fueron personas que hicieron el mejor esfuerzo en sostener al grupo, no sólo por las presiones que se hicieron por parte del operador y del Organismo Internacional, sino por el interés y el reto que representaba para ellos.

(RSOA13) En este trasegar, los operadores, tuvieron nombre, figura, sentimientos, se logra construir grupo con el propósito de no vernos como enemigos o competidores, sino como personas interesadas en que todo saliera bien, porque también la pobreza tenía rostro, nombre, y lugar, todos los participantes, la

conocíamos, esto nos unió y nos permitió cohesionarnos, con libertad, simplemente con acuerdos que nos permitiera cumplir, resolver, conocer, aportar, lograr, todo en pos de los participantes

(RSOA14) Los operadores, cada uno en su área tenían mucho que aportar, además, bien complementado con las características de las personas que tenían su respectivo logo, cada uno, era claro que daba lo mejor de si, y esto permitió que aprendiéramos de los tema que cada uno manejaba, esto se logra a través de los encuentros casuales, reuniones formales, jornadas de capacitación, charlas, refrigerios, visitas a instituciones, acercamiento a los estudiantes y profesores, con los rectores, con la institucionalidad, es decir, con el entorno, este nos dio los insumos necesarios para hacer nuestro trabajo lo mejor que pudimos de cada uno de nosotros.

(RSOA 15) Pero los reales protagonistas, es decir los estudiantes, fueron los que nos dieron las mejores, clases, charlas, conferencias, historias, nos enseñaron sus vidas, sus quehaceres, sus amores, su mundo, ya que venían de muchos lugares, con sus sufrimientos, alegrías, con maletas vacías, pero llenas de vivencias, con necesidades, con deseos de hablar, de ser escuchados, en fin buscando el protagonismo que tenían, reconcindiéndose (sic.) y luciéndose para lo que estaban haciendo.

(RSOA16) Pero los estudiantes, lograron que todos giráramos en torno a ellos, se reconocieron como tal, porque los que terminaron su proceso, se sintieron como los mejores entre los mejores, protagonistas, líderes, personas que con esfuerzo, lograron la meta deseada. Y eso logro la felicidad de todos de los estudiantes, maestros, familiares, conocidos, operadores, instituciones, hijos e hijas, rectores, en fin logramos pese a muchas piedras en el camino, culminar el paseo que muchos iniciamos y que sabíamos que terminaría pero como. Y fue claro, terminó muy pero muy bien.

2.5 BOGOTA. DISTRITO CAPITAL

En Bogotá, el Programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultos beneficio a 500 estudiantes mayores de 15 años, que comprenden un conglomerado social de estrato uno, vulnerable y, en algunos casos, desplazado por las diversas razones del conflicto social actual. Este conglomerado presenta un nivel de vida muy complejo, pues ha tenido muy pocas oportunidades académicas y laborales.

El desarrollo del Proyecto cumplió con los objetivos específicos. Sin embargo, se presentaron inconvenientes con relación a la focalización de la población, se logró un porcentaje de 87% de la meta establecida. Sólo se presentó el retiro de 10 participantes en un principio, posteriormente se retiraron siete por motivos extraacadémicos. El grupo del Centro Transitorio El Camino presentó cierta movilidad, debido a que eran personas adictas a las drogas que se encuentran en tratamiento. Los profesores contribuyeron de manera eficiente a motivar a los alumnos, es por eso que la deserción fue mínima.

2.6.1 Relato correspondiente a Bogotá

Programa de Alfabetización, Educación Básica primaria de Jóvenes y Adultos Vulnerables del Pacífico y Centro del Territorio Colombiano (RBOG)

Relato Bogotá

Por: Omar Alfredo Pinilla Vargas

(RBOG1) Una carrera contra el reloj, cuya meta era alfabetizar a 500 alumnos, se convirtió en el reto más grande que organizaciones, profesores y alumnos se propusieron asumir.

(RBOG2) Este reto fue compartido por el Ministerio de Educación de Colombia, la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, la Fundación para el Desarrollo Social TRANSFORMEMOS, las Escuelas de Perdón y Reconciliación ESPRE, la Secretaría de Educación Distrital y Acción Social de la Presidencia de la República.

(RBOG3) Parecía, al principio, un imposible, pues a medida que el tiempo transcurría, y se vencían los plazos, no se lograba la meta específica, que era encontrar a los 500 alumnos. Poco a poco, en constante comunicación con el operador Transformemos y con la Secretaría de Educación, se iba fundamentando el proceso, hasta que se logró encontrar un importante número de alumnos...

(RBOG4) 481. No se cumplió la meta; 19 beneficiarios hicieron falta para cumplir lo establecido, pero se entendía que era un número poco significativo como para no seguir adelante con tan noble propósito. Además, el haber logrado una cifra tan alta era el resultado de un arduo trabajo; de una coordinación que se consolidó con las buenas intenciones de todos los que participaron. En un momento crítico, los alumnos fueron el regalo más grande para el Proyecto.

(RBOG5) Se inició paralelamente un cambio sustancial de vida, pues el seguimiento al proceso así lo exigió; era necesario estar al tanto de todo el desarrollo para controlar al profesorado. Paulatinamente se fueron conociendo las debilidades y las fortalezas; estas últimas se manifestaron como agradeciendo todo el esfuerzo que se hizo, pues se contó, sin saberlo, no obstante las recomendaciones de la Secretaría de Educación, con un grupo de profesionales de la educación que bien podría postularse para un premio internacional, cualquiera fuera su denominación: “al mejor maestro”; a la “mejor idea alfabetizadora”, etc.”. Su comportamiento, su responsabilidad, su entrega incondicional y su disposición para impartir sus conocimientos al grupo de alumnos fue el fundamento para que el índice de deserción se presentara como normal. Además, la asistencia de los alumnos a las clases siempre tuvo un altísimo grado de presencia; nunca, en muchas de las visitas de control realizadas que se llevaron a cabo, surgió la preocupación por la asistencia. Esto se debió, en gran parte, a la apertura al diálogo que todos los profesores, sin ninguna excepción, mantuvieron con los grupos. Ellos ejercieron a cabalidad su profesión de profesores maestros. Siempre se indagó a los grupos sobre la actitud del profesorado y nunca se escuchó una queja contra ellos; como también, nunca, salvo en casos muy especiales, faltaron a sus clases; si esto sucedía, estaba lista una persona para reemplazarlo.

(RBOG6) Durante todas las visitas de seguimiento que se realizaron, la preocupación fundamental fue indagar, secretamente, a varios alumnos, escogidos al azar, a fin de conocer detalles específicos sobre la actitud del profesorado, el operador, el coordinador, etc. De este procedimiento, sin tratar de especular, sólo se obtuvieron respuestas positivas, que colmaron de ánimo a todo el equipo; que llenaron de optimismo para sortear las dificultades y seguir adelante; ese grupo de personas, vulnerables, desplazadas, trabajadoras sexuales, transexuales, homosexuales y adultos mayores sólo tuvieron palabras de agradecimiento por la labor desempeñada.

(RBOG7) La camaradería que se logró crear al interior fue fundamental para encontrar el objetivo que se propuso. Nadie se desanimaba; se generaron angustias permanentes, especialmente durante las jornadas de focalización de los alumnos... y de los profesores, quienes prometían continuar y no cumplían. El grupo de maestros que quedó sencillamente lo hizo atendiendo a la frase “están los que son y son los que están”. Era reconfortante encontrarse con ellos, bien en sus clases o bien en las reuniones periódicas o los comités operativos a los que fueron invitados con cierta regularidad.

(RBOG8) El tiempo pasaba y el proyecto se desarrollaba guiado por una especie de “piloto automático”, pues aunque no era perfecto, las fallas se solucionaban de la mejor manera posible; ya no existía la angustia del inicio; los alumnos manifestaban abiertamente el interés y la gratitud hacia la organización; indagaban sobre el futuro inmediato y generaban expectativas. Mientras tanto, las reuniones, los comités y el proceso en general, marchaban...

(RBOG9) Dedicación exclusiva: la clave del éxito. De no haber sido así, muy seguramente el resultado no se habría dado en forma tan positiva, tan clara y, por qué no decirlo, tan alegre. No hubo obstáculo serio para ningún alumno, a pesar de que se presentaron situaciones graves, como el fallecimiento de dos menores, hijos de una alumna, quienes murieron incinerados. La abuelita, el abuelito, el discapacitado, la estudiante especial y todos en general asistieron a sus clases animados y dispuestos a retar su destino que, para algunos, realmente ha sido adverso; no obstante, han logrado culminar este proceso que, a decir verdad, era un imposible signado por su vida; aún les costaba trabajo creer que el ofrecimiento que se les hizo para culminar su primaria no tenía ningún valor.

(RBOG10) La ceremonia, el recibir la mención y la certificación, el brindis, las fotos, los abrazos y los gritos y llantos de alegría colmaron el escenario que fijó otra etapa a seguir...

CAPÍTULO III

RELEYENDO LA EXPERIENCIA DESDE LOS RELATOS

Para el análisis de los relatos se toma como referente la propuesta de Jorge Ramírez (RAMÍREZ: Cinde, 2007); descrita en el referente metodológico y para la cual se elabora previamente una MATRIZ en donde se ubican en forma vertical los ejes de sistematización y en forma horizontal los 6 relatos. (Ver anexo No. 2).

Para este diálogo entre la investigadora y cada uno de los relatos, se partió del instructivo suministrado previamente a los coordinadores, (Ver Anexo No.1) el cual contiene unos lineamientos, unos términos de referencia sobre la información que debían tenerse en cuenta durante el proceso de escritura. *Grosso modo*, tales términos proponen la inclusión de unos *escenarios espaciales* donde se desarrolla la trama, unos *personajes* que desarrollan las *acciones* contenidas en dicha trama, en unos *tiempos* determinados. Por supuesto, se hizo énfasis en la importancia que debía tener la vivencia de la experiencia por parte de cada uno de ellos, haciendo claridad en que era *su experiencia* la que debía ser relatada, para evitar caer en el formato informativo de un informe de gestión.

A partir de tales lineamientos, entonces, se definieron unos ejes de sistematización básicos, esperados *a priori* en los relatos, pues estaban definidos desde el instructivo. Es así como los factores espaciales, estadísticos o socioeconómicos se esperaban, por defecto, desde antes de recibir los relatos elaborados.

Sin embargo, esas mismas condiciones geográficas, culturales, socioeconómicas y políticas, empiezan a dar matices de individualidad a cada experiencia, protagonizada por cada uno de los coordinadores en sus respectivas regiones. De la misma manera, la formación y experiencia previa de cada uno de ellos moldea la mirada sobre cada uno de los aspectos considerados relevantes en la experiencia. Finalmente, el estilo personal de lectura de la realidad y escritura del lenguaje termina por hacer de cada relato una pieza única de interpretación de una experiencia que, teóricamente, es la misma para todos.

De esa confluencia de particularidades surgen los factores emergentes, a manera de ejercicios reflexivos frente a la función de coordinación, a las condiciones particulares de cada comunidad y sus respuestas frente al programa, así como frente a la pertinencia del mismo para cada caso. Las complejas relaciones entre los actores institucionales y el marco político en el que se dan, son también objeto de reflexión y análisis en algunos de los autores.

Así, cada uno de estos hallazgos fue encontrando lugar en el eje vertical de la matriz de análisis, un lugar que se convierte en punto de encuentro con cada uno de los relatos considerados en el otro eje. Sin embargo, el primer elemento considerado en el análisis es el título, por considerarlo puerta de entrada a ese mundo de múltiples caminos posibles que significa la dimensión semántica de un texto.

En algunas oportunidades un fragmento del relato permitió ser incluido en más de uno de los ejes de sistematización, pues su contenido así lo merece. Es el caso de algunos factores emergentes que además refieren a un tema contenido en algún otro eje. Para establecer una diferencia entre estos casos especiales y los demás textos citados, en la matriz aparecen subrayados los fragmentos que pertenecen a más de un eje.

3.1 Fase de Reconstrucción: dimensión descriptiva e interpretativa para cada eje

Titular es un arte. Además, el título es lo que primero se lee de un texto escrito y, de alguna manera, un anuncio de lo que el lector puede esperar del contenido. Unas veces formal y objetivo, otras metafórico y algunas más hasta alcanzando el límite de lo fantasioso; el título merece una atención cuidadosa pues tanto desde lo simbólico como desde lo fáctico, representa una puerta al campo semántico contenido en el cuerpo del texto, y hasta una imagen de la postura (académica, intelectual, literaria) del autor.

Así, el título será el primer elemento de análisis de nuestros seis relatos. En algunos casos, como el de Soacha y el de Cauca, el título está constituido de varios elementos como epígrafes¹⁶ y subtítulos que complementan el carácter metafórico del título. (Ver cuadro 1). Otro relato que si bien no acude a una figura literaria propiamente dicha, sí sugiere la finalidad de la experiencia desde la perspectiva de los participantes, es el relato del Valle: “TERMINAR LA PRIMARIA, UN SUEÑO DE MUCHOS HECHO REALIDAD”. Así, sin subtítulos, sin epígrafes, sin explicaciones de ningún tipo, da inicio Arley Ospina a su relato experiencial. Otros dos autores, el de Nariño y el de Bogotá, acuden a la formalidad para titular su relato. Aunque ambos acuden al nombre del programa que da origen a la experiencia en la que participaron, y sub-titulan con la región y el nombre del autor, el título tiene cierta variación semántica a propósito de la finalidad que incluye el relato de Nariño. Veamos:

Relato Bogotá: **Programa de Alfabetización, Educación Básica primaria de Jóvenes y Adultos Vulnerables del Pacífico y Centro del Territorio Colombiano.**
Relato Bogotá. Por: Omar Alfredo Pinilla Vargas.

Relato Nariño: PROGRAMA DE ALFABETIZACION, BASICA PRIMARIA Y FORMACION PARA EL TRABAJO DE JOVENES Y ADULTOS VULNERABLES DE LA

¹⁶ EPÍGRAFE: título de un capítulo; resumen que precede a veces a cada uno de los capítulos de una obra.

COSTA PACIFICA Y CENTRO DEL TERRITORIO NACIONAL. RELATO NARIÑO

(Jorge García)

Como se puede advertir, además del uso de la negrilla en el uno y de las mayúsculas en el otro para resaltar el carácter de título, la frase *Formación para el trabajo* proporciona cierto tipo de giro semántico al título de Nariño, que, como se verá más adelante, concuerda con el énfasis demográfico con el que se introduce el relato.

Queda por considerar el relato de Chocó, el más extenso de todos, el que más información precisa suministra, el que más se detiene en el detalle estadístico, espacial y hasta anecdótico de la experiencia, pero que no obstante el autor olvidó titular. A cambio del título, su narración está organizada en doce (12) diferentes subtítulos, algunos de ellos subdivididos, que cumplen a cabalidad la función de organizar muy bien el contenido.

Ahora bien, para el análisis de los datos contenidos en la matriz se definieron varios ejes de sistematización. Teniendo en cuenta que se trata de relatos de coordinadores regionales de un mismo proyecto educativo, los ejes definidos incluyen aquellos elementos regionales que hacen variar, que dan matices a la puesta en práctica de un proceso que se hace desde, por y para personas.

CUADRO 1.
FICHA TÉCNICA DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS

RELATO / REGIÓN	TÍTULO	AUTOR	PÁGINAS
CAUCA	PARA CREAR HAY QUE CREER... Como dejar pasar este momento desapercibido, donde hicimos camino al andar, donde nuestros esfuerzos se juntaron para dejar este mundo en mejores condiciones de como lo encontramos. Hoy queremos reconocerles que hicimos equipo, que hicieron el trabajo encomendado eficaz y eficientemente, Marcaron la vida de muchas personas... los docentes, las instituciones educativas y qué decir de nosotros... Nos sentimos acompañados, sentimos el trabajo hombro a hombro para apuntarle al proyecto de nación y seguros de que siempre hay algo por hacer para que Colombia sea un país más digno de vivir.	LILIANA SERNA ÁLVAREZ.	7
BOGOTÁ	Programa de Alfabetización, Educación Básica primaria de Jóvenes y Adultos Vulnerables del Pacífico y Centro del Territorio Colombiano	OMAR ALFREDO PINILLA VARGAS.	3
NARIÑO	PROGRAMA DE ALFABETIZACION, BASICA PRIMARIA Y FORMACION PARA EL TRABAJO DE JOVENES Y ADULTOS VULNERABLES DE LA COSTA PACIFICA Y CENTRO DEL TERRITORIO NACIONAL.	JORGE GARCÍA	7
VALLE	"TERMINAR LA PRIMARIA, UN SUEÑO DE MUCHOS HECHO REALIDAD"	ARLEY OSPINA NOREÑA	5
SOACHA	Al andar se hace camino, Se hace camino al andar. LAS PIEDRAS EN EL CAMINO.....	SIN AUTOR	3
CHOCÓ	SIN TÍTULO	VIRGILIO RUBIO BUENO	15

En ese orden de ideas, hay factores externos al proceso como son el orden público, las vías de comunicación, y los elementos contextuales de orden tanto político, como social y económico, que están más allá de la esfera de control de cualquiera de los actores del proyecto.

Por supuesto, también se definieron ejes para factores que sí están al alcance del control de operadores, docentes e incluso estudiantes, como actores principales del proyecto. Son ellos los que reúnen los criterios espaciales, temporales y estadísticos, por ejemplo, además de los personajes y acciones presentes en los relatos. En la medida en que la experiencia no existe por fuera del relato, todas las alusiones a este tipo de realidades revisten gran importancia y constituyen una primera interpretación por parte de quienes fueron testigos directos de la trama de cada una de las narraciones regionales.

Llama la atención, entre otras cosas, la notoria diferencia entre el relato del Chocó y los otros cinco. Por su riqueza en la información, por abarcar el más grande universo narrativo entre los seis que constituyen el objeto de análisis del presente relato, Chocó se convierte en el patrón narrativo para definir los ejes que, idealmente, debiera contener cualquier narración de la misma experiencia.

Tres de los seis relatos hacen alusiones al conflicto armado. Chocó menciona la presencia de grupos armados. Y lo hace a propósito de dos situaciones que resultan de algún modo contradictorias en términos de la responsabilidad en la ejecución de las funciones propias de dos roles diferentes dentro del proyecto.

La primera, la dificultad que significa la presencia de estos grupos para las visitas de seguimiento. La segunda, la oportunidad que algunos encuentran de utilizar esta misma presencia como obstáculo para el desempeño de sus funciones.

El relato de Nariño, por su parte, plantea como una situación generalizada el desplazamiento forzoso en la costa pacífica nariñense, consecuencia de la presencia de *“grupos violentos de narcotraficantes, paramilitares y guerrilla”*. En términos de la supervivencia, entonces, para el autor la alfabetización pierde prioridad e importancia en tales comunidades.

En el caso del relato del Valle, en cambio, la mención del conflicto armado se reduce a una simple anécdota de su ejercicio como coordinador del programa:

“de manera inconsciente y en búsqueda de una Institución educativa en zona rural del municipio de Florida (Zona Roja), dimos vuelta para devolvernos muy próximos a un reten del ejercito que no conocíamos lo que causó una persecución y posterior abordaje y requisita por parte de éstos, experiencia que quedará en la memoria nuestra” (RVAL9)

En cuanto a factores de naturaleza estadística, vuelve a ser Chocó quien se distingue por ahondar en detalles. Al dar cuenta del tamaño de la dimensión de la experiencia y de la cantidad de trabajo que significó para cada coordinador asumir su rol, los números aparecen. En esa medida, Virgilio Bueno Rubio, autor del relato del Chocó, cuantifica a los docentes en diferentes momentos del proceso, como son la capacitación, los docentes que terminaron, y aquellos que por el camino decidieron optar por la renuncia, y los que fueron reemplazados. Al mismo tiempo, cuantifica los

grupos, las visitas a los grupos y las instituciones que abrieron sus puertas para que el ciclo se pudiera llevar a cabo. Sin tratarse de un informe de gestión, el de Chocó es el relato que más información suministra para posibilitar, desde la perspectiva del lector, hacerse una completa imagen mental de la experiencia, incluida la información estadística.

Valle, mientras tanto, es mucho más cualitativo que cuantitativo, como se puede apreciar en el único dato numérico que nos arroja a propósito de los docentes:

“interactuamos de manera directa con un grupo importante de 145 docentes, entre otras cosas, bastante heterogéneo, provenientes de los veinticinco municipios y sus zonas rurales que se focalizaron con antelación. Algunos de ellos con formación técnica, tecnológica o profesional en el campo educativo, pedagógico y curricular y en un buen porcentaje, otros docentes con cierta experiencia o sin ella y sin formación pedagógica, líderes todos ellos y representantes de sus comunidades; deseosos de aportar al bienestar y progreso a través de la vinculación con el proyecto”. (RVAL6)

Al referirse a los estudiantes o beneficiarios del proyecto, el caso es exactamente el mismo, un solo dato numérico acompañado de numerosa información cualitativa:

“La primera semana del mes de junio de 2008, se da vía libre en el cumplimiento del **Sueño de culminar la educación básica primaria**, oportunidad tan esquivada para 3000 personas jóvenes y adultos del Departamento, que se constituyen en 3000 testimonios y experiencias de vida que algún día podamos contar. (RVAL7)

...que esos sueños de ayer de los 2800 jóvenes y adultos beneficiados fueran una realidad en el hoy y les guíen en su futuro promisorio con más elementos que les facilite la resolución de sus problemas más cotidianos.” (RVAL7)

Siguiendo el eje estrictamente estadístico, el relato del departamento del Cauca también es moderado a la hora de citar números también lo hace exclusivamente con referencia al número de estudiantes totales y de docentes totales.

En mayo del año 2008, inicio en el departamento del Cauca este Programa de alfabetización y educación básica primaria con cifras que en la actualidad se concretaron con la vinculación de 3.049 participantes que fueron atendidos por unos 149 docentes los cuales recibieron la capacitación en la metodología de CAFAM que permitió a esta población vincularse al Sistema Educativo Nacional, iniciar a la vez su educación básica primaria y con la proyección a los demás niveles educativos hasta la articulación con el SENA. (RCAU2).

Sin embargo, un artículo indeterminado justo antes del número de docentes (“unos”), permite poner en duda la exactitud de una cifra que pareciera serlo: 149. Aunque este mismo relato complementa la información con las edades prioritarias de los beneficiarios del programa: 15 a 45 años.

Pero los números, que son un apoyo narrativo al momento de querer cuantificar o dar al lector imágenes de magnitudes (tiempo, lugar, duración, valor, tamaño, etc.), también pueden ser utilizados con más rigor al hablar del contexto que al referir la experiencia objeto del relato. Es el caso del relato del departamento de Nariño, que inicia definiendo un marco histórico, geográfico y demográfico de la población afrodescendiente de la costa pacífica nariñense que abarca retrospectivamente hasta el siglo XVII.

Fechas, unidades de superficie expresadas además porcentualmente frente a la superficie total del departamento, son expresadas como introducción contextual al relato de la experiencia propiamente dicho:

Estos municipios, en su conjunto suman 16.000 kms² de territorio, es decir el 50% del total del departamento. Su población aproximada es de 330.000 habitantes. ... los ancestros africanos que llegaron a este territorio en varios procesos de poblamiento. Dos de los mas destacados fueron el del cimarronaje

a través del cual se construyeron pueblos libres y soberanos desde la segunda mitad del siglo XVII y el proceso de apropiación territorial que se vive a partir de 1851 cuando queda abolida la esclavitud en Colombia. (RNAR1)

No obstante, al momento de entrar de lleno en la narración de la experiencia, ese mismo nivel de precisión numérica no existe, aunque las tres principales cifras que determinan el cubrimiento de la experiencia, a saber número de docentes, de estudiantes y de grupos, son entregadas de manera escueta en una sola línea del relato: “En total Nariño manejó 5500 cupos organizados en 213 grupos con igual número de docentes.”

En cualquier caso, es en los relatos de Bogotá y Soacha donde los factores estadísticos están más ausentes. Son relatos que no se detienen en detalles de orden administrativo, por ejemplo, y le dan la palabra a momentos más emocionales, más vivenciales, que enfatizan en aspectos no formales de la experiencia y enriquecen desde otra perspectiva el panorama general que constituyen los seis relatos. Omar Alfredo Pinilla, por ejemplo, autor del relato correspondiente a Bogotá, menciona tres cifras que pertenecen al mismo indicador:

Parecía, al principio, un imposible, pues a medida que el tiempo transcurría, y se vencían los plazos, no se lograba la meta específica, que era encontrar a los 500 alumnos. Poco a poco, en constante comunicación con el operador Transformemos y con la Secretaría de Educación, se iba

fundamentando el proceso, hasta que se logró encontrar un importante número de alumnos... (RBOG3)

481. No se cumplió la meta; 19 beneficiarios hicieron falta para cumplir lo establecido, pero se entendía que era un número poco significativo como para no seguir adelante con tan noble propósito. (RBOG4)

Soacha, en cambio, un relato sin autor, sin firma, suministra un único dato que hace referencia a la meta de maestros, por cierto nunca alcanzada: *“en ninguna ocasión se logro la meta de maestros. (50), por ese motivo se requirió de varias capacitaciones en que las personas conocieran el modelo de trabajo.”*

En los factores espaciales Chocó vuelve a ser el que, de lejos, suministra la mayor cantidad de información. En realidad, a través del texto escrito Virgilio Bueno Rubio traza un mapa de su labor de coordinador y de su participación desde allí en la experiencia. Además de nombrar lugares que están por fuera de su departamento, nombrados a propósito de un viaje de capacitación a Bogotá con sus homólogos de las demás regiones, al menos dieciséis (16) toponímicos¹⁷ están presentes en sus líneas. Son ellos: Bajirá, Cértegui, Unguía, Puerto arenero, Rio Quito, Río Andágueda, Río Atrato, Barrio San Vicente, Tadó, Turbo, Acandí, Itsmina, Zona del Baudó, Bagadó,

¹⁷ TOPONIMIA: estudio del origen y significado de los nombres propios del lugar.

Quibdó y Chocó. A manera de crónica y diseminados en sus 15 páginas, estos lugares van construyendo una bitácora que termina siendo fundamental como memoria de la experiencia.

Jorge García, autor del relato de Nariño, también enumera, desde las primeras líneas, los escenarios donde se desenvuelve la trama.

“...diez municipios costeros que están distribuidos en tres zonas: Tumaco y Francisco Pizarro (zona Sur), Barbacoas, Magüí Payán y Roberto Payán (zona centro, Cuenca del Telembi), El Charco, La Tola, Iscuandé, Mosquera y Olaya Herrera (zona norte, Cuenca del Sanquianga). (RNAR1)

En el caso del relato de Valle, irán apareciendo nombres como Jamundí, Bolívar, Dagua, toponímicos que el autor va utilizando para ilustrar ejemplos de ciertas condiciones particulares halladas durante la experiencia:

“también encontramos casos de parejas de esposos asistiendo y apoyándose mutuamente en el desarrollo de sus tareas académicas, siendo valorados de manera muy positiva por otros integrantes de sus familias como sus propios hijos que en ciertos casos ya era profesionales, caso observado en el casco urbano del municipio de Bolívar.” (RVAL13)

Cauca es el único relato regional que no incluye nombres de municipios en su texto. En vez de acudir a eventos o acciones específicas, su autora aborda los problemas presentados en el desarrollo de la experiencia desde una perspectiva general y en un tono más reflexivo que descriptivo. Mientras tanto, los relatos de Soacha y Bogotá, por ser locales y no regionales, no recorren escenarios espaciales diferentes en su trama.

Pero al cambiar de eje de sistematización, nuevamente Chocó sorprende por la cantidad de menciones de cada uno de los factores, esta vez económicos. Desde las primeras líneas el trabajo aparece como un elemento que define posibilidades y formas de relación entre los hombres y el mundo, incluyendo su propia vinculación al programa como coordinador:

Esta oportunidad de trabajo despertó en mí buenas expectativas pues era una posibilidad de vinculación laboral, si se tiene en cuenta que yo me había retirado de la educación departamental, por las difíciles condiciones en las cuales laboraba en el municipio de Cértegui y sin posibilidades de traslado a Quibdó o a un sitio cercano. (RCHO1)

Pero en las páginas siguientes seguirá apareciendo el trabajo en ese mismo papel de *mediación*, y no sólo en su función retributiva o de supervivencia. Por el

contrario, en este relato el trabajo es también comunitario, así como es aporte de los estudiantes a los contenidos del ciclo, en el marco de una pedagogía activa.

En otro contexto, esta vez específicamente el de la supervivencia, el trabajo es obstáculo para la terminación del curso en la medida en que es prioritaria la manutención de los propios estudiantes y de sus familias: *“Después de este receso de fin de año algunos grupos no siguieron actividades por ausencia de los estudiantes quienes se dedicaron a faenas de pesca en la subienda, sobre todo los del río Atrato”*.

Además, un punto muy interesante acerca de la mención del trabajo en el relato del chocó, y que pasa desapercibida por los otros coordinadores, lo constituye una inferencia más de orden filosófico que en un sentido estrictamente narrativo, a propósito justamente de la educación para el trabajo:

Y aquí una reflexión que parece ser una herejía pero me gusta pensar en ella: A pesar de los estudios y las experiencias que muestran sus bondades y de lo que he dicho en este mismo documento, en ocasiones me pregunto si realmente nuestra gente adulta campesina necesita culminar la básica primaria y si esta será su prioridad o la nuestra, incluirlos en el mundo letrado y académico. Me pregunto también si no sería más adecuado enseñar esas primeras o segundas letras partiendo de las actividades cotidianas de la gente, por ejemplo,

el minero aprendería a representar con signos escritos los instrumentos y las actividades de su oficio, lo propio harían el agricultor. No se trata de contextualización, adaptación o regionalización que todas son acciones externas acomodaticias a otra realidad. Pero también surgen interrogantes como: ¿el minero está condenado a seguirlo siendo toda su vida o debemos mostrarle otro horizonte? ¿Cuál sería el papel de un docente aquí? ¿se necesitarían materiales tradicionales como cartillas? ¿En qué lugar se desarrollaría el proceso? (RCHO23)

Como se puede ver, esta producción textual, constitutiva del relato de la experiencia del Chocó, se aparta de la línea descriptiva y toma otro camino semántico que la ubica más como un elemento *emergente* que como parte del eje de factores contextuales económicos, muy a pesar de la mención de referencias al oficio desempeñado por algunos de los estudiantes. No deja de sorprender que justamente el relato que cuestiona de alguna manera la legitimidad del proceso desde la utilidad real que tiene para la vida cotidiana de los estudiantes, haya olvidado suministrar el dato del total de estudiantes beneficiados, a pesar de ser un dato importante y de ser el relato que más información aporta. Finalmente, hay un último factor que llama la atención en este relato, pero en vez de ser por su mención es por su omisión. El relato más extenso de los seis que pertenecen a este análisis, el más acucioso en los detalles y factores de todo tipo, el que relata la experiencia en uno de los departamentos más pobres de Colombia, no menciona la palabra pobreza. Sin duda, es legítimo interpretar esta omisión como la expresión de la dignidad del pueblo chocoano.

Y volviendo al eje de los factores de contexto económico, precisamente, Arley Ospina Noreña, en su relato sobre la experiencia en el departamento del Valle, desde el primer párrafo relaciona la educación y el analfabetismo con las condiciones de vida de un importante sector (*cientos de miles de colombianos*) de la población del país. Y de vez en cuando irán apareciendo términos como *dificultades, desigualdad, pobreza*, que cumplen la función de nominar determinadas realidades pertenecientes a la población objetivo del programa. De la misma manera el componente *formación para el trabajo* aparece señalado como un *aliciente* generalizado en todos los grupos, pero respecto al que no se definieron compromisos institucionales efectivos para llevarlo a cabo.

Por su parte, Liliana Serna Álvarez, autora del relato del departamento del Cauca, prefiere otros términos para referirse a la realidad económica que sirvió de contexto al desarrollo del Ciclo II en su departamento. Ella habla de *vulnerabilidad, desplazamiento, comunidades empobrecidas y mujeres cabeza de familia* para referirse al contexto económico de quienes participaron en su experiencia desde el rol de estudiantes o beneficiarios. Como se puede observar, son palabras que semánticamente hacen referencia a características sociales más que a económicas. En otras palabras, no hay alusiones directas a los oficios de los beneficiarios, o aproximaciones al ingreso (diario, semanal, mensual) de estas personas. Es importante anotar que el lenguaje en el que está narrada esta experiencia es más teórico y reflexivo que descriptivo en un sentido estricto.

Jorge García, en cambio, autor del relato de Nariño, sí refiere términos que son de connotación exclusivamente económica. Recordemos que él hace una introducción histórica a las comunidades de la costa pacífica nariñense, con las cuales se llevó a cabo la experiencia. Pero además de mencionarlas, les da un tratamiento que involucra, al menos, factores políticos y sociales, de manera que logra dejar clara una interdependencia de variados factores que arroja como resultado la realidad de tales comunidades:

“las comunidades en general y los participantes en particular no le dan la importancia suficiente a la alfabetización porque tienen su atención centrada en resolver asuntos que comprometen sus propias vidas. La Costa de Nariño, (sic.) durante el tiempo en que se desarrolla el proceso de ciclo II está atravesando una situación socioeconómica muy compleja producto del desplazamiento forzoso de muchas familias y hasta de pueblos enteros donde llegaron los grupos violentos de narcotraficantes, paramilitares y guerrillas. Por otra parte, el pan coger de las comunidades fue exterminado casi que por completo con las fumigaciones aéreas permanentes de los territorios. Asunto que ha provocado la profundización de la crisis económica en cuanto se ha incrementado la escases (sic.) de alimentos. De hecho, uno de los argumentos más fuertes mediante el cual los participantes justificaban su ausencia de las clases era la falta de alimentos para ellos y para sus hijos. De ahí el planteamiento repetido de que si bien la terminación de la primaria es algo muy importante más prioritario es definir la alimentación de la familia. Las características de las personas que participaron del programa eran pescadores, piangueras, jornaleros, vendedoras,

agricultores y mujeres jóvenes cabezas de hogar ubicadas principalmente en las cabeceras municipales.” (RNAR5)

Así, los factores económicos entran en una cierta “relación de campos” que incluye decisiones políticas de orden nacional (programa de fumigación aérea), al mismo tiempo que con circunstancias exclusivas del desarrollo del programa como la justificación de las ausencias a clase.

En cambio Soacha, sólo menciona la pobreza en una ocasión, y más con un sentido metafórico que económico propiamente dicho:

“...la pobreza tenía rostro, nombre, y lugar, todos los participantes, la conocíamos, esto nos unió y nos permitió cohesionarnos, con libertad, simplemente con acuerdos que nos permitiera cumplir, resolver, conocer, aportar, lograr, todo en pos de los participantes” (RSOA13)

Y este también termina siendo un punto de encuentro con el relato de Bogotá, de Omar Alfredo Pinilla Vargas. De una forma no precisamente fácil de explicar, los relatos regionales terminan teniendo una proximidad equivalente con la geográfica. En ese sentido, Omar Alfredo tampoco nombra circunstancias de connotación

específicamente económicas, y sí más bien lo hace con palabras más de significado social que económico:

Durante todas las visitas de seguimiento que se realizaron, la preocupación fundamental fue indagar, secretamente, a varios alumnos, escogidos al azar, a fin de conocer detalles específicos sobre la actitud del profesorado, el operador, el coordinador, etc. De este procedimiento, sin tratar de especular, sólo se obtuvieron respuestas positivas, que colmaron de ánimo a todo el equipo; que llenaron de optimismo para sortear las dificultades y seguir adelante; ese grupo de personas, vulnerables, desplazadas, trabajadoras sexuales, transexuales, homosexuales y adultos mayores sólo tuvieron palabras de agradecimiento por la labor desempeñada. (RBOG6)

3.2 Factores específicos de las unidades de análisis

Una primera clasificación de los relatos podría ser la que hace alusión al contexto urbano o rural en el que se llevó a cabo la experiencia. De los seis relatos dos pertenecen a Bogotá y Soacha y los otros cuatro a los departamentos de la costa pacífica colombiana. Y son evidentes las diferencias entre aquellos textos que han surgido de la experiencia regional y los dos creados en el distrito urbano que constituye la capital de la república.

Por demás, en algunas ocasiones es posible encontrar varios factores que, al traslaparse, otorgan una fuerza contundente a ciertos párrafos o fragmentos de algunos

relatos. La subjetividad se entiende como la forma en que se asumen como sujetos los relatores a lo largo de la experiencia y que los lleva a tomar distintas posturas frente a lo que acontece y les acontece. En tal sentido y como veremos en el siguiente apartado, esa subjetividad, sumada a un evento comportamental pero que pareciera más institucional que individual, parecieran haber marcado desde el inicio a Virgilio Bueno Rubio, coordinador en el Chocó:

Hay sin embargo un aspecto que me pareció no muy adecuado y es la actitud de suficiencia en la presentación de Cafam donde todo parece estar tan mecánicamente articulado que no admite variación, un libreto tan perfecto que parece irreal que se pueda aplicar tal y como es, en comunidades campesinas que funcionan con percepciones del tiempo particulares y con problemas coyunturales y estructurales que condicionan muchas de las actividades comunitarias, además no vi que lo étnico cultural fuera importante en este modelo, de todas maneras era mi primer contacto y opté por guardarme estos pensamientos, además no soy muy amigo de armar estas polémicas y me dije que en la práctica haría mis aportes en los momentos que considerara oportuno sin mucho aspaviento. (RCHO7)

Como se puede observar, esas cortas líneas involucran una percepción acerca de una política institucional que tiene incidencia nacional, y que contrasta con las realidades regionales, particulares, de comunidades a quien el autor conoce mejor que

el operador, y adonde sabe no se podría llegar con un “libreto” hecho desde la distancia y a partir del desconocimiento de los imaginarios culturales de los beneficiarios. Pero quizá lo más interesante es el tono reflexivo en el que el autor manifiesta una decisión (*opté por guardarme estos pensamientos, además no soy muy amigo de armar estas polémicas y me dije que en la práctica haría mis aportes en los momentos que considerara oportuno sin mucho aspaviento*) cuyos resultados se verán más adelante, en la segunda mitad del relato:

Y aquí una reflexión que parece ser una herejía pero me gusta pensar en ella: A pesar de los estudios y las experiencias que muestran sus bondades y de lo que he dicho en este mismo documento, en ocasiones me pregunto si realmente nuestra gente adulta campesina necesita culminar la básica primaria y si esta será su prioridad o la nuestra, incluirlos en el mundo letrado y académico. Me pregunto también si no sería más adecuado enseñar esas primeras o segundas letras partiendo de las actividades cotidianas de la gente, por ejemplo, el minero aprendería a representar con signos escritos los instrumentos y las actividades de su oficio, lo propio harían el agricultor. No se trata de contextualización, adaptación o regionalización que todas son acciones externas acomodaticias a otra realidad. Pero también surgen interrogantes como: ¿el minero está condenado a seguirlo siendo toda su vida o debemos mostrarle otro horizonte? ¿Cuál sería el papel de un docente aquí?, ¿se necesitarían materiales tradicionales como cartillas? ¿En qué lugar se desarrollaría el proceso? (RCHO23)

Sin mucho aspaviento, entonces, aunque sintiéndose hereje, Virgilio encontró *los momentos oportunos* que aguardaba desde los primeros días de la experiencia para hacer sus aportes, que irán apareciendo en varios pasajes de su narración. Es así como dentro del subtítulo denominado LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA, tanto general como específicos, Virgilio va contextualizando cada uno de ellos en la realidad de la ejecución. Y en ese proceso van aflorando tanto debilidades estructurales del programa como falta de compromiso de algunos de los actores institucionales, e inclusive vicios comportamentales de algunos docentes. Uno a uno los componentes pertenecientes a los objetivos específicos van pasando por un ejercicio analítico del autor *a posteriori* de la experiencia, para determinar en qué grado de cabalidad se cumplieron y, sobre todo, porqué.

Un ejemplo de tal análisis es el fragmento que alude a la *empleabilidad* contenida en la propuesta hecha a los beneficiarios, y en cuyo bajo logro entraron a jugar factores de compromiso institucional:

Tengo algunas apreciaciones sobre el segundo componente: Fortalecer la Empleabilidad, este se lograría con la formación laboral a cargo del Sena. Sin embargo la verificación de este componente está fuera del alcance en la vigencia del programa que precisamente terminó en marzo; de todas maneras he seguido preguntando por el proceso a la persona encargada, alguna vez me llamaron del SENA para verificar algunos datos de contactos en una zona, pero

este no es un seguimiento directo y puntual; he realizado contacto con algunos docentes para animarlos a seguir apoyando sus antiguos grupos en esta etapa. De todas maneras aquí veo una debilidad potencial, pues esta formación laboral fue uno de los principales motivadores para la permanencia de los beneficiarios de ciclo II en 2008 y sin dudar de la responsabilidad y compromiso del SENA, creo que debería existir algún tipo de seguimiento y verificación con interlocución, alguna reunión formal, informes, incluso alguna visita en terreno y no sólo la ocasional consulta que hagamos los anteriores coordinadores de ciclo II.

Y así lo hará para los componentes de Matrícula, Capacitación, Seguimiento a grupos, Institucionalización y Comité Operativo.

En el relato correspondiente a Cauca, en cambio, se perciben otros elementos narrativos específicos, de naturaleza más ensayística que descriptiva. Así, transversales a todo el texto son valores como la solidaridad, la necesidad de superar el analfabetismo, y la importancia del manejo del lenguaje y de los números para que los pueblos encuentren identidad y posibilidades de resistir al desarraigo y la transculturación:

En este sentido hablar de formación en escenarios sociales, configura aspectos dinamizadores para propiciar en los sujetos que se comprometen con el proceso, prácticas democráticas y participativas de forma tal que amplíen su perspectiva y vinculación con el mundo, en tanto que se abren caminos de comprensión, de expresión, de imaginación, de conciencia crítica y, sobre todo,

caminos propositivos que representan la posibilidad real de involucrarse en procesos de transformación positiva de su contexto.

Esto constituye una opción para que las comunidades vulnerables por su condición socioeconómica, de desplazamiento, de subordinación, entre otras, resistan el embate de los fenómenos de transculturación, de desarraigo territorial, de marginación, etc., los cuales amenazan seriamente la identidad cultural de los individuos y sus grupos. (RCAU19)

Así, el tono de este relato alude de manera constante a un “*deber ser*” reflexivo de la experiencia, más que a la narración de experiencias concretas vividas en el transcurso de su duración. En otras palabras, el ejercicio analítico aquí se lleva a cabo al margen de los resultados enumerados o cuantificados. Y como para nuestro propósito la experiencia no existe por fuera de los relatos, queda la duda de si la siguiente apreciación está ligada tales resultados, o derivan de la falta de modestia de quien es, evidentemente, una coordinadora con gran experiencia, formación y competencia en programas de alfabetización:

Fue una coordinación planificada se estructuró en torno a planes de trabajo claros, precisos y evaluables. Re-contextualizar fue un elemento muy importante de la coordinación – asesoría; brindó elementos a los diferentes actores que lo actualizaron y re contextualizaron en los marcos históricos, institucionales y sociales que determinaron la temática específica motivo de la coordinación - asesoría.

Entretanto, ya se habían hecho notar algunas características de los elementos contextuales del relato de Nariño, sobre el que es necesario volver ahora la mirada para reparar en aspectos específicos de su narración. Recordemos que el autor inserta el desarrollo de la experiencia en las particularidades culturales de la población afrodescendiente de la costa pacífica nariñense, a la vez que enmarca históricamente los procesos de poblamiento de la región en una perspectiva histórica.

Y en esa misma perspectiva establece los antecedentes inmediatos del proceso y su percepción en la población, mencionando programas de alfabetización que fracasaron. Por supuesto, se trata de un punto de partida que constituye un reto adicional, una barrera nueva y más alta a vencer antes de dar el primer paso.

En octubre de 2001 el gobernador del departamento institucionaliza el programa “Nariño libre de Analfabetismo”. Para ello se contrata como operador a la firma Cafam. **Esto genera un descontento en la región del Pacífico nariñense en cuanto esta política departamental no consulta la realidad cultural de la región e impone un modelo de alfabetización** que no logra cautivar la atención de los procesos organizativos que reclaman autonomía y reivindicaciones étnicas de las comunidades negras. **El proceso cafam fue visto como una inversión inoficiosa de recursos** ya que según las comunidades no logró el cometido de acabar con el analfabetismo en los pueblos del Pacífico. **Con frecuencia se habla en el Pacífico del fracaso de Cafam y del fracaso de la Escuela Nueva.** Con estos antecedentes, en el año 2007 se retoma el trabajo de alfabetización en 8 de los municipios mencionados,

excepto en Tumaco y Santa Bárbara de Iscuandé, los municipios focalizados trabajaron el ciclo I con la fundación Transformemos como operador. **Se dice que fueron atendidos ocho mil participantes.**

Nótese los resaltados en negrita. En un ejercicio de análisis hermenéutico, como pretende ser éste, resulta necesario llamar la atención sobre esas expresiones que contienen la fuerza social de lo que el autor relata. En este caso, no es su voz ni su subjetividad la que da cuenta de la experiencia alfabetizadora previa y el descontento generalizado de la población. Por el contrario, las alusiones las toma prestadas de un pueblo que parece haber alcanzado un nivel considerable de consenso en su evaluación de las políticas educativas departamentales y sus operadores. Expresiones como *El proceso cafam fue visto, con frecuencia se habla, se dice que...* son altamente significativas en términos de la apropiación social de la percepción que intentan describir. Y este es un rasgo característico y exclusivo del relato del departamento de Nariño.

Pero el inicio del Ciclo II coincide con otras circunstancias adicionales a la “desesperanza aprendida” de las comunidades, que el autor recoge muy bien y que no se pueden dejar al margen de este análisis. Se trata de la confluencia de dos fenómenos sociales surgidos como consecuencia de la fumigación aérea de la zona: el desplazamiento y la escasez de alimentos, que sumados a la primera, hacen del inicio del programa un verdadero desafío.

En ese orden de ideas, no sorprende encontrar párrafos adelante la mención de la solicitud hecha por los beneficiarios de ser incluidos en algún tipo de “*programas de asistencia del Estado como Familias en Acción y de ayudas para alimentación como Bienestar familiar*”.

Pero aún no terminan los elementos que emergen en el relato de Nariño, derivados de las características etnográficas de la población de la costa que este departamento tiene sobre el océano pacífico. Estas circunstancias reflejan no sólo el afianzamiento de los componentes culturales afro por parte de estas comunidades, sino de un nivel organizativo considerable. No puede ser de otro modo en comunidades que no aceptan las cosas de cualquier manera, y que prefieren participar en los diseños de las políticas que se implementan en sus territorios; más aún, si se trata de políticas educativas.

Cuando el proceso del ciclo II estaba en marcha se reunió la Mesa Departamental de Etnoeducación de las comunidades negras del departamento. Esta instancia de negociación entre las comunidades organizadas y el gobierno analizó el asunto de los programas de alfabetización que se estaban aplicando en la población afrodescendiente. Se cuestionó no solo la falta de contextualización de los materiales pedagógicos utilizados sino también la falta de consulta a las autoridades de los consejos comunitarios y a la Mesa de Etnoeducación como escenario de concertación para los programas de educación que llegan a estas poblaciones. Sobre este planeamiento, la Secretaria de educación del departamento no hizo ningún comentario. La

aspiración en este sentido es que todo programa que se implemente en esta región debe tener una perspectiva étnica. Esto es, no se trata de una alfabetización para aprender a leer y escribir u obtener unos conocimientos básicos, sino de algo así como Etnoalfabetización donde las comunidades retomen la memoria colectiva, construyan pensamiento propio y visualicen una sociedad distinta, basada en los pilares de identidad Afro. Lo cierto es que la reclamación de una alfabetización en contexto de la cultura negra del Pacífico todavía es asunto de los dirigentes de la Etnoeducación pero no algo que esté en la comprensión de la base social de estos pueblos.

Lo que queda claro de todas estas alusiones contenidas en los relatos, y particularmente en este de Nariño, es que la realización de esta experiencia de alfabetización de adultos termina estructurando casi una micro-sociedad con sus propias reglas de convivencia y roles a desempeñar; un complejo tejido humano en donde los participantes, sean pescadores que sueñan aprender a leer, maestros comprometidos o faltos de compromiso, representantes de instituciones proactivas o indolentes funcionarios públicos, cada uno canaliza protagonismos que dan sentido y vida al proceso, más allá de lo positivo o negativo de su aporte.

En cambio, los relatos de Soacha y Bogotá, que tienen otras proximidades además de las geográficas, se caracterizan por otros elementos que, considerados conjuntamente los dos relatos, también se podrían considerar como “específicos”.

Se trata nada menos que del factor tiempo, que mientras en las regiones apartadas parece no haber sido un factor determinante, en el centro del país parece haber marchado al mismo ritmo que el resto de la vida capitalina. De hecho la primera frase con la que empieza el relato de Bogotá, es contundente al respecto: *“Una carrera contra el reloj, cuya meta era alfabetizar a 500 alumnos, se convirtió en el reto más grande que organizaciones, profesores y alumnos se propusieron asumir”*.

En el de Soacha, por su parte, el transcurso veloz del tiempo va en contra de la consecución del equipo docente, que a pesar de buscarse en un municipio con mas de 2.300 licenciados identificados, más los que se encuentran desempleados, se convierte en palabras de la autora, en la *real piedra del camino*: *“Entre ubicar a maestros para que desarrollaran este Programa, y encontrar personas jóvenes y adultas que pudieran asistir al proceso se llevo mucho tiempo, y pasaba y pasaba el tiempo y no se podía llegar a la meta.”*.

En resumen, los factores específicos de cada uno de los seis relatos no son sino muestras de la gran diversidad del género humano. Diversidad que está determinada por los más heterogéneos factores, que van desde el llamado determinismo geográfico hasta las construcciones culturales, que marcan enormes diferencias regionales. Y por supuesto, la diversidad que determina la subjetividad, que está presente hasta en

individuos en que todo lo demás les es común, excepto eso, su Ser Sujetos. Entonces, se construyen discursos diferentes en prioridades, contenidos, estilos y significados, a partir de una experiencia que, antes de ejecutarse, cuando los manuales de procedimiento aún están cerrados, es exactamente la misma, pero que al pasar por seres humanos se convierte en tantas experiencias como individuos han participado en ella.

Al menos así lo documentan estos seis relatos al referir la gratitud y el beneficio percibidos y manifestados por los beneficiarios. El caso con el que Jorge García cierra el relato de Nariño es particularmente ilustrativo en este sentido:

Cuando uno de los estudiantes adultos, pescador de profesión, portador de una tradición oral por excelencia, y con el gran vacío de muchos años sin escolaridad, tiene el valor de pararse delante de mucha gente a leer su propio escrito y enviar un sentido mensaje de gratitud y un esperanzador sentimiento de éxito personal y grupal es ni más ni menos un indicador incuestionable de la bondad del programa y un ejemplo fehaciente de sus positivos resultados.

3.3 Fase de Potenciación

Además de posible y legítimo, resulta necesario, por hacer parte del objetivo principal de este trabajo, el establecer un puente que permita un diálogo entre los factores encontrados en los relatos y la normatividad vigente que sirve de marco y soporte, desde el Ministerio de Educación Nacional, al desarrollo del programa. En primer lugar, el Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997 establece las normas para el ofrecimiento de la educación de adultos. Define la educación de adultos como el “conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos, y mejorar sus competencias técnicas y profesionales”.

Así, en términos de definición, la experiencia relatada por los seis coordinadores cumple a cabalidad con lo planteado en el decreto 3011. Pero además de la definición, el decreto plantea al menos cuatro principios básicos de la educación de adultos, en los cuales la práctica de la experiencia empieza a tener algunos distanciamientos con la teoría que lo reglamenta.

En primer lugar está el Desarrollo Humano Integral, que define al joven o adulto como *“un ser en permanente evolución y perfeccionamiento, dotado de capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo, con aspiración permanente al mejoramiento de su nivel de vida”*. Este principio está demostrado en el interés de los beneficiarios no sólo por participar en el proyecto, (sujetos activos y participantes), sino por ser incluidos en el programa de empleabilidad del SENA, (aspiración permanente al mejoramiento del nivel de vida) ofrecido como complemento a la terminación exitosa del Ciclo II (4° y 5° grado de primaria).

En segundo lugar el decreto plantea un principio de pertinencia, *según el cual se reconoce que el joven o el adulto posee conocimientos, saberes, habilidades y prácticas, que deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso educativo.*” Es aquí justamente donde empiezan las dificultades de articular los planteamientos hechos desde la concepción de los programas a la práctica docente en cada territorio. El relato correspondiente hace serias y profundas reflexiones a la pertinencia del proyecto, cuando hable de su “herejía”. Recordemos las palabras de Virgilio Bueno Rubio a este respecto:

“Y aquí una reflexión que parece ser una herejía pero me gusta pensar en ella: A pesar de los estudios y las experiencias que muestran sus bondades y de lo que he dicho en este mismo documento, en ocasiones me pregunto si realmente nuestra gente adulta campesina necesita culminar la básica primaria y

si esta será su prioridad o la nuestra, incluirlos en el mundo letrado y académico. Me pregunto también si no sería más adecuado enseñar esas primeras o segundas letras partiendo de las actividades cotidianas de la gente, por ejemplo, el minero aprendería a representar con signos escritos los instrumentos y las actividades de su oficio, lo propio harían el agricultor. No se trata de contextualización, adaptación o regionalización que todas son acciones externas acomodaticias a otra realidad. Pero también surgen interrogantes como: ¿el minero está condenado a seguirlo siendo toda su vida o debemos mostrarle otro horizonte? ¿Cuál sería el papel de un docente aquí? ¿se necesitarían materiales tradicionales como cartillas? ¿En qué lugar se desarrollaría el proceso?”. (RCHO23)

Nariño también hará algunas precisiones acerca de la pertinencia del programa en comunidades afrodescendientes, pero que tiene más “pertinencia” con la idoneidad de una directiva ministerial que se analizará más adelante.

El tercero de los cuatro principios definidos por el decreto 3011 es el de Flexibilidad, *según el cual las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan deberán atender al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto, así como a las características de su medio cultural, social y laboral.* Es aquí donde entra en juego el componente de Alfabetización Emocional que acompañó el proceso como un esfuerzo por contextualizar a los docentes en la realidad emocional del adulto, diferente a la que el docente está acostumbrado a encontrar en la educación formal. Las actividades de integración y de trabajo comunitario en beneficio de todos, citados

en algunos de los relatos, son testimonio de esta salud emocional promovida dentro del desarrollo del programa.

Finalmente, el principio de Participación define que *“el proceso formativo de los jóvenes y los adultos debe desarrollar su autonomía y sentido de la responsabilidad que les permita actuar creativamente en las transformaciones económicas, sociales, políticas, científicas y culturales, y ser partícipes de las mismas”*. Desde el decreto pareciera estar haciéndose referencia a la participación de las comunidades afrodescendientes de la costa pacífica nariñense en la Mesa Departamental de Etnoeducación que narra Jorge García en su relato, y que se citará más adelante.

Ahora bien, después de exponer los principios, el documento rector de la alfabetización de adultos en Colombia define los propósitos de los programas de Educación de Adultos, que son fundamentalmente cinco. El primero de ellos hace referencia a *“Promover el desarrollo ambiental, social y comunitario, fortaleciendo el ejercicio de una ciudadanía moderna, democrática y tolerante, de la justicia, de la equidad de género, los derechos humanos y el respeto a las características y necesidades de las poblaciones especiales, tales como los grupos indígenas, afrocolombianos, las personas con limitaciones, menores trabajadores y personas en proceso de rehabilitación social”*.

Un par de casos, citados seguidamente por Arley Ospina en el relato correspondiente al departamento del Valle, refiere a la promoción, dentro del programa, de la equidad de género y la tolerancia en las comunidades que participaron:

La conformación de los grupos, además permitió como en el caso de una vereda del municipio de Dagua, donde se encontraron integrantes de dos familias que poco se querían, iniciar procesos de diálogo y concertación bajo parámetros de respeto y tolerancia que permitió acercamientos importantes entre ellos; en el mismo municipio, en el kilómetro 26 de la vía al mar, los esposos de las asistentes se oponían de manera frecuente porque estas asistieran a sus respectivas clases, generando algún nivel de deserción y un esfuerzo adicional para la docente de diálogo y visitas domiciliarias para contrarrestar este sentimiento de machismo y negligencia hacia la superación personal.

Contrario a lo anterior, también encontramos casos de parejas de esposos asistiendo y apoyándose mutuamente en el desarrollo de sus tareas académicas, siendo valorados de manera muy positiva por otros integrantes de sus familias como sus propios hijos que en ciertos casos ya era profesionales, caso observado en el casco urbano del municipio de Bolívar. (RVAL13)

El segundo propósito definido es *contribuir, mediante alternativas flexibles y pertinentes, a la formación científica y tecnológica que fortalezcan el desarrollo de*

conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con las necesidades del mundo laboral y la producción de bienes y servicios. A este respecto los relatos no se extienden mucho. Sabemos, por ejemplo, que un componente de empleabilidad, en articulación con el SENA hacía parte del programa como una continuación después de terminar exitosamente el ciclo II. Y es precisamente por desarrollarse con posterioridad al trabajo de los coordinadores, que se menciona de manera muy tangencial. Pero bastan unas alusiones para creer que el trabajo de articulación, al menos en Nariño, se dejó adelantado para la vinculación a programas de formación técnica, dando cumplimiento a este propósito definido por el gobierno. Jorge García cita que: La inclusión del SENA en el proceso de alfabetización en Nariño se logró sin mayores inconvenientes. Sin embargo, hubo necesidad de varios diálogos con los directivos de la institución y socialización del programa, a lo que el SENA respondió satisfactoriamente.

Desarrollar actitudes y valores que estimulen la creatividad, la recreación, el uso del tiempo libre y la identidad nacional es el tercero de los propósitos de la educación de adultos. Pocas alusiones se pueden ver en los relatos a este propósito particular, pero es esta vez Cauca quien deja saber que, bien por propósito formal del programa o por iniciativa de los participantes, la promoción del buen uso del tiempo libre terminó integrada a la finalidad de la experiencia: Por otro lado, se organizan los grupos de la comunidad para la celebración de días especiales; organización de eventos recreativos; participación de los estudiantes en desfile, entre otros. Todo esto con el único fin de fortalecer lo comunitario y principalmente las redes afectivas. Y como si fuera una característica propia del suroccidente del país la que anima a esta iniciativa

por parte de los grupos, el relato del Valle también da cuenta de este tipo de espacios dentro del desarrollo del programa:

Un buen porcentaje de los docentes, comprendieron la importancia de involucrarse de manera más directa y efectiva con sus comunidades, propiciando espacios de reflexión personal y espiritual, caso de unos docentes en una vereda de Jamundí, y la realización de actividades comunitarias, deportivas, recreativas, culturales y ambientales en la mayoría de los municipios lo que facilitó la conformación, cohesión y permanencia de los grupos.

El cuarto propósito del decreto tiene plena identidad con el objetivo del proyecto, cual es *propiciar oportunidades para la incorporación de jóvenes y adultos en procesos de educación formal, no formal, e informal, destinados a satisfacer intereses, necesidades, y competencias en condiciones de equidad*. Y aquí vienen nuevamente a colación las reflexiones hechas por el autor del relato sobre el Chocó, y las alusiones de la autora del relato de Cauca acerca de la articulación con este tipo de programas, que, recordamos, tuvo lugar una vez finalizado el ciclo.

Finalmente, un quinto propósito del decreto reza *Recuperar los saberes, las prácticas y experiencias de los adultos para que sean asumidas significativamente dentro del proceso de formación integral que brinda la educación de adultos*. Y es aquí donde se encuentra el talón de Aquiles del proyecto. Al menos Valle, Nariño y Chocó son relatos en donde se evidencia este vacío, este difícil punto de articulación con los

saberes locales y del que Nariño, particularmente, ofrece una información muy relevante y que se analizará más adelante.

En los artículos subsiguientes el decreto se refiere a la apropiación de la cultura nacional y universal, pero teniendo en cuenta las condiciones socioculturales locales, para favorecer una efectiva participación en la vida social. Es claro que ninguna de las metodologías avaladas por el MEN se alcanza de manera satisfactoria esta apropiación a partir de ciclos básicos, y en la medida que no se alcanza, los relatos, escritos desde la práctica, no mencionan estos ambiciosos fines plantados en el documento.

Otro de los alcances que se quedan en intención y que reclaman varios coordinadores en sus relatos, es el que el decreto expone, referente a que *La educación de adultos comprende igualmente las acciones y procesos de educación informal, que tienen como objetivo ofrecer oportunidades para adquirir, perfeccionar, renovar, o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas, como también de educación permanente, de fomento, promoción, difusión, y acceso a la cultura, y de transmisión apropiación y valoración de tradiciones, costumbres y comportamientos sociales. Su organización y ejecución no requieren de autorización previa por parte de las secretarías de educación departamentales y distritales.*

Del mismo modo, el reclamo por los factores temporales manifestados por los coordinadores, principalmente de Bogotá y Soacha, tienen su origen en una disposición del decreto 3011, que dispone que *cuando se adopte la modalidad semipresencial se debe garantizar una presencialidad no inferior al cincuenta por ciento (50%) de las*

horas anuales de trabajo (800) y el desarrollo de prácticas, asesorías, tutorías, trabajos grupales y elaboración de módulos y guías.

Finalmente, el decreto 3011 dispone que *En desarrollo de lo establecido en el artículo 50 de la Ley 115 de 1994, las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la formación de docentes, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las personas adultas, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio.* A lo anterior es que hacer referencia Liliana Álvarez, autora del relato del Cauca, cuando afirma: (RCAU3 y sig.)

El esfuerzo realizado por el Señor Gobernador del Departamento, Guillermo Alberto González Mosquera, al incluir el programa en el PLAN DEPARTAMENTAL DE GOBIERNO y las alianzas estratégicas establecidas con el Ministerio de Educación Nacional, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la implementación de modelos de trayectoria nacional como CAFAM y la Fundación quienes implementaron las Escuelas para el Perdón y la Reconciliación.

Además de la capacitación inicial en los modelos antes enunciados que se hizo con los docentes que atienden el programa se realizaron talleres de seguimiento, evaluación y acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación y sus funcionarios buscando optimizar los recursos e imprimiéndole al programa la eficiencia y la eficacia necesaria para lograr que el Cauca ocupe el primer lugar a nivel nacional en la erradicación del analfabetismo, los aporte

significativos del convenio se reflejan en una mejor calidad de vida de todos sus habitantes y la inserción de los mismos en las economías locales, Regionales y Nacionales.

Se trabajó en el departamento propuestas de universalización de la alfabetización, partiendo del principio de educación a lo largo de la vida, contemplando la posibilidad de adelantar sus estudios, hasta obtener la certificación de la educación básica favoreciendo con ello la inserción social y laboral de esta población marginada de nuestros sistemas educativos.

La articulación de dos operadores que complementaron el proceso educativo fomento iniciar procesos en la perspectiva de tener propuestas educativas integradoras que permitan pensar en sujetos holísticos que requieren de diferentes momentos para contribuir en mejorar la calidad de vida de nuestros pueblos. La Fundación para la reconciliación con las escuelas de reconciliación y perdón le dio un toque renovador y reforzó la necesidad de estudiar, en este caso, de terminar la básica primaria con metodologías prácticas, que los reconoció como actores y protagonistas de sus propios procesos.

Además de este decreto, dos directivas ministeriales tienen estrecha relación con la experiencia planteada en los relatos. Una de ellas es la Directiva Ministerial No. 11 de Mayo 19 de 2004, en la que textualmente dice: *El Estado está instituido para reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana y señala en el artículo 68 de la Carta que todos los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.* Pues bien, este es el escenario de lucha

de varias de las comunidades beneficiarias del proyecto, que reclaman que aunque la constitución lo considera, y los decretos y directivas ministeriales del Ministerio de Educación Nacional también, a las comunidades no llegan los instrumentos con los cuales puedan participar del diseño de su propia educación. Así parece suceder en el Departamento de Nariño, a juzgar por estas palabras expresadas por Jorge García, autor del relato:

Cuando el proceso del ciclo II estaba en marcha se reunió la Mesa Departamental de Etnoeducación de las comunidades negras del departamento. Esta instancia de negociación entre las comunidades organizadas y el gobierno analizó el asunto de los programas de alfabetización que se estaban aplicando en la población afrodescendiente. Se cuestionó no solo la falta de contextualización de los materiales pedagógicos utilizados sino también la falta de consulta a las autoridades de los consejos comunitarios y a la Mesa de Etnoeducación como escenario de concertación para los programas de educación que llegan a estas poblaciones. Sobre este planeamiento, la Secretaria de educación del departamento no hizo ningún comentario. La aspiración en este sentido es que todo programa que se implemente en esta región debe tener una perspectiva étnica. Esto es, no se trata de una alfabetización para aprender a leer y escribir u obtener unos conocimientos básicos, sino de algo así como Etnoalfabetización donde las comunidades retomen la memoria colectiva, construyan pensamiento propio y visualicen una sociedad distinta, basada en los pilares de identidad Afro. Lo cierto es que la reclamación de una alfabetización en contexto de la cultura negra del Pacífico

todavía es asunto de los dirigentes de la Etnoeducación pero no algo que esté en la comprensión de la base social de estos pueblos.

Seis años después de emitida esta Directiva, la etnoeducación sigue siendo una reclamación de los dirigentes comunales, a quienes, como bien dice el relato los gobernantes de turno siguen prestando oídos sordos. Y eso que la Directiva en cuestión ahonda aún más en los pormenores de la etnoeducación y plantea, bajo el apartado de Garantías Legales que:

En lo que respecta al derecho a la educación para las comunidades afrocolombianas, (comunidades negras y raizales) la Ley 70 de 1993 estableció en sus artículos 34 y siguientes, que la educación de estas comunidades debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural en que se han desarrollado estas poblaciones. A su vez, los programas y servicios educativos deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellas, a fin de responder a sus necesidades particulares y deben abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

La educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les prepare para comprender, adaptarse y participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional, plural y multicultural.

En desarrollo de los preceptos constitucionales referidos, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), al referirse al servicio educativo de los grupos

étnicos define que éste debe estar ligado al ambiente, al proceso de producción social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones, el cual adicionalmente deberá estar orientado por los principios y fines generales de la educación, bajo los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, entre otros.

Seis años después, y aún la sensación que tuvo uno de nuestros coordinadores es la de que un operador a nivel nacional y con vasta experiencia en educación de adultos, sigue aún sin considerar la riqueza cultural de los territorios apartados:

Hay sin embargo un aspecto que me pareció no muy adecuado y es la actitud de suficiencia en la presentación de Cafam donde todo parece estar tan mecánicamente articulado que no admite variación, un libreto tan perfecto que parece irreal que se pueda aplicar tal y como es, en comunidades campesinas que funcionan con percepciones del tiempo particulares y con problemas coyunturales y estructurales que condicionan muchas de las actividades comunitarias, además no vi que lo étnico cultural fuera importante en este modelo, de todas maneras era mi primer contacto y opté por guardarme estos pensamientos, además no soy muy amigo de armar estas polémicas y me dije que en la práctica haría mis aportes en los momentos que considerara oportuno sin mucho aspaviento. (RCHO7)

Ese pareciera ser suficiente argumento para deducir que las comunidades no tienen un espacio de participación en el diseño curricular de la educación que reciben,

aún cuando la misma directiva contempla que *El diseño y construcción del currículo se hará con participación de la comunidad en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales. En consecuencia, la selección de educadores se hará de conformidad con lo previsto en el artículo 62 de la Ley 115 de 1994 y en desarrollo del deber de consulta establecido en la Ley 21 de 1991.*

Sin nombrar la normatividad, al menos dos coordinadores manifiestan su inconformidad con una contradicción que tiene demasiada evidencia, y que a gritos pide ser reconsiderada. La norma continúa insistiendo:

Por otra parte, en el aspecto pedagógico, el Decreto 804 en los artículos 3, 5, 6, 7, 8, 14 y 15 fija responsabilidades a los entes territoriales respecto a la formación de etnoeducadores y sienta las bases para la construcción de currículos especiales (etnoeducativos), cuyos elementos más importantes son la investigación, la participación de la comunidad, sus autoridades y organizaciones tradicionales, así como sus "usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento". Por lo tanto, los departamentos y municipios deben generar y garantizar condiciones para una efectiva orientación de los procesos pedagógicos etnoeducativos en las comunidades negras, especialmente en los territorios colectivos.

Y al mismo tiempo, los relatos continúan protestando por la poca pertinencia en términos de contextualización a las realidades culturales regionales. En este caso, es Virgilio Bueno Rubio, coordinador del departamento del Chocó, quien lo vuelva a plantear a propósito de la capacitación a los docentes:

La capacitación inicial además del conocimiento del modelo a implementar por el operador y aspectos administrativos debería incluir manejo real de las cartillas con microclases en vivo y programación o dosificación de contenidos y actividades de acuerdo al tiempo disponible, incluso haciendo acuerdo de fechas para culminación de cada cartilla o fase del proceso. Otro componente que se debe incluir son actividades que exploren la capacidad y creatividad del docente frente a la contextualización fina que debe hacer del material en su zona particular. Además el componente étnico-cultural debe tener un espacio en esta capacitación en términos de valoración del saber popular frente al saber académico. Ejemplo: Preguntarle a los docentes: ¿frente a lo que propone la cartilla para el aprendizaje de la suma de enteros, usted como la desarrollaría, Tiene alguna propuesta más creativa, Cómo lo haría aprovechando los conocimientos de la gente?, elabore una clase demostrativa. (RCHO21)

Dos meses después de emitida la Directiva Ministerial No. 11, exactamente el 8 de julio de 2004, fue emitida la No. 14, referida a ORIENTACIONES PARA LA ADMINISTRACIÓN DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA

Y MEDIA DE JÓVENES Y ADULTOS. Esta nueva directiva definió de manera muy clara responsabilidades de carácter institucional frente a la alfabetización de adultos:

Carácter institucional de la educación de jóvenes y adultos. La prestación del servicio educativo en las modalidades de alfabetización, educación básica y media reguladas por el Decreto 3011/97, sea que se trate de programas presenciales o semipresenciales, son de responsabilidad de las instituciones educativas, las cuales deben incorporarlos en el proceso de implementación y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional de acuerdo con el comportamiento de la demanda que presente el contexto. Las entidades territoriales propenderán por su inclusión previendo los recursos y los instrumentos indispensables para su adecuada atención. Será responsabilidad de los rectores y directores el cumplimiento cabal de esta determinación, así como del reporte anual en la Resolución 166 y en el formulario DANE C-600 para el sector oficial y no oficial.

Sin embargo, es clara la resistencia de algunos rectores a la simple disposición de la planta física de sus instituciones para el desarrollo del programa, como lo manifiesta el relato de Soacha

Este fue otro de los inconvenientes, la resistencia pasiva que realizaron algunos de los rectores en torno al Programa en General, ya fuera porque no

conocían a los docentes, por los espacios o salones donde se desarrollarían las clases, por los costos de los servicios públicos, ó porque no había ningún funcionario de confianza que pudiera certificar el trabajo de los maestros que hacían parte del programa. (RSOA9)

O casos más graves, como los sucedidos en Chocó, en donde los rectores se prestaron a prácticas fraudulentas de sus docentes en el ejercicio del programa:

Este proceso de prematrícula y matrícula requiere de un filtro muy bueno para garantizar un buen comienzo del proceso, más cuando algunos directivos docentes patrocinan acciones fraudulentas de docentes en los listados que entregan. (RCHO20)

Y otros, como en el Valle, que sin revestir de la misma gravedad, simplemente dejan en evidencia la falta de compromiso institucional hacia el programa:

Un elemento adicional que trascendía en el grupo era que muchos docentes trabajaron los distintos grupos sin apoyo ni supervisión de su rector, pues éste no veía al grupo de adultos, como parte integral de su institución educativa, por el contrario se notaba desconocimiento hacia el programa y se hacía ver como una carga para la institución. Lo anterior no se puede

generalizar, pues también tuvimos rectores que a la vez fueron docentes con grupo bastante interesados que entendieron la importancia y mostraron a su institución vinculada y ampliada en sus servicios y cobertura. (RVAL18)

Lo más contradictorio de todo, es que en la misma comunicación del ministerio, la directiva número catorce, se deja claro que la participación de las instituciones en la alfabetización de adultos les ayuda a aumentar el presupuesto, de acuerdo a lo previsto en el Sistema General de Participaciones.

Financiación. *Los estudiantes de educación formal en programas para jóvenes y adultos contarán como población atendida para la tasación de los recursos del Sistema General de Participaciones. El gobierno nacional definirá el porcentaje del per cápita de cada una de las tipologías que la Nación girará con cargo al SGP por la atención de cada joven o adulto mediante los programas de alfabetización y educación básica y media.*

Para mayor precisión y claridad sobre este tema, el MEN, expidió la Circular No. 007 de 2008, por medio de la cual brindó orientaciones y actualizó conceptos básicos en relación al Programa Nacional de alfabetización de jóvenes y adultos, detallando los criterios y procedimientos a seguir para lograr la asignación de recursos por parte de las entidades territoriales.

No se entiende, entonces, desde la lógica gerencial o directiva, cómo las instituciones desaprovechan la oportunidad de apropiarse de mayores recursos para su

institución a través de la alfabetización de adultos, y en cambio optan por desentenderse de una responsabilidad que por ley, está claro, les corresponde. Más que una dificultad de articulación, es posible hallar verdaderas contradicciones entre los que la ley, emanada desde el ente rector de la educación en Colombia, como es el Ministerio de Educación Nacional, y las instituciones educativas que son, por el otro lado, la expresión más simple y más cercana al público de la institucionalidad educativa en el país.

CONCLUSIONES

La alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos en Colombia es un universo lleno de particularidades, en el cual las condiciones socioeconómicas y culturales deben constituir un elemento importante a la hora de definir los contenidos curriculares a desarrollar en este tipo de programas.

Tales contenidos deben ser concertados con las comunidades previamente al desarrollo de los programas, especialmente cuando se trata de comunidades integradas por grupos que históricamente han estado marginados social, económica, educativa y geográficamente y, a los cuales se les denomina “minorías étnicas”; a pesar de ocupar vastos territorios y de ser grupos culturalmente fuertes y bien definidos, como es el caso de la población afro descendiente atendida en el proyecto.

Lo anterior se recomienda de manera reiterada por parte de los organismos internacionales y por el mismo Ministerio de Educación de Colombia, sin embargo, el ejercicio realizado permite señalar que para las comunidades objeto de atención del programa, es necesario hacer visible y real este propósito.

Los relatos de quienes coordinan este tipo de experiencias educativas constituyen una fuente primaria de gran valor para desarrollar ejercicios de sistematización y de reconstrucción histórica desde un enfoque hermenéutico.

Tales relatos tienen además una alta dosis de subjetividad, derivada de la formación académica y experiencia de cada autor, condición que, no obstante, les permite convertirse en unidades de análisis válidas para ejercicios interpretativos.

La matriz de sistematización de los relatos, elaborada a partir del análisis, se constituye en una herramienta importante para desarrollar menudamente la fase descriptiva e interpretativa del ejercicio, por lo cual se resalta su valor y se recomienda su uso en la realización de trabajos similares.

La fase de potenciación desplegada, permite afirmar que la realidad de la educación de jóvenes y adultos en las regiones apartadas, tiende a ser diferente a lo contemplado en las directivas y decretos del Ministerio de Educación Nacional, documentos que a pesar de ser bien intencionados, por múltiples factores, aún carecen de una idónea y pertinente aplicabilidad a nivel local.

Las instituciones educativas aún no le dan a la Alfabetización de Jóvenes y Adultos la prioridad que merece, a pesar que les puede representar una ventaja y una oportunidad considerable por las transferencias que reciben a través del Sistema General de Participaciones.

Las condiciones socioeconómicas de las poblaciones beneficiadas con la Alfabetización y Educación de Adultos constituyen una dificultad seria, y deben ser considerados mecanismos de compensación, por el tiempo que los estudiantes invierten en el programa - a propósito de la integralidad planteada para este tipo de programas - ; como medio para incentivar la participación y disminuir la inasistencia y la deserción.

El componente de empleabilidad del programa, que constituye un importante factor de motivación para muchos de los participantes, aún es débil en algunas regiones por falta de compromisos institucionales sistemáticos que permitan seguimiento.

Los operadores de la Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos en Colombia, deben realizar actualizaciones permanentes en sus metodologías y materiales pedagógicos, que permitan garantizar e incrementar la pertinencia del proceso de enseñanza – aprendizaje a nivel regional y local.

Para finalizar, se destaca que al término de este ejercicio de sistematización, la Organización de Estados Iberoamericanos en alianza estratégica con el Ministerio de Educación Nacional y con la cooperación de la Agencia Española –AECID-, se encuentra culminando un nuevo proceso de alfabetización para el cual se realizó previamente una adaptación por regiones de los materiales pedagógicos del modelo A CRECER, del cual el MEN tiene los derechos de uso y, en donde nuevamente se contemplaron componentes adicionales y complementarios como son la formación laboral y la alfabetización emocional de los participantes.

Este nuevo proceso podría significar un avance importante en el marco de la tan anhelada y reclamada educación propia o contextualizada por parte de las comunidades, que seguramente se constituirá en otra oportunidad para continuar reflexionando sobre el tema con miras a lograr que la Educación de Jóvenes y Adultos en el País logre el pleno cumplimiento de los principios y las orientaciones que la sustentan legalmente, acercándose así a las recomendaciones internacionales planteadas para los países latinoamericanos en esta materia.

REFERENCIAS

- BERTAUX, (1993). Daniel. Los relatos de vida en el análisis social. En: Aceves, Jorge (compilador). Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos. Instituto Mora- UAM. México.
- CHÁVEZ, M., Padilla, G. & Inzunza, M. (2002). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. México: Manual Moderno. 2ª Edición. En http://www.google.com.co/#hl=es&q=apa+normas&aq=0&aqi=g9g-s1&aql=&oq=APA+-&gs_rfai=&fp=36809562393885ac
- DANE. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). Censo General. Bogotá, D. C.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésimo primera edición. Madrid. Espasa Calpe. 1998.
- GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Traducción de Alberto L. Bixio. México. Gedisa. 1987.
- HERRERA, José Darío. Módulo “Enfoque Hermenéutico y Ciencias Sociales”. Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Bogotá, 2007.
- LE GOFF, Jacques. Pensar la historia. Traducción de Martha Vasallo. Barcelona, Altaya. 1995.
- MEN. Ministerio de Educación Nacional, (1997). *Decreto 3011. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C: Diario Oficial.

MEN. Ministerio de Educación Nacional, (2004). Directiva No. 11. Por la cual se hacen consideraciones sobre la prestación del servicio educativo en entidades territoriales que atienden población afrocolombiana y raizal. Bogotá.www.mineducación.gov.co

MEN. Ministerio de Educación Nacional, (2004).Directiva No.14. Por la cual se brindan orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos. En www.mineducación.gov.co

MEN. Ministerio de Educación Nacional (2008). Circular No. 07. Por la cual se brindan orientaciones y se actualizan conceptos básicos para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos. En www.mineducación.gov.co

MEN. Ministerio de Educación Nacional (2008). Temas de discusión para el análisis del estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en Colombia: programas de alfabetización y sus alcances. Documento de Trabajo. Mesas de trabajo sobre Educación de Jóvenes y Adultos. Chinauta, diciembre 1,2,3 de 2008.

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos (2007). Ficha de Formulación Proyecto de Alfabetización, Educación Básica primaria y Formación para el trabajo de Jóvenes y Adultos vulnerables del pacifico y centro del territorio colombiano. Bogotá. Agosto de 2007.

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos (2009). Informe final Proyecto de Alfabetización, Educación Básica primaria y Formación para el trabajo de Jóvenes y Adultos vulnerables del pacifico y centro del territorio colombiano. Bogotá. abril de 2009.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Quinta conferencia internacional sobre educación de adultos (CONFINTEA V). Hamburgo, 14-18 de julio de 1997. Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos. En www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm

RAMÍREZ Velásquez, Jorge Enrique. Sistematización de experiencias: Posibilidad de producción de conocimientos teórico-práctico. Módulo de Maestría en Desarrollo educativo y social. Convenio UPN CINDE 17 y 18. Bogotá, 2007.

SANTOS, Boaventura De Sousa. Siglo del Hombre-Uniandes: Santafé de Bogotá. 1998. VILLARINI, Ángel. El currículo orientado al desarrollo humano integral.

Secretaría General Iberoamericana., & Organización de Estados Iberoamericanos.
(2006). Plan Iberoamericano de alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007 -2015. XVI Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno. Montevideo.

UNESCO. (1984). Informe sobre Programas de alfabetización, post-alfabetización y educación continuada en la perspectiva de la educación permanente en Colombia. Hamburgo. Republica de Alemania: Instituto de la Unesco para la Educación. Pag. 3- 58. Extraído desde [www.unesdoc.unesco.org/ imágenes/000901/090106so.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/000901/090106so.pdf).

UNESCO – OREALC (1997). Documento de la Conferencia Regional Preparatoria de América Latina y el Caribe: Nuevos desafíos para la educación de las personas Jóvenes y Adultas de América Latina. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147350so.pdf>

UNESCO, CEALL, CREFAL e INEA. (2000). La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, prioridades de acción para el siglo XXI. Santiago de Chile: UNESCO.

ANEXOS

ANEXO 1

ORIENTACIONES PARA ELABORAR EL RELATO

INTRODUCCION

Antes de hablar del relato, es importante contextualizarlos un poco con la pretensión del trabajo de Sistematización. (La letra roja es para llamar aún más su atención)

El enfoque seleccionado para realizar este trabajo (enfoque hermenéutico) ve la sistematización de la experiencia (del programa) como un PROCESO DE COMPRENSION DE LOS SENTIDOS DE LA PRACTICA (lo ejecutado) DESDE LOS ACTORES (en este caso desde los coordinadores regionales) Y SUS LOGICAS (es decir, los significados e interpretaciones que den a lo acontecido durante el desarrollo del proceso), en un CONTEXTO ESPECIFICO (en este caso, cada región) en el que estas lógicas buscan ser legitimadas (es decir aceptadas por quienes allí viven).

Al verla como proceso, la Sistematización lee el pasado desde el presente y, desde el presente proyecta el futuro, dando la posibilidad de transformar la experiencia y los actores, quienes se pueden convertir con este ejercicio en sujetos sociales que vive en constante narración con el medio, relatando vivencias mientras las experimenta, las recrea una y otra vez en una lógica de interpretación que se construye en relación con otros sujetos en las comunidades a las que pertenece. En palabras de Connelly y Clandinin (1995): “Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (CONNELLY; CLANDINI: 1995: 11-59)

Otro aspecto importante a tener en cuenta en esta mirada es que “la Sistematización de la experiencia se concibe como una investigación de tipo interpretativa que RESPONDE A LA NECESIDAD DE RE-CONOCER LOS ESCENARIOS CULTURALES EN LOS QUE INTERACTÚAN LOS SABERES POPULARES CON OTRO TIPO DE SABERES Y CONOCIMIENTOS; DESDE ESTE PUNTO DE VISTA LA EXPERIENCIA NO EXISTE COMO HECHO OBJETIVO DESPRENDIDO DE LAS INTERPRETACIONES QUE HACEN LOS ACTORES, POR

LO TANTO, LA SISTEMATIZACIÓN SE ASUME COMO UN PROCESO DE CONSTRUCCION DE SENTIDO SOBRE LA ACCION”.

En este escenario, Bengoa (Pg. 12) reconoce las siguientes ideas – fuerza: a) una educación que promueve entre los actores populares la autonomía frente al estado; b) una educación que recrea un tejido social de calidad superior; c) una educación que intenta desideologizar la política y hacerla parte de la vida cotidiana; d) una educación que parte de la propia experiencia y conocimiento de los grupos populares y que mediante de un proceso colectivo avanza en el conocimiento, innova, descubre y experimenta, por lo tanto esta investigación debe permitir reconocer los saberes existentes, partir de procesos de reflexión, de la significación de experiencias comunitarias y de la validación de conocimientos sociales no legitimados. En este caso la Educación Popular permite a través de encuentros, como base fundamental en la construcción participativa de la memoria del proceso de sistematización de una organización comunitaria.

Esta sistematización se justifica en tanto es un proceso que permite emerger las los significados imperceptibles de encuentros, las formas invisibles de expresión y la movilización de saberes al interior de las comunidades y sus respectivas organizaciones. Es un aporte profesional a la potenciación de la capacidad de reflexión y formulación de los proyectos y la forma de sistematizar las experiencias de intervención en las organizaciones comunitarias.

El SENTIDO no surge como resultado del procesamiento racional de los datos obtenidos del “informante” (o sea el proceso que ya se hizo de consolidación de informes que obedecieron a una estructura puramente formal, en donde solo nos limitamos a “informar” sobre los resultados que se dieron en relación a unas metas ya definidas previamente por técnicos que tienen su propia concepción formal (positivista) de cómo analizar y medir lo acontecido en terreno.)

Sino que el SENTIDO SOBRE LA ACCION surge de la PRODUCCION, DE UNA ACTIVIDAD CONSTRUCTIVA A TRAVES DE LA CUAL LOS ACTORES (aquí los coordinadores) LE DAN INTENCIONALIDAD, DIRECCION Y SENTIMIENTO A LO VIVIDO....OJO...ENTONCES LO ESENCIAL PARA ESTE PROCESO DE SISTEMATIZACION ES LOGRAR RECUPERAR LA VIVENCIA, LA PROPIA EXPERIENCIA DE LOS COORDINADORES FRENTE A LO ACONTECIDO (al desarrollo mismo del programa, a los hechos dados, a las circunstancias que rodearon su ejecución) Y ESTA PRODUCCION DEL SENTIDO SE HACE EN Y POR EL LENGUAJE, QUE ES UN INTERMEDIARIO A TRAVES DEL CUAL ASUMINOS LA REALIDAD.

Aquí SE HACE NECESARIO UTILIZAR EL RELATO, EL CONTAR, EL NARRAR, EL ESCRIBIR SOBRE LO VIVIDO, PORQUE LA PROPIA EXPERIENCIA NO EXISTE POR FUERA DEL MISMO RELATO; LA EXPERIENCIA ES CONTRUIDA A TRAVES DEL PROCESO MISMO DE NARRAR, CONTAR Y ESCRIBIR.

Connelly y Clandinin, en sus planteamientos sobre los relatos, afirman que un proceso de investigación articulado a la narrativa (para nuestro caso: narrativa, lenguajes lúdico-creativos y discursos pedagógicos) debe traer consigo la oportunidad de reconocer las voces de los actores de manera contundente, como base para la construcción de conocimiento social en medio de un diálogo de saberes. El conocimiento individual y colectivo que se genera en un grupo humano (al interior de un proceso de formación o como producto social y contextual de una comunidad) origina acciones populares a través de las cuales se reproducen culturas y saberes culturales.

Dentro de la Memoria Dinámica del proceso de sistematización, es importante tener en cuenta, que la narrativa es un aspecto fundamental en la recreación de experiencias. Por medio de narrativas, lenguajes lúdico-creativos y discursos pedagógicos, los actores tienen la oportunidad de imaginar, relatar y reflexionar sobre sus propias experiencias a partir de la producción de conocimiento social y humano que se genera en el diálogo de saberes.

“El conocimiento humano, es siempre un conocimiento encantado, encantado en el sentido de los cuentos fantásticos, o sea que está cargado de imaginación y pasión, no hay ningún conocimiento humano, ni el conocimiento del átomo, que no sea un conocimiento encantado.”

ORIENTACIONES Y PRECISIONES PARA ELABORAR EL RELATO QUE SERÁ UTILIZADO EN ESTA SISTEMATIZACION COMO LA UNIDAD DE ANALISIS PRINCIPAL

EL RELATO es narrar, es contar una historia acerca de las situaciones más significativas (las que nos dicen cosas importantes) de la experiencia vivida, teniendo presente los siguientes aspectos: el contexto social, político y económico que rodeó el desarrollo del programa y que incidió de manera positiva o negativa en el mismo; nivel de participación (activa o pasiva) de los actores involucrados (estudiantes, docentes, instituciones, secretarías de educación, operadores), reflejada en las iniciativas, acciones, disposición y gestión que demostraron durante los diferentes momentos del proceso y que contribuyeron a lograr los resultados obtenidos, tanto los resultados positivos como los que fueron deseables de mejorar.

En el relato se expresan las experiencias personales y sociales acumuladas día a día (en relación a los aspectos anteriormente enunciados) durante el desarrollo del programa y para ello es importante que estén presentes los siguientes elementos básicos que garantizan que el relato contenga lo que se necesita para el análisis:

SUJETOS: el relato no se escribe en primera persona, el relato anuncia los actores (estudiantes, docentes, instituciones, secretarías de educación, operadores) que dan vida a la historia a partir de sus relaciones e interacciones, son los personajes que se hacen visibles en el proceso, son los que le dan sentido y significado a las experiencias narradas.

REFIERE UNOS ESCENARIOS: La historia contada ocurre en lugares (municipios, veredas, corregimientos de cada región), en contextos que inciden sobre los hechos que dan vida a la historia, el relato debe hacer hablar esos escenarios...algo así como reza el dicho popular “LAS PAREDES HABLAN”.

IMPLICA UNOS TIEMPOS: la historia que se cuenta ocurre en dimensiones de tiempo (no solo pasado, presente y futuro), sino compromete temporalidades de los actores, es decir las valoraciones que los actores tienen para un mismo hecho, a veces los actores se remontan o proyectan a otros tiempos vividos o por vivir a partir del momento presente, como cuando hablan de sus expectativas futuras a partir de lo que están haciendo en el presente.

REFIERE UNA TRAMA: la trama es la historia en sí que tiene un carácter global y expresa la complejidad de la experiencia porque integra todos los elementos y la interacción entre ellos (sujetos, lugares y tiempos). *Recuerden cuando nos ponían a identificar los momentos de una historia en la clase de español (inicio, nudo y desenlace), este es más o menos el esquema que debe seguirse para hacer el relato que pretende acercarse a un escrito parecido a una historia (cuento) literaria...obviamente sin esperar que cumpla todos los requisitos que tendría porque se va a utilizar como la herramienta principal para recoger la vivencia de la experiencia que cada uno de los coordinadores tuvo y que vario de región a región.*

Tengan presente que el relato NO es un “recuento objetivo” de los hechos ni una construcción literaria...por eso es necesario tener en cuenta los elementos básicos y el esquema propuesto para realizarlo, eso si sintiéndose en libertad de expresar y presentar desde el sentimiento que les produjo la experiencia sus propias ideas, conceptos y su propia forma de comprensión de esa experiencia vivida. El siguiente cuadro ilustra el análisis que se pretende hacer una vez se tengan los relatos:

FASES DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN
Modelo del Grupo de Investigación en Educación Popular (Universidad del Valle, Cali)

- No son pasos secuenciales.
- Van íntimamente interrelacionados.
- El núcleo que liga todos los pasos del proceso es el macro-relato.

- 1. **Extensiva** > núcleos temáticos.
- 2. **Intensiva** > categorías de análisis: un campo semántico que da sentido a los temas.
- 3. **Comparativa** > se relacionan las lecturas intensivas: emergen las dinámicas de los actores sociales.



Fuente: sistematización propia en base a la documentación del Grupo de Investigación en Educación Popular.

ANEXO 2

MATRIZ SISTEMATIZACION RELATOS

EJES DE SISTEMATIZACION			CHOCÓ	CAUCA	VALLE	NARIÑO	SOACHA	BOGOTÁ	
FACTORES EXTERNOS	CONFLICTO ARMADO	Otra dificultad es la presencia de grupos armados en muchas zonas lo que obliga a apoyarse en personas conocidas en la zona para que el coordinador pueda visitar en su compañía los grupos de beneficiarios, esto no siempre es posible. (RCHO22)		una propuesta curricular que benefició a 3.000 usuarios, con edades prioritarias entre los 15 años y 45 años, vulnerables, desplazados por distintas índole. Esto constituye una opción para que las comunidades vulnerables por su condición socioeconómica, de desplazamiento, de subordinación, entre otras, resistan el embate de los fenómenos de transculturación, de desarraigo territorial, de marginación, etc., los cuales amenazan seriamente la identidad cultural de los individuos y sus grupos. (RCAU19)	zonas de difícil acceso y con problemas de orden público resultante de la situación social, de desigualdad y violencia generalizada que vive nuestro convulsionado país (RVAL8) De manera inconsciente y en búsqueda de una Institución educativa en zona rural del municipio de Florida (Zona Roja), dimos vuelta para devolvernos muy próximos a un reten del ejército que no conocíamos lo que causó una persecución y posterior abordaje y requisa por parte de éstos, experiencia que quedará en la memoria nuestra. (RVAL9).	una situación socioeconómica muy compleja producto del desplazamiento forzoso de muchas familias y hasta de pueblos enteros donde llegaron los grupos violentos de narcotraficantes, paramilitares y guerrillas (RNAR5)			
CONTEXTO POLITICO	INFLUENCIAS	Volviendo a lo de la capacitación de los docentes, estaba en el salón de reuniones compartiendo en un grupo cuando llegó una funcionaria de Secretaría de educación municipal, la jefe de cobertura Enith Mena con la noticia no muy agradable para mí de que la secretaria Orlene ya tenía dos candidatas para el cargo de coordinación del programa, ella había pedido a los organizadores que le entregaran mi hoja de vida la cual ellos tenían hacia algún tiempo, pura manipulación politiquera. (RCHO2)		Es indudable que las circunstancias históricas desde el punto de vista social, económico, político y cultural que han determinado el devenir del país, han generado, entre otras cosas, que las poblaciones más vulnerables no hayan podido acceder a los niveles básicos de la educación formal y lleguen a su adultez en situación de analfabetismo. (RCAU12)	“evidente también las desarticulación o carencia de políticas claras y permanentes en el tema de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, encontrándose personas que algún día había empezado su proceso sin culminarlo por falta de motivación o continuidad del mismo, generando los procesos de desarraigo en su entorno, la pobreza y la falta de pertenencia por sus instituciones especialmente por las educativas presentes en sus regiones. (RVAL11)	Esto genera un descontento en la región del Pacifico nariñense en cuanto esta política departamental no consulta la realidad cultural de la región e impone un modelo de alfabetización que no logra cautivar la atención de los procesos organizativos que reclaman autonomía y reivindicaciones étnicas de las comunidades negras (RNAR3)			
	RECOMENDACIONES								
		INTERESES	Normalmente laboran en las condiciones ambientales y sociales del Chocó, pero cuando se trata de capacitación, la gran ilusión es ir a Turbo (Antioquia) por considerarlo una bonificación extra, esto desestima las posibilidades de zonas del Chocó que necesitan la presencia y la realización de eventos como estos y más cuando hay una situación de disputa con Antioquia por el municipio chocoano de Bajirá. Esta actitud es políticamente incorrecta y antichocoanista y quizá los mismos docentes no son conscientes de ello. (RCHO22)						
		MANIPULACIÓN							
CONTEXTO SOCIO - ECONÓMICO	TRABAJO	Esta oportunidad de trabajo despertó en mí buenas expectativas pues era una posibilidad de vinculación laboral (RCHO1)	algunos grupos no siguieron actividades por ausencia de los estudiantes quienes se dedicaron a faenas de pesca en la subienda (RCHO15)	Se promovieron acciones de mejoramiento de las condiciones de vida mediante el trabajo comunitario: arreglo de puente, huerta casera, cría de pollos... (RCHO23)	3.000 usuarios, con edades prioritarias entre los 15 años y 45 años, vulnerables, desplazados por distintas índole, afrodescendientes, indígenas y mujeres cabezas de familia	(el) proyecto de alfabetización en el Departamento, incluía al SENA con el componente de Formación para el Trabajo para los estudiantes que culminaran satisfactoriamente su ciclo II.	Las características de las personas que participaron del programa eran pescadores, piangueros, jornaleros, vendedoras, agricultores y mujeres jóvenes cabezas de hogar ubicadas principalmente en las cabeceras municipales. (RNAR5)		No hubo obstáculo serio para ningún alumno, a pesar de que se presentaron situaciones graves, como el fallecimiento de dos menores, hijos de una alumna, quienes murieron incinerados. La abuelita, el abuelito, el discapacitado, la estudiante especial y todos en general asistieron a sus clases animados y dispuestos a retar su destino que, para algunos, realmente ha sido adverso; no obstante, han logrado culminar este proceso que, a decir verdad, era un imposible signado por su vida; aún les costaba trabajo creer que el ofrecimiento que se les hizo para culminar su primaria no tenía ningún valor. (RBOG9)
		me dije que ya aparecería algo y mientras tanto continuaría con mi trabajo de diagramador para algunas tipografías locales (RCHO2)	aquellos que en las visitas no están y explican que están trabajando en la mina (RCHO20)	el minero aprendería a representar con signos escritos los instrumentos y las actividades de su oficio, lo propio harían el agricultor. (RCHO23)	...han determinado el devenir del país, han generado, entre otras cosas, que las poblaciones más vulnerables no hayan podido acceder a los niveles básicos de la educación formal				
		POBREZA			lo que podríamos llamar las comunidades empobrecidas. Esto constituye una opción para que las comunidades vulnerables por su condición socioeconómica...	situación social, de desigualdad Evidente también las desarticulación o carencia de políticas claras y permanentes en el tema de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, encontrándose personas que algún día había empezado su proceso sin culminarlo por falta de motivación o continuidad del mismo, generando los procesos de desarraigo en su entorno, la pobreza y la falta de pertenencia por sus instituciones especialmente por las educativas presentes en sus regiones. (RVAL11)	Asunto que ha provocado la profundización de la crisis económica en cuanto se ha incrementado la escases de alimentos (RNAR5)	porque también la pobreza tenía rostro, nombre, y lugar, todos los participantes, la conocíamos, esto nos unió y nos permitió cohesionarnos, con libertad, simplemente con acuerdos que nos permitiera cumplir, resolver, conocer, aportar, lograr, todo en pos de los participantes (RSOA13)	
FACTORES ESTADISTICOS		Irma y Rosa hicieron parte del grupo de 104 docentes que se capacitaron para seleccionar los 100 que necesitaba el programa para atender 2000 beneficiarios en grupos de 20 personas. La capacitación se realizó en tres lugares en igual número de zonas en que se dividió el Chocó tratando de optimizar tiempo y recursos, estos lugares fueron Quibdó, Istmina y Belén de Bajirá. En el desarrollo de las actividades del programa 15 docentes renunciaron, a 2 el operador les canceló el contrato por el no cumplimiento de lo pactado, Algunos de estos docentes fueron reemplazados. A 15 de Diciembre terminaron el ciclo 50 grupos y los otros 47 programaron culminación para el 15 de febrero de 2009 (RCHO14)		En mayo del año 2008, inicio en el departamento del Cauca este Programa de alfabetización y educación básica primaria con cifras que en la actualidad se concretaron con la vinculación de 3.049 participantes que fueron atendidos por unos 149 docentes los cuales recibieron la capacitación en la metodología de CAFAM que permitió a esta población vincularse al Sistema Educativo Nacional, iniciar a la vez su educación básica primaria y con la proyección a los demás niveles educativos hasta la articulación con el SENA. (RCAU2)	“interactuamos de manera directa con un grupo importante de 145 docentes, entre otras cosas, bastante heterogéneo, provenientes de los veinticinco municipios y sus zonas rurales que se focalizaron con antelación. Algunos de ellos con formación técnica, tecnológica o profesional en el campo educativo, pedagógico y curricular y en un buen porcentaje, otros docentes con cierta experiencia o sin ella y sin formación pedagógica, líderes todos ellos y representantes de sus comunidades; deseosos de aportar al bienestar y progreso a través de la vinculación con el proyecto” (RVAL6) “La primera semana del mes de junio de 2008, se da vía libre en el cumplimiento del Sueño de culminar la educación básica primaria, oportunidad tan esquivada para 3000 personas jóvenes y adultos del Departamento, que se constituyen en 3000 testimonios y experiencias de vida que algún día podamos contar. ...que esos sueños de ayer de los 2800 jóvenes y adultos beneficiados fueran una realidad en el hoy y les guíen en su futuro promisorio con más elementos que les facilite la resolución de su problemas más cotidianos.” (RVAL7).	“En total Nariño manejó 5500 cupos organizados en 213 grupos con igual número de docentes.”		Parecía, al principio, un imposible, pues a medida que el tiempo transcurría, y se vencían los plazos, no se lograba la meta específica, que era encontrar a los 500 alumnos. Poco a poco, en constante comunicación con el operador Transformemos y con la Secretaría de Educación, se iba fundamentando el proceso, hasta que se logró encontrar un importante número de alumnos... (RBOG3) 481. No se cumplió la meta; 19 beneficiarios hicieron falta para cumplir lo establecido, pero se entendía que era un número poco significativo como para no seguir adelante con tan noble propósito (RBOG4)	
FACTORES ESPACIALES		En los factores espaciales Chocó vuelve a ser el que, de lejos, suministra la mayor cantidad de información. En realidad, a través del texto escrito Virgilio Bueno Rubio traza un mapa de su labor de coordinador y de su participación desde allí en la experiencia. Además de nombrar lugares que están por fuera de su departamento, nombrados a propósito de un viaje de capacitación a Bogotá con sus homólogos de las demás regiones, al menos dieciséis (16) toponímicos están presentes en sus líneas. Son ellos: Bajirá, Cértegui, Unguía, Puerto arenero, Río Quito, Río Andágueda, Río Atrato, Barrio San Vicente, Tadó, Turbo, Acandí, Istmina, Zona del Baudó, Bagadó, Quibdó y Chocó. A manera de crónica y diseminados en sus 15 páginas, estos lugares van construyendo una bitácora que termina siendo fundamental como memoria de la experiencia.		Cauca es el único relato regional que no incluye nombres de municipios en su texto.	En el caso del relato de Valle, irán apareciendo nombres como Jamundí, Bolívar, Dagua, toponímicos que el autor va utilizando para ilustrar ejemplos de ciertas condiciones particulares halladas durante la experiencia: “también encontramos casos de parejas de esposos asistiendo y apoyándose mutuamente en el desarrollo de sus tareas académicas, siendo valorados de manera muy positiva por otros integrantes de sus familias como sus propios hijos que en ciertos casos ya era profesionales, caso observado en el casco urbano del municipio de Bolívar.” (RVAL13)	“...diez municipios costeros que están distribuidos en tres zonas: Tumaco y Francisco Pizarro (zona Sur), Barbacoas, Magüí Payán y Roberto Payán (zona centro, Cuenca del Telembí), El Charco, La Tola, Iscuandé, Mosquera y Olaya Herrera (zona norte, Cuenca del Sanquianga) (RNAR1)			

FACTORES EMERGENTES O ESPECÍFICOS		Y aquí una reflexión que parece ser una herejía pero me gusta pensar en ella: A pesar de los estudios y las experiencias que muestran sus bondades y de lo que he dicho en este mismo documento, en ocasiones me pregunto si realmente nuestra gente adulta campesina necesita culminar la básica primaria y si esta será su prioridad o la nuestra, incluirlos en el mundo letrado y académico. Me pregunto también si no sería más adecuado enseñar esas primeras o segundas letras partiendo de las actividades cotidianas de la gente, por ejemplo, el minero aprendería a representar con signos escritos los instrumentos y las actividades de su oficio, lo propio harían el agricultor. No se trata de contextualización, adaptación o regionalización que todas son acciones externas acomodaticias a otra realidad. Pero también surgen interrogantes como: ¿el minero está condenado a seguirlo siendo toda su vida o debemos mostrarle otro horizonte? ¿Cuál sería el papel de un docente aquí? ¿se necesitarían materiales tradicionales como cartillas? ¿En qué lugar se desarrollaría el proceso? (RCHO23)	En este sentido, el uso adecuado de la escritura y la lectura por un lado, y de la utilización pragmática de la matemática básica por el otro, configuran aspectos dinamizadores para propiciar prácticas democráticas y participativas, de reivindicación de los derechos o de reestablecimiento de los mismos. Esto constituye una opción para que las comunidades vulnerables por su condición socioeconómica, de desplazamiento, de subordinación, entre otras, resistan el embate de los fenómenos de transculturación, de desarraigo territorial, de marginación, etc., los cuales amenazan seriamente la identidad cultural de los individuos y sus grupos (RCAU19) Este proyecto entonces a través del acompañamiento de la coordinación regional giró en torno a la idea de formar un grupo importante de alfabetizadores, en donde se despliegue como marco pedagógico la propuesta desarrollada en un principio fundamental, un marco de derechos, se ha construido un conjunto de principios filosóficos, pedagógicos y metodológicos que serán de gran utilidad, dadas las características de las poblaciones hacia las que se orienta el trabajo de alfabetización. (RCAU13) <u>Cuando en el mundo entero se está hablando hoy de una nueva categorización de alfabetización, que no se reduce a los procesos de lecto-escritura como actividad codificadora (repetitiva y memorística), por el supuesto de haberse llegado ya a niveles satisfactorios en estos terrenos y se dirige más a la categoría de alfabetización científica, que involucra la decodificación; es decir que la determina la capacidad de hacer lecturas inferenciales e interculturales, las cuales están asociadas a habilidades cognitivas superiores; marginadas de verdaderos procesos de participación en la construcción de sociedad y a la vez marginadas de la posibilidad de la movilidad social y económica que el contexto actual impone en términos del conocimiento. (RCAU16)</u>		En octubre de 2001 el gobernador del departamento institucionaliza el programa “Nariño libre de Analfabetismo”. Para ello se contrata como operador a la firma Cafam. Esto genera un descontento en la región del Pacífico nariñense en cuanto esta política departamental no consulta la realidad cultural de la región e impone un modelo de alfabetización que no logra cautivar la atención de los procesos organizativos que reclaman autonomía y reivindicaciones étnicas de las comunidades negras. El proceso cafam fue visto como una inversión inoficiosa de recursos ya que según las comunidades no logró el cometido de acabar con el analfabetismo en los pueblos del Pacífico. Con frecuencia se habla en el Pacífico del fracaso de Cafam y del fracaso de la Escuela Nueva. Con estos antecedentes, en el año 2007 se retoma el trabajo de alfabetización en 8 de los municipios mencionados, excepto en Tumaco y Santa Bárbara de Iscuandé, los municipios focalizados trabajaron el ciclo I con la fundación Transformemos como operador. Se dice que fueron atendidos ocho mil participantes. Cuando el proceso del ciclo II estaba en marcha se reunió la Mesa Departamental de Etnoeducación de las comunidades negras del departamento. Esta instancia de negociación entre las comunidades organizadas y el gobierno analizó el asunto de los programas de alfabetización que se estaban aplicando en la población afrodescendiente. Se cuestionó no solo la falta de contextualización de los materiales pedagógicos utilizados sino también la falta de consulta a las autoridades de los consejos comunitarios y a la Mesa de Etnoeducación como escenario de concertación para los programas de educación que llegan a estas poblaciones. Sobre este planeamiento, la Secretaria de educación del departamento no hizo ningún comentario. La aspiración en este sentido es que todo programa que se implemente en esta región debe tener una perspectiva étnica. Esto es, no se trata de una alfabetización para aprender a leer y escribir u obtener unos conocimientos básicos, sino de algo así como Etnoalfabetización donde las comunidades retomen la memoria colectiva, construyan pensamiento propio y visualicen una sociedad distinta, basada en los pilares de identidad Afro. Lo cierto es que la reclamación de una alfabetización en contexto de la cultura negra del Pacífico todavía es asunto de los dirigentes de la Etnoeducación pero no algo que esté en la comprensión de la base social de estos pueblos.	“Entre ubicar a maestros para que desarrollaran este Programa, y encontrar personas jóvenes y adultas que pudieran asistir al proceso se llevo mucho tiempo, y pasaba y pasaba el tiempo y no se podía llegar a la meta.”. (RSOA8)	“Una carrera contra el reloj, cuya meta era alfabetizar a 500 alumnos, se convirtió en el reto más grande que organizaciones, profesores y alumnos se propusieron asumir”. Este reto fue compartido por el Ministerio de Educación de Colombia, la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, la Fundación para el Desarrollo Social TRANSFORMEMOS, las Escuelas de Perdón y Reconciliación ESPRE, la Secretaría de Educación Distrital y Acción Social de la Presidencia de la República.
		Tengo algunas apreciaciones sobre el segundo componente: Fortalecer la Empleabilidad, este se lograría con la formación laboral a cargo del Sena. Sin embargo la verificación de este componente está fuera del alcance en la vigencia del programa que precisamente terminó en marzo; de todas maneras he seguido preguntando por el proceso a la persona encargada, alguna vez me llamaron del sena para verificar algunos datos de contactos en una zona, pero este no es un seguimiento directo y puntual; he realizado contacto con algunos docentes para animarlos a seguir apoyando sus antiguos grupos en esta etapa. De todas maneras aquí veo una debilidad potencial, pues esta formación laboral fue uno de los principales motivadores para la permanencia de los beneficiarios de ciclo II en 2008 y sin dudar de la responsabilidad y compromiso del sena, creo que debería existir algún tipo de seguimiento y verificación con interlocución, alguna reunión formal, informes, incluso alguna visita en terreno y no sólo la ocasional consulta que hagamos los anteriores coordinadores de ciclo II. (RCHO18) Institucionalización. La expedición de la resolución, por parte de la Secretaría de Educación del Chocó, donde implementa la tercera jornada en las instituciones educativas permitió que estas se adecuaran a esta nueva realidad y comenzaran un proceso de inclusión en sus PEIs de las modalidades de educación flexibles. (RCHO21) Es valiosa una mirada externa y una evaluación de procesos, siempre y cuando contribuya sobre la marcha a retroalimentar los procesos y a reorientarlos de ser necesario. La “objetividad” no se ve comprometida si se cuenta con los diferentes actores del programa. Un proceso educativo, es un proceso afectivo al que se va no sólo con la mente sino con el corazón, esto riñe con la fría aplicación de unos instrumentos genéricos y ajenos a la realidad de los grupos. Sugiero que se haga un proceso evaluativo más abierto y participativo y no que de la sensación del juego del gato y el ratón; sería más eficaz un proceso de autoevaluación que cuente desde su implementación con representantes de todos los involucrados, es más, me parece muy saludable contemplar la posibilidad de implementar desde la OEI un proyecto tendiente a diseñar un Proceso de “Autoevaluación en experiencias de Alfabetización y Educación de Adultos”, un flamante nombre para algo que no se si ya existe, pero la idea es que con todos los actores se puedan elaborar las conceptualizaciones, procedimientos e instrumentos que sirvan como modelos para posteriores experiencias, no serían fórmulas aplicables indiscriminadamente sino que darían pautas para que cada proyecto se autoevaluara desde su propia dinámica. (RCHO24)	<u>Los grupos de alfabetizadores que se vincularon en su mayoría a este proceso se podrían formar con docentes que hayan estado en las diferentes IE, con jóvenes de las comunidades en general o de las poblaciones en situación de vulnerabilidad que cuenten con niveles de escolaridad superiores o iguales al noveno grado, con estudiantes de los ciclos complementarios de las Escuelas Normales y con estudiantes universitarios que realicen en este proyecto sus prácticas profesionales. (RCAU14)</u>	Motivo de satisfacción y compromiso el conocer las fuentes de recursos para el proyecto, la Organización que estará al frente de la misma y el equipo conformado para llevar a cabo las actividades programadas, entre otras cosas se constituye en un gran reto profesional y personal con grandes incidencias en el desarrollo social de las comunidades focalizadas y en especial para la población objetivo. (RVAL4)	El operador contratado orientó los talleres. Pero hubo un acompañamiento permanente del coordinador OEI. Los talleres se realizaron con los docentes que ya habían trabajado el ciclo I con el mismo operador. Se trataba de dar continuidad a un proceso y por esta razón se abordaron temas de evaluación del ciclo anterior. Pero fue muy importante este primer acercamiento ya que permitió observar de cerca las percepciones que los docentes tenían sobre este programa.	aunque la gran mayoría de los maestros, no contaban con la experiencia suficiente en el trabajo con población adulta, fueron personas que hicieron el mejor esfuerzo en sostener al grupo, no sólo por las presiones que se hicieron por parte del operador y del Organismo Internacional, sino por el interés y el reto que representaba para ellos. (RSOA12)	Se inició paralelamente un cambio sustancial de vida, pues el seguimiento al proceso así lo exigió; era necesario estar al tanto de todo el desarrollo para controlar al profesorado.
EXPECTATIVAS E IMPACTOS DE LOS DOCENTES		Esta oportunidad de trabajo despertó en mí buenas expectativas pues era una posibilidad de vinculación laboral, si se tiene en cuenta que yo me había retirado de la educación departamental. (RCHO1) Lo asumí con la convicción de que lo haría bien y que esta era una gran oportunidad para aportar positivamente a mi pueblo. Yo era todo expectativas y sentí que el compromiso era grande pero las satisfacciones también, no sólo en términos económicos sino de crecimiento profesional, por las experiencias que percibía iba a experimentar y los aportes que podía hacer al programa. Esto último lo pensé con relación a la sistematización de los procesos, pues tengo fortalezas en informática y en términos de pedagogía y etnoeducación, campos que me gustan y en los cuales he dado pasos interesantes. Seguimiento a grupos. Es una actividad muy importante en estos procesos, bien valorada y reconocida aún por los mismos docentes. Tengo entendido que es la primera vez que se hace por parte de la agencia cooperante y por un operador, esto ha generado expectativa y ha puesto al descubierto prácticas incorrectas en el manejo de estos programas por parte de algunos docentes y directivos. (RCHO22)					

FACTORES TEMPORALES		En el caso de los cronogramas, queda claro que con los docentes vinculados se debe tener en cuenta el calendario educativo oficial. Se pensaba que por ser un contrato extra lo cumplirían aún en vacaciones, pero la mayoría de docentes no tienen su familia en el lugar de trabajo y en los recesos oficiales se van, lo máximo que el operador logró en ciclo II fue el compromiso con algunos docentes nativos del lugar de laborar en época vacacional en la zona norte. (RCHO24)	Durante los ocho meses que se desarrollo el Proyecto lograron hacer de este grupo un semillero para la convivencia estudiantil		La gran mayoría de los docentes argumentaron, con justa razón, que el tiempo establecido para las clases no era suficiente para desarrollar adecuadamente todos los contenidos de los materiales pedagógicos.	Lo que se va a comentar en este relato, es la historia que comenzó hace 6 meses, y que muestra como en un lugar muy cerca de esta ciudad, se llevo a cabo una experiencia donde se comprobó una vez más como las comunidades, cuando se les da la oportunidad, con su persistencia, su dinamismo, su entusiasmo supera todas las piedras que encuentra en el camino y logran sus objetivos, dejando en evidencia quienes las apoyan y quiénes no. (RSQA1)	Una carrera contra el reloj, cuya meta era alfabetizar a 500 alumnos, se convirtió en el reto más grande que organizaciones, profesores y alumnos se propusieron asumir. Parecía, al principio, un imposible, pues a medida que el tiempo transcurría, y se vencían los plazos, no se lograba la meta específica, que era encontrar a los 500 alumnos.
APORTES A FUTURO		Las visitas de seguimiento se deberían iniciar desde el primer mes de actividad de los grupos, teniendo como herramientas el listado de beneficiarios y el horario de clases. Se debe establecer algún mecanismo adicional de seguimiento como los consejos comunitarios de modo que no solamente se reciba información de los beneficiarios y el docente cuando se llega a la visita. En muchos docentes se nota un afán de “demostrar” cumplimiento y aún de falsear situaciones como asistencia y permanencia de los beneficiarios en el proceso. Se debe disponer del tiempo suficiente para visitar no sólo los grupos sino también contactar con coordinadores y directivos de las instituciones educativas involucradas en el programa. Se debe procurar también el contacto con los alcaldes para asegurarse que conoce el programa y se involucre en él. En ciclo II se involucró a 50 Instituciones y centros educativos. Se pudo prever, desde la formulación del programa, alguna instancia que hiciera un seguimiento articulado a las dos etapas (académico y laboral) culminando incluso con alguna exposición o feria de los productos de la formación laboral, estilo clausura, donde la comunidad y comerciantes conozcan lo que aprendieron los beneficiarios y pensando en posibles canales financiación y comercialización. En la convocatoria a docentes a las capacitaciones se debe incluir expresamente hasta qué día se admite la llegada de un docente al taller, para que calculen los tiempos de acuerdo a la distancia a la cual se encuentran. Sería conveniente que la OEI solicitara a todos sus operadores un listado de este tipo de docentes que no son recomendables desde sus experiencias para identificarlos y que no sean admitidos, pues se pasan de uno a otro programa perpetuando sus actitudes negativas que vician los procesos. En esto se debería ser inflexible pues algunos de estos docentes son recomendados políticamente y la OEI no tiene este tipo de limitantes para actuar. La capacitación inicial además del conocimiento del modelo a implementar por el operador y aspectos administrativos debería incluir manejo real de las cartillas con microclases en vivo y programación o dosificación de contenidos y actividades de acuerdo al tiempo disponible, incluso haciendo acuerdo de fechas para culminación de cada cartilla o fase del proceso. Otro componente que se debe incluir son actividades que exploren la capacidad y creatividad del docente frente a la contextualización fina que debe hacer del material en su zona particular. Además el componente étnico-cultural debe tener un espacio en esta capacitación en términos de valoración del saber popular frente al saber académico. Ejemplo: Preguntarle a los docentes: ¿frente a lo que propone la cartilla para el aprendizaje de la suma de enteros, usted como la desarrollaría, Tiene alguna propuesta más creativa, Cómo lo haría aprovechando los conocimientos de la gente?, elabore una clase demostrativa. (RCHO21) La capacitación a docentes debe avanzar hacia una formación más integral, incluso su conciencia política. La educación no es inocua, tiene su orientación ideológica. Estas jornadas no deben ser vistas por los docentes como oportunidad de pasear y disfrutar de supuestas comodidades. Como sugerencia para el nuevo proyecto AECID II se debería hacer uno que otro comité en Istmina ya que este es un lugar de llegada obligada de la gente de los municipios focalizados, esto facilitaría la presencia de estudiantes, docentes, directivos de las instituciones involucradas e incluso algún alcalde de la zona. <u>A pesar de estas bondades, hay una realidad que limita la permanencia de algunos adultos en el programa. Son padres de familia que deben responder por el sustento de su familia en trabajos poco rentables como la minería de baharequeo, corta de madera, ventas ambulantes, pesca artesanal... Estas preocupaciones les impide dedicarse a cabalidad a las actividades de clases presenciales y extraclase y en ocasiones deben retirarse; por esto sería conveniente vincular a alguna institución o programa que apoye en especie a los beneficiarios del programa, es decir, alguna ayuda en alimentos, no como incentivo para ingresar al programa sino como bonificación por la permanencia de quienes ya están y con algún compromiso de parte del grupo de realizar un trabajo de mejoramiento en beneficio de su propia comunidad como contraprestación. (RCHO23)</u> <u>Fue difícil lograr que los beneficiarios identificaran el programa con el financiador, en las mentes de todos está Transformemos, se explicó en visitas, en reuniones, les mostramos la chaqueta de viajes y nada. Aún muchos docentes dicen “somos de Transformemos”. Yo lo veo muy lógico, porque lo están viendo desde quién es el contacto primario para los pagos, hasta los logos en las cartillas. Para estos procesos se debería hacer un primer tema en la primera cartilla a estudiar donde se explique: Qué es la cooperación internacional, Cómo funciona, Cuál es su papel en este proyecto y que además los logos de AECID y OEI aparezcan en las portadas de las cartillas a colores y que los docentes expliquen este primer tema en clase. (RCHO27)</u>	<u>Los grupos de alfabetizadores que se vincularon en su mayoría a este proceso se podrían formar con docentes que hayan estado en las diferentes IE, con jóvenes de las comunidades en general o de las poblaciones en situación de vulnerabilidad que cuenten con niveles de escolaridad superiores o iguales al noveno grado, con estudiantes de los ciclos complementarios de las Escuelas Normales y con estudiantes universitarios que realicen en este proyecto sus prácticas profesionales. (RCAU14)</u> <u>Cuando en el mundo entero se está hablando hoy de una nueva categorización de alfabetización, que no se reduce a los procesos de lecto-escritura como actividad codificadora (repetitiva y memorística), por el supuesto de haberse llegado ya a niveles satisfactorios en estos terrenos y se dirige más a la categoría de alfabetización científica, que involucra la decodificación; es decir que la determina la capacidad de hacer lecturas inferenciales e interculturales, las cuales están asociadas a habilidades cognitivas superiores; marginadas de verdaderos procesos de participación en la construcción de sociedad y a la vez marginadas de la posibilidad de la movilidad social y económica que el contexto actual impone en términos del conocimiento. (RCAU16)</u> Para apostarle a ese ideal, la formación de los maestros no puede reducirse al aspecto instrumental y al sinfin de recetas que en apariencia encierran la solución del problema de la educación, que realmente son un espejismo que distrae la respuesta apremiante requerida por la sociedad y cada individuo que se inscribe en ella. La apuesta de este proyecto implica una nueva concepción de cada elemento del proceso educativo en su complejidad, parte del principio del maestro como pensador, como ser reflexivo y crítico que no se resigna a la interpretación o lectura de su hacer, sino que, además, propone alternativas de trabajo que parten de la teoría, la experiencia y del compromiso con su función social, acto que reivindica la integralidad que debe construir un maestro para estar en capacidad de profesarla. (RCAU22)	De acuerdo a la experiencia vivida hubiese sido importante por parte de CAFAM, diseñar los talleres de capacitación de acuerdo a los perfiles de los docentes o tutores, esto hubiese permitido profundizar en ciertos temas de acuerdo a las expectativas de los mismos docentes y no generalizar con todos ellos; de igual manera el aprovechamiento más efectivo del tiempo disponible durante los talleres con temas que les agreguen valor a su actividad docente. (RVAL6) Los Docentes, la mayoría bastante propositivos, reconocían que le material era supremamente importante para la enseñanza y sugerían para algunas áreas por su complejidad requerían revisión y actualización de contenidos para mayor claridad y facilitar el aprendizaje, aspecto que como coordinador compartía en el sentido de realizar ajustes y cambio de forma y de contenido a los materiales con las experiencias y sugerencias de los grupos con los cuales se interactúa a lo largo del territorio nacional, pareciera que el material es muy estático y único y no se aproveche el cubrimiento y las especificidades de las comunidades y regiones donde se desarrollan éstos procesos de alfabetización, limitándose solamente a cambiar las portadas de las cartillas y la multiplicación de los contenidos en una forma casi industrial. (RVAL20)			

DIFICULTADES	INSTITUCIONALES	La secretaria de educación no cuenta siempre con datos actualizados de beneficiarios. Se debería diseñar un formato oficial para prematrícula (el operador o las secretarías) con los datos imprescindibles para unificar con los docentes la entrega de esta información. Este formato lo repartirían a los interesados las secretarías de educación municipales y los coordinadores regionales tanto del operador como de la OEI. Es común encontrar listas sin apellidos de beneficiarios o sin números de cédula, sin nombre del docente o de quien elaboró la lista, sin teléfono de contacto o sin nombre del municipio y vereda etc. (RCHO20) La secretaria de educación con muy buena disponibilidad designó un sitio abierto en sus dependencias y Susana me ofreció su pequeña oficina (ente los dos llenamos el espacio disponible) con el computador que tiene, pero esto es poco práctico y hay muchas limitaciones, hay que llevar su propio papel bond o pedir que le regalen para imprimir algo, un solo computador para dos personas es incómodo, El fax está en otra dependencia, hay que pedir permiso cada vez que se va a utilizar y casi nunca hay papel para recibir un fax. Hay que pedirle permiso a la secretaria recepcionista para imprimir un documento (es la única impresora disponible) y esperar hasta que ella ceda el turno con la correspondientes cara arrugada, ante esto opté por trabajar en mi casa donde tengo computador e Internet y aprovecho mejor el tiempo o en salas de internet y estaba en secretaria cuando era absolutamente necesario, los docentes nunca me buscan allá. Esto funcionó muy bien. La secretaria puede tener muy buena disposición para aportar en esto de la ubicación, pero en realidad disponen de muy poco recurso para ello. (RCHO25) <u>Fue difícil lograr que los beneficiarios identificaran el programa con el financiador, en las mentes de todos está Transformemos, se explicó en visitas, en reuniones, les mostramos la chaqueta de viajes y nada. Aún muchos docentes dicen "somos de Transformemos". Yo lo veo muy lógico, porque lo están viendo desde quién es el contacto primario para los pagos, hasta los logos en las cartillas. Para estos procesos se debería hacer un primer tema en la primera cartilla a estudiar donde se explique: Qué es la cooperación internacional, Cómo funciona, Cuál es su papel en este proyecto y que además los logos de AECID y OEI aparezcan en las portadas de las cartillas a colores y que los docentes expliquen este primer tema en clase. (RCHO27)</u>		evidente también las desarticulación o carencia de políticas claras y permanentes en el tema de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, encontrándose personas que algún día había empezado su proceso sin culminarlo por falta de motivación o continuidad del mismo, generando los procesos de desarraigo en su entorno, la pobreza y la falta de pertenencia por sus instituciones especialmente por las educativas presentes en sus regiones. (RVAL11) Se afrontan aquí las principales dificultades del proceso, inicialmente la falta de apoyo logístico de la Secretaría de educación desde la oficina para el coordinador hasta las condiciones mínimas para los desplazamientos de sus funcionarias, dificultad resuelta por la disponibilidad del transporte por parte del coordinador regional (RVAL9)	Por otra parte, los directivos docentes y los mandatarios locales muy poca atención han prestado a la alfabetización, los uno para evitarse supuestas cargas adicionales de trabajo y los otros para no responsabilizarse de ningún gasto logístico que esto pueda implicar. Esta falta de interés institucional deja al operador solo en la tarea de consolidar un proceso de educación de adultos que resulta clave para la cohesión social que requieren los pueblos negros del Pacifico nariense.	Este fue otro de los inconvenientes, la resistencia pasiva que realizaron algunos de los rectores en torno al Programa en General, ya fuera porque no conocían a los docentes, por los espacios o salones donde se desarrollarían las clases, por los costos de los servicios públicos, ó porque no había ningún funcionario de confianza que pudiera certificar el trabajo de los maestros que hacían parte del programa. (RSOA9)	
	DE DOCENTES	Hay algunos docentes en los cuales se nota que su único interés es económico y no se preocupan de su labor académica, otros que entorpecen el proceso con actitudes groseras e incluso amenazantes. <u>Después de este receso de fin de año algunos grupos no siguieron actividades por ausencia de los estudiantes quienes se dedicaron a faenas de pesca en la subienda, sobre todo los del río Atrato. (RCHO15)</u>		las peripecias para los desplazamientos a los municipios y a los grupos por estar tan dispersos con la mayor dificultad en los horarios nocturnos, corriendo ciertos riesgos en la integridad personal (RVAL9) Muchos docentes trabajaron los distintos grupos sin apoyo ni supervisión de su rector, pues éste no veía al grupo de adultos, como parte integral de su institución educativa, por el contrario se notaba desconocimiento hacia el programa y se hacía ver como una carga para la institución. (RVAL18)	Por observación directa y en dialogo con maestros, participantes y comunidades en general, poco a poco se fue estableciendo que el promedio de personas beneficiarias era realmente bajo y que existían una serie de dificultades propias de la región que impedían el desarrollo normal de un programa de educación de adultos. Además de las ya mencionadas, también estaba el incumplimiento de algunos docentes que amparados en la dispersión del territorio suministraban información inexacta sobre horas de trabajo semanales y sobre numero de participantes.	Entre ubicar a maestros para que desarrollaran este Programa, y encontrar personas jóvenes y adultas que pudieran asistir al proceso se llevo mucho tiempo, y pasaba y pasaba el tiempo y no se podía llegar a la meta. Mientras tanto se capacitaba a cada uno de los maestros que llegaban, así mismo se trataba de convencer a los rectores para que abrieran las puertas de las Instituciones Educativas y se pudieran asistir las personas de la misma comunidad. (RSOA8)	
	DE BENEFICIARIOS	<u>A pesar de estas bondades, hay una realidad que limita la permanencia de algunos adultos en el programa. Son padres de familia que deben responder por el sustento de su familia en trabajos poco rentables como la minería de baharequeo, corta de madera, ventas ambulantes, pesca artesanal... Estas preocupaciones les impide dedicarse a cabalidad a las actividades de clases presenciales y extracalse y en ocasiones deben retirarse; por esto sería conveniente vincular a alguna institución o programa que apoye en especie a los beneficiarios del programa, es decir, alguna ayuda en alimentos, no como incentivo para ingresar al programa sino como bonificación por la permanencia de quienes ya están y con algún compromiso de parte del grupo de realizar un trabajo de mejoramiento en beneficio de su propia comunidad como contraprestación.</u> <u>Después de este receso de fin de año algunos grupos no siguieron actividades por ausencia de los estudiantes quienes se dedicaron a faenas de pesca en la subienda, sobre todo los del río Atrato. (RCHO15)</u>	Es indudable que las circunstancias históricas desde el punto de vista social, económico, político y cultural que han determinado el devenir del país, han generado, entre otras cosas, que las poblaciones más vulnerables no hayan podido acceder a los niveles básicos de la educación formal y lleguen a su adultez en situación de analfabetismo. Obviamente que en poblaciones en situación de vulnerabilidad las problemáticas de esta naturaleza se agravan con las consecuencias nefastas en todo orden (RCAU12)	Como heterogéneo es el grupo de docentes, así mismo lo fue con las características de los distintos grupos en cada uno de los municipios, grupos urbanos, rurales, la mayoría de estos últimos en zonas de difícil acceso y con problemas de orden público resultante de la situación social, de desigualdad y violencia generalizada que vive nuestro convulsionado país; con horarios diversos de acuerdo con las condiciones de los estudiantes, horarios diurnos en días de semana o fines de semana, horarios nocturnos en semana o fines de semana, en fin, facilitando en lo máximo la asistencia a la clases programadas. (RVAL8)	Por otra parte, el pan coger de las comunidades fue exterminado casi que por completo con las fumigaciones aéreas permanentes de los territorios. Asunto que ha provocado la profundización de la crisis económica en cuanto se ha incrementado la escases de alimentos. De hecho, uno de los argumentos más fuertes mediante el cual los participantes justificaban su ausencia de las clases era la falta de alimentos para ellos y para sus hijos. De ahí el planteamiento repetido de que si bien la terminación de la primaria es algo muy importante más prioritario es definir la alimentación de la familia. Las características de las personas que participaron del programa eran pescadores, piangueras, jornaleros, vendedoras, agricultores y mujeres jóvenes cabezas de hogar ubicadas principalmente en las cabeceras municipales. Estas familias reclamaron en el sentido de que el programa debería ofrecerle otra clase de incentivos diferentes a la mera capacitación. En casi todos los municipios solicitaron ser incluidas en programas de asistencia del Estado como Familias en Acción y de ayudas para alimentación como Bienestar familiar. (RNAR5)		<u>No hubo obstáculo serio para ningún alumno, a pesar de que se presentaron situaciones graves, como el fallecimiento de dos menores, hijos de una alumna, quienes murieron incinerados. La abuelita, el abuelito, el discapacitado, la estudiante especial y todos en general asistieron a sus clases animados y dispuestos a retar su destino que, para algunos, realmente ha sido adverso; no obstante, han logrado culminar este proceso que, a decir verdad, era un imposible signado por su vida; aún les costaba trabajo creer que el ofrecimiento que se les hizo para culminar su primaria no tenía ningún valor. (RBOG9)</u>

LOGROS, ALCANCES FORTALEZAS Y		La disponibilidad de recursos para desplazamiento del coordinador en el Chocó siempre fue oportuna. Comité operativo. Fue un instrumento de coordinación y seguimiento muy eficaz que dinamizó el programa en el Chocó, cabe mencionar la destacada labor de la coordinadora de campo Mireya Lozano para su implementación y desarrollo. El terminar la primaria en sí mismo es un logro, pero es más satisfactorio cuando las personas descubren en su vida otros referentes para conocer su realidad, cuando encuentran otras explicaciones para los fenómenos con los que a diario conviven y esto se los da la formación que han recibido en el programa: Aprender a hacer una cuenta por escrito, descubrir que la tierra ya no es plana, conocer lo nutritivo que son algunos productos de la región, tener la posibilidad de ayudarle a los niños pequeños en sus tareas escolares o al menos entender lo que hacen cuando estudian. Algunas mujeres expresaron con orgullo el hecho de que sus hijos se interesaban por su desempeño académico e incluso estaban pendientes de que ellas hicieran sus tareas, definitivamente esto influye en las buenas relaciones intrafamiliares. Otro aspecto a destacar es que los estudiantes de ciclo II en algunos sitios sirvieron como motivación para otros jóvenes y adultos que al verlos graduados se han decidido a iniciar sus estudios en la nueva etapa, incluso algunas instituciones educativas, que no estuvieron en ciclo II ahora están interesadas en vincularse. En algunos grupos se pudo constatar que las actividades del programa fortalecieron lazos de amistad, colaboración y sentido de solidaridad. El momento de clase se convertía en un encuentro entre personas con similares condiciones de vida y esto era motivo para compartir y sentirse apoyados. El programa para algunos beneficiarios era motivo de esperanza, ante la desesperanza de las carencias cotidianas. Se promovieron acciones de mejoramiento de las condiciones de vida mediante el trabajo comunitario: arreglo de puente, huerta casera, cría de pollos...Estas actitudes y acciones contribuyen a generar un ambiente de más tranquilidad y de convivencia agradable en las familias. (RCHO23) los beneficiarios lucieron sus mejores galas y se observó el orgullo con el que los adultos recibías su mención de reconocimiento al esfuerzo realizado, fue momento de alegría y satisfacción que evidenció el compromiso de docentes y estudiantes con el buen término del programa. El SENA reafirmó su compromiso con la formación en lo laboral a los beneficiarios y de la OEI se anunció el avance en los contactos con entidades financieras que prestarían dinero a los grupos productivos que resulten de la formación dada por el SENA. El cubrimiento del evento fue amplio por los medios de información locales y por los que trajeron los cooperadores. (RCHO29)	El esfuerzo realizado por el Señor Gobernador del Departamento, Guillermo Alberto González Mosquera, al incluir el programa en el PLAN DEPARTAMENTAL DE GOBIERNO y las alianzas estratégicas establecidas con el Ministerio de Educación Nacional, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la implementación de modelos de trayectoria nacional como CAFAM y la Fundación quienes implementaron las Escuelas para el Perdón y la Reconciliación. (RCAU3) La articulación de dos operadores que complementaron el proceso educativo fomento iniciar procesos en la perspectiva de tener propuestas educativas integradoras que permitan pensar en sujetos holísticos que requieren de diferentes momentos para contribuir en mejorar la calidad de vida de nuestros pueblos. La Fundación para la reconciliación con las escuelas de reconciliación y perdón le dio un toque renovador y reforzó la necesidad de estudiar, en este caso, de terminar la básica primaria con metodologías prácticas, que los reconoció como actores y protagonistas de sus propios procesos. (RCAU6) Lo anterior se dio por varias razones una de ellas y es aquí donde se centra este relato por la coordinación regional en la que la La solidaridad no se hizo esperar... Inicialmente, los estamentos municipales y dependencias administrativas, ponen en funcionamiento un equipo cuyo objetivo es implementar el proyecto. A este engranaje, se le suma el aporte incondicional de la comunidad también fue definitivo, ya que en un gesto de abnegación e interés por programas educativos empezaron apoyar el programa en los diferentes municipios. (RCAU8) Por otro lado, se organizan los grupos de la comunidad para la celebración de días especiales; organización de eventos recreativos; participación de los estudiantes en desfile, entre otros. Todo esto con el único fin de fortalecer lo comunitario y principalmente las redes afectivas. (RCAU9) la realización de actividades continuas como convivencias, lectura de cuentos formativos, ratos de pintura, celebración de fechas especiales, crear o recrear una mascota que sea confidente de sus más íntimos secretos y de todo aquello que difícilmente se atreven a expresar... Propiciando de esta forma la inclusión a la Institución educativa a jóvenes y adultos. También el conocimiento de otras costumbres, otros amigos y compañeros, otros docentes y, el logro más importante de todos, el que ellos se sientan queridos y parte de un entorno que aunque no es el de su primera infancia, sí será por muchos años su patria. (RCAU11) Coordinar en este sentido reconoce una postura de asesorar y por lo tanto implicó conocer. Exigió sumergirse a fondo en la problemática. Lo primero siempre fue obtener el mayor y el mejor conocimiento posible de la problemática específica que en este caso fue relacionado con procesos educativos para jóvenes y adultos, reconstruyendo su historia, componentes, logros y dificultades y dibujando con nitidez la situación actual, las necesidades y expectativas de los diferentes participantes. Para este efecto, se estudió la documentación que fue necesaria (escrita, gráfica, audiovisual, sonora), se conversó larga y metódicamente con el o los sujetos que intervinieron en el proceso, se hicieron observaciones sobre terreno, realizaron acciones investigativas (encuestas, por ejemplo) e informó de experiencias similares. En ningún caso fue suficiente el saber adquirido con antelación sobre temas relacionados y que es el conocimiento por el cual se le designa como coordinadora - asesora. (RCAU29)	Se inician los contactos con las instituciones participantes: la Secretaría de Educación Departamental, cuyo secretario manifiesta sin lugar a dudas su compromiso para con el proyecto y el equipo responsable de este sector, integrado por dos excelentes profesionales comprometidas y con vasta experiencia en el tema; el operador que para el caso del Valle le correspondió a CAFAM, con sus metodologías activas y materiales propios para la población adulta, representada por su Gestor con experiencia, diligente y receptivo que facilitó el desarrollo de las actividades; por intermedio del operador se realiza el contacto con las Instituciones Educativas sus Rectores y los Docentes que participaran del proceso a través de una comunicación ágil y oportuna. (RVAL5) Como heterogéneo es el grupo de docentes, así mismo lo fue con las características de los distintos grupos en cada uno de los municipios, grupos urbanos, rurales, la mayoría de estos últimos en zonas de difícil acceso y con problemas de orden público resultante de la situación social, de desigualdad y violencia generalizada que vive nuestro convulsionado país; con horarios diversos de acuerdo con las condiciones de los estudiantes, horarios diurnos en días de semana o fines de semana, horarios nocturnos en semana o fines de semana, en fin, facilitando en lo máximo la asistencia a la clases programadas. (RVAL8) Este componente de seguimiento que a la postre se constituye en factor determinante en el éxito del programa, fue inicialmente no esperado por los docentes; las visitas iniciales no fueron anunciada a éstos, lo que implicaba no encontrar al grupo trabajando, o encontrarlo pero con una asistencia mínima, la cual no justificaba el esfuerzo y los costos del desplazamiento, situación esta analizada desde el comité operativo y resuelta a través del anuncio de la visita con anterioridad, con el fin de ejecutar los componentes de la visita: apoyo supervisión del proceso y diálogo con los asistentes. (RVAL10)	hay asuntos que vale la pena destacar. Por ejemplo, el gran compromiso demostrado por un grupo importante de maestros que hicieron su trabajo con mucha responsabilidad de principio a fin. Estos docentes organizaron con su propio esfuerzo jornadas de clausura con estrategias muy creativas de financiación que no contaron con el apoyo del operador ni de los rectores de las instituciones en algunos casos. (RNAR13)	Los operadores, cada uno en su área tenían mucho que aportar, además, bien complementado con las características de las personas que tenían su respectivo logo, cada uno, era claro que daba lo mejor de sí, y esto permitió que aprendiéramos de los temas que cada uno manejaba, esto se logra a través de los encuentros casuales, reuniones formales, jornadas de capacitación, charlas, refrigerios, visitas a instituciones, acercamiento a los estudiantes y profesores, con los rectores, con la institucionalidad, es decir, con el entorno, este nos dio los insumos necesarios para hacer nuestro trabajo lo mejor que pudimos de cada uno de nosotros. (RSOA14) Pero los estudiantes, lograron que todos giráramos en torno a ellos, se reconocieron como tal, porque los que terminaron su proceso, se sintieron como los mejores entre los mejores, protagonistas, líderes, personas que con esfuerzo, lograron la meta deseada. Y eso logro la felicidad de todos de los estudiantes, maestros, familiares, conocidos, operadores, instituciones, hijos e hijas, rectores, en fin logramos pese a muchas piedras en el camino, culminar el paseo que muchos iniciamos y que sabíamos que terminaría pero como. Y fue claro, termino muy pero muy bien. (RSOA15)	Un grupo de profesionales de la educación que bien podría postularse para un premio internacional, cualquiera fuera su denominación: “al mejor maestro”; a la “mejor idea alfabetizadora”, etc.”. Su comportamiento, su responsabilidad, su entrega incondicional y su disposición para impartir sus conocimientos al grupo de alumnos fue el fundamento para que el índice de deserción se presentara como normal. (RBOG5) La camaradería que se logró crear al interior fue fundamental para encontrar el objetivo que se propuso. Nadie se desanimaba; se generaron angustias permanentes, especialmente durante las jornadas de focalización de los alumnos... y de los profesores, quienes prometían continuar y no cumplían. El grupo de maestros que quedó sencillamente lo hizo atendiendo a la frase “están los que son y son los que están”. Era reconfortante encontrarse con ellos, bien en sus clases o bien en las reuniones periódicas o los comités operativos a los que fueron invitados con cierta regularidad. (RBOG7)
---	--	--	--	--	--	--	---