



Educación y ciudadanía

22

Educación y
formación
de personas
adultas

Año V • Número 22 • Junio '00 • Precio: 1.900 PTAS

innovación y propuestas

La educación popular en la promoción de iniciativas pro desarrollo.

MARC P. LAMMERINK
Director FMD en Harlem/Holanda.

Quiero presentar en este artículo a partir de unas experiencias en la que utilizamos la metodología de educación popular para desarrollar cursos a nivel de postgrado. Son cursos para profesionales que trabajan en el área de 'desarrollo', tanto en lo social como en lo técnico, con el fin último de promover iniciativas locales. Los participantes fueron ingenieros forestales ('peritos forestales') en unos ocasiones, trabajadores sociales o investigadores sociales en otras. Voy a dar dos ejemplos del enfoque y las diferentes fases de un curso de seis semanas y uno de dos años. El primero se titula "Promover la Iniciativa Local - Herramientas Participativas para el Desarrollo Forestal Social". El segundo "Investigación social y participación popular". A continuación presentamos el desarrollo y los logros de cada una de las dos experiencias, enfocando sobre todo la parte metodológica basada en la educación popular.

Herramientas participativas pro Desarrollo Forestal Social

Con el fin de practicar lo predicado nosotros, los facilitadores del curso, utilizamos la metodología de educación popular con sus métodos participativos para así

aumentar la capacidad de los participantes mismos de analizar su propia situación laboral y desarrollar sus propios planes de acción personales. Las distintas fases de este curso provocan un proceso de movimiento y crecimiento entre los participantes. Su confusión y entusiasmo son considerados como indicadores del saludable proceso puesto en marcha. Los participantes desarrollan un nuevo enfoque de su trabajo, basado tanto en las contradicciones inherentes a su práctica laboral como en su propio conocimiento y capacidad analítica. En dicho enfoque se reconoce el conocimiento local y éste es una base sobre la cual se construye.

El curso específico, como primera experiencia, tuvo lugar en Holanda con la participación de veinte ingenieros forestales y extensionistas provenientes de ocho países en vías de desarrollo.

Necesidad de sostenibilidad

Durante las últimas dos décadas ha habido una creciente demanda de un enfoque del desarrollo forestal capaz de contribuir al proceso del desarrollo sostenible. Esto implica un desarrollo equitativo que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras. Además implica que los servicios de extensión

forestal correspondan a la importante tarea de contribuir a un proceso de desarrollo rural participativo, descentralizado y autónomo.

El promover la iniciativa local de los campesinos y campesinas no sólo es indispensable desde el punto de vista sociopolítico, sino que también responde a una necesidad muy pragmática. Se trata de una estrategia operativa doble, basada en dos importantes premisas. En primer lugar, está el hecho de que los campesinos conocen su propio medio ambiente, a través de la experiencia y la experimentación continua. Ellos son por consiguiente una importante fuente de conocimientos relevantes ya corroborados a nivel local. En segundo lugar, debido a la magnitud de los problemas ambientales enfrentados hoy en día, se hace necesaria una estrategia sostenible donde los habitantes mismos, y no sólo los formuladores de las políticas y los funcionarios del gobierno, sean reconocidos como responsables directos del manejo de sus propios recursos naturales y de los de sus hijos.

Para promover la iniciativa local existente de una manera efectiva, los profesionales en el área de la extensión forestal necesitan adquirir nuevas destrezas. Necesitan saber identificar correctamente estas iniciativas, y estimular a los grupos locales a intercambiar conocimientos y experiencias. Deben estar en capacidad de ayudar a la gente a desarrollar enfoques sostenibles. Los métodos participativos son muy aptos para aclarar opiniones locales sobre problemas y soluciones. Al mismo tiempo estos métodos proporcionan un medio excelente para desarrollar, en colaboración estrecha con los campesinos, planes de acción pragmáticos que pueden ser implementados inmediatamente.

El enfoque participativo

Un aspecto fundamental de la metodología de capacitación es que los participantes reconozcan el valor del conocimiento existente entre la población rural. A partir de este reconocimiento, se ayuda a los participantes a desarrollar sus propios enfoques participativos, y así se les pone, como extensionistas, en condiciones para emplear este conocimiento local como el fundamento mismo de las iniciativas de desarrollo. Durante el proceso de aprendizaje con los participantes, los facilitadores del curso se guían de hecho por los

mismos principios que les recomiendan seguir en el campo, aclarando que no existe un contenido específico estandarizado de cada una de las fases del enfoque participativo (ver más adelante).

El contenido preciso se estructura en torno al conocimiento y las experiencias de los participantes. La responsabilidad de los facilitadores del curso (y después de los participantes del curso en su propio trabajo) es delinear, facilitar y mantener el orden lógico de las fases y de las relaciones entre ellas. Durante el curso, los facilitadores metodológicos ayudan a los participantes a describir y a diagnosticar sus propias experiencias. A medida que surge una imagen de lo que en efecto se está haciendo y de lo que creen los participantes que debería hacerse, se introducen conocimientos y técnicas adicionales para cerrar la brecha. Sólo sobre la base de este tipo de diagnóstico cabe esperar que la introducción de nuevos conceptos y herramientas resulte fructífera.

Es indispensable practicar el empleo de estas nuevas herramientas y conceptos para obtener la confianza en sí mismo necesaria para traducir estos conceptos recién adquiridos en un plan de acción personal (PAP) efectivo. A continuación se describen las cinco fases del ciclo de capacitación, y la forma como son implementadas.

Logros y dificultades

Durante la primera fase del curso, los participantes describieron su enfoque actual de la extensión forestal. Enumeraron los logros y las dificultades, así como las posibilidades y las limitaciones. Según los participantes, la mayoría de los avances logrados en su trabajo se debían a distintos, pero limitados, grados de conciencia entre la población con respecto a la importancia de los árboles como un medio para generar ingresos adicionales. Se consideró un logro el que en los últimos años los profesionales del desarrollo forestal social hubieran conseguido involucrar un número creciente de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en actividades relacionadas con la siembra de árboles.

En términos del alcance de estas actividades, las dificultades enfrentadas por los participantes se clasificaron en dos categorías. En primer lugar había limitaciones a nivel legal, (posesión y tenencia de la

tierra), económico (bajos incentivos) e institucional (políticas existentes, escasez de personal). En general los participantes sentían que no era realista esperar que ellos, como extensionistas, serían capaces de ejercer influencia directa sobre estas fuerzas. En segundo lugar, los participantes atribuyeron muchas de sus dificultades a la 'ignorancia y a las creencias culturales' de la gente, o a su 'falta de conocimientos técnicos'.

Los participantes estuvieron de acuerdo en que los campesinos parecían renuentes a implementar las actividades sugeridas por los funcionarios de extensión forestal, y en que era necesario realizar muchos esfuerzos para convencer a los campesinos de sembrar árboles. Mientras menos incentivos económicos y legales pudiera movilizar un extensionista, menos receptivos eran los campesinos. Estas eran las dificultades de las que a su modo de ver tenían que ocuparse como extensionistas.

Para poder compartir información sobre los enfoques empleados en la actualidad por los distintos participantes del curso, se formaron grupos y se les dio la tarea de desarrollar un plan forestal comunitario para 'Olvana', un distrito ficticio con características típicas. Al trabajar en grupo, los participantes no sólo pudieron compartir experiencias útiles, sino que también descubrieron los problemas reconocidos por todos. El resultado fue una propuesta de proyecto que podía considerarse representativa del método colectivamente considerado como 'lo más moderno posible' al comenzar el curso.

Diagnóstico y reflexión: confusión

Durante la siguiente fase del ciclo de capacitación, se solicitó a los participantes que dibujaran individualmente el mapa de alguna finca con la cual estuvieran familiarizados. La mayoría de los participantes dibujó su propia finca o la de su familia. Luego, dejando atrás el contexto profesional, los participantes enumeraron las prácticas de manejo de árboles y arbustos empleadas en estas fincas tan conocidas.

Para su gran sorpresa, los participantes fueron capaces de enumerar varias decenas de distintas actividades de manejo de árboles y arbustos. Algunos ejemplos son: siembra y tala selectiva según la vendibilidad y la producción de fruta o pienso; la introducción de especies nuevas a través del contacto con campesinos de otras

regiones; la construcción de cercas alrededor de las plántulas; la siembra de determinados árboles para alejar a los pájaros de las cosechas; la poda y el injerto para aumentar la producción. Dos participantes mencionaron algunas técnicas de reproducción sumamente exitosas practicadas por los campesinos locales, hasta entonces completamente desconocidas por los demás.

Los participantes quedaron confundidos. ¿Cómo era posible que, como extensionistas, encontraran a tantos campesinos "ignorantes", "renuentes a la plantación de árboles" y "carentes de conocimientos técnicos", mientras al mismo tiempo conocían tantos ejemplos por experiencia personal que indicaban exactamente lo contrario?

Después de hacer este inventario, los participantes analizaron varios estudios de caso que no sólo confirmaron la existencia de éstas y otras técnicas de manejo de árboles implementadas por los campesinos, sino que también esbozaron algunas maneras de involucrar a los campesinos en el trabajo de extensión e investigación aplicada, a través de enfoques participativos.

Gradualmente empezaron a comprender que muchas políticas de extensión, aunque estén basadas en resultados de investigaciones y tengan por lo tanto solidez científica, en realidad ignoran o son contraproducentes a los intereses y las prácticas de manejo actuales de los campesinos.

Conceptualización de un enfoque participativo

Durante la tercera fase del ciclo de capacitación, los participantes analizaron varios estudios de caso que describían en detalle distintos enfoques participativos. A través de la comparación de estos enfoques, los participantes se dieron cuenta de que varios enfoques participativos pueden utilizar distintas formulaciones para describir las fases de su enfoque, o diferenciar entre tres y hasta ocho fases. Pero los participantes también descubrieron la existencia de cierta clase de orden lógico a seguir. A continuación desarrollaron su propia síntesis de los distintos enfoques estudiados, y la aplicaron al distrito de 'Olvana'.

En esta etapa los participantes observaron las diferencias entre el enfoque previamente elaborado por ellos para 'Olvana',

y este enfoque participativo recién diseñado. Por ejemplo, en vez de comenzar con una campaña de sensibilización destinada a enseñarle a la gente la importancia de los árboles, el diseño del proyecto nuevo comenzaba con un ejercicio para recoger información, cuya finalidad era averiguar lo que la gente ya estaba haciendo en términos de manejo de árboles. En vez de destinar un presupuesto para la construcción de viveros, se destinaron fondos para realizar un taller durante el cual los campesinos locales pudieran discutir sus actividades actuales, compartir ideas sobre lo que se necesitaba hacer, e identificar recursos para lograrlo. Las propuestas del proyecto habían sufrido un cambio fundamental, así como también habían cambiado sus mismos roles como extensionistas.

A medida que los participantes se dieron cuenta de que un enfoque participativo debe tomar como punto de partida las condiciones locales específicas, también concluyeron que no es posible aplicar un modelo rígido en el que los extensionistas establecen con anterioridad los temas a ser abordados. Su papel debe más bien consistir en proponer y conservar el orden lógico del proceso de investigación y acción. Por lo general el primer paso es desarrollar, en comunicación con los habitantes, una imagen clara de los problemas existentes y las posibilidades para solucionarlos.

La forma de establecer dicho diálogo varía para cada situación. Una consecuencia de este enfoque es que exige un alto nivel de apertura y creatividad por parte de los extensionistas. Además, los participantes del curso se dieron cuenta claramente que un extensionista que ya no desempeña el papel de docente, sino más bien el de animador, debe tener nuevas destrezas.

Por lo tanto, se ofreció a los participantes la oportunidad de familiarizarse durante un número de sesiones con distintas herramientas participativas. Así cada quien desarrolló su propia "caja de herramientas", colocando en ella las herramientas necesarias para instrumentar el enfoque participativo delineado previamente por ellos mismos.

Se exploró el empleo y la puesta en práctica de distintas herramientas para la intervención participativa y la recolección de datos. Por ejemplo, procedimientos para la autoselección de comunidades;

la elaboración de historias de caso con la participación de los pobladores, reuniones comunitarias, el uso de matrices de ordenamiento, técnicas de diálogo y entrevistas, transectos, jerarquización y distintas formas de diagramación.

Práctica: diálogo Sur-Norte

Una vez que los participantes obtuvieron herramientas para implementar su enfoque participativo estuvieron listos para entrar en la cuarta fase del ciclo de capacitación: llevar a cabo prácticas y experimentación con el fin de poder identificar el valor y las limitaciones de las técnicas adquiridas, en una situación de campo. Ello se realizó en Voorst, un pequeño pueblo holandés (12.000 habitantes) cuyos pobladores mostraron interés por colaborar en un proyecto de investigación participativa de cuatro días de duración.

El objetivo definido por los participantes para el trabajo de campo fue que éste aclarara tanto para los extensionistas como para los pobladores las diferentes fuerzas que han determinado la situación pasada y presente y que han de determinar el futuro del pueblo. Sobre la base de dicho análisis, a ser realizado con técnicas participativas, se formularían distintos retos y propuestas para el futuro de la comunidad, con la ayuda de algunos informantes clave. Los resultados de todo este proceso se presentarían entonces a los miembros de la comunidad interesados, durante una reunión/seminario de carácter público.

Durante los tres días de trabajo de campo, los participantes se dividieron en grupos pequeños para trabajar con distintos miembros de la comunidad (campesinos individuales, familias campesinas, personas clave de distintas organizaciones agrícolas y la municipalidad, la escuela agrícola local) para hacerse una imagen clara de la población rural. En la mitad del proceso, la información reunida hasta entonces fue corroborada con un grupo de campesinos jóvenes durante una reunión informal que tuvo lugar en la tarde. En esta ocasión también se puso en práctica el mapeo participativo.

Después de tres días se anotaron en carteles los resultados de las discusiones, los mapas y los transectos, y todo esto se presentó en una reunión final a la cual se invitó a todos los habitantes. Las 35 personas que asistieron, la mayoría de ellos

campesinos, hicieron algunos comentarios sobre la información concerniente a la situación pasada y presente. Cuando se presentó información sobre los desafíos futuros enfrentados por la comunidad, los campesinos entre ellos comenzaron una discusión muy animada.

Los tres desafíos principales identificados fueron: la cuota de leche, la cuota de estiércol de vaca (ver recuadro para una explicación) y la creciente acidez de los suelos y el agua. Las conclusiones fueron contradictorias entre sí: que los campesinos, para poder mantener sus ingresos dentro de parámetros razonables, necesitan aumentar el tamaño de sus granjas e intensificar la producción, pero que también deben adoptar medidas de protección ambiental.

Gran parte de la discusión giró en torno a la pregunta de si los consumidores están dispuestos a pagar un precio más elevado por productos agrícolas obtenidos de una manera más favorable para el medio ambiente. Aunque los habitantes mismos no pudieron llegar a un acuerdo sobre cómo responder esta pregunta, tanto ellos como los participantes del curso estuvieron de acuerdo en que éste era el tema de mayor dimensión para la agricultura en esta población.

Al evaluar este ejercicio, tanto los participantes como los residentes de Voorst estuvieron de acuerdo en que la contribución de los extranjeros había sido estimulante y constructiva. Había sido una fuerza facilitadora capaz de iniciar por vez primera una discusión pública sobre un tema de importancia entre los distintos grupos de la población. Esto fue realmente una sorpresa, tanto para los participantes como para los habitantes. Los participantes no habían esperado poder facilitar una discusión semejante, y los habitantes no habían esperado que personas ajenas a su población fueran capaces de activar una discusión sobre un tema ambiental alrededor del cual se había ido dividiendo cada vez más la comunidad agrícola.

El sistema de cuotas para leche y estiércol es parte de la política de la Comunidad Europea

Los agricultores reciben un precio subvencionado por la leche que producen. Este precio es más o menos fijo y se ha establecido en un nivel mucho más elevado que los precios del mercado mundial. Esto implica que los agricultores tienen

garantizado cierto nivel de ingresos, pero, como sólo se les permite producir y vender una cantidad fija de leche a este precio, también limita sus posibilidades de aumentar sus ingresos. Sin embargo, esto es necesario para evitar que los gobiernos comunitarios tengan que pagar más subsidios de lo presupuestado, o que se tengan que almacenar los excedentes de leche que no puedan consumir los consumidores de la CE y que no puedan vender los gobiernos en el mercado mundial. Holanda es un país muy pequeño, con una producción ganadera sumamente intensiva. La creciente acidez de las aguas superficiales se debe en parte a la libre dispersión del estiércol. Por lo tanto, el gobierno ha asignado a los agricultores cuotas de estiércol bovino y porcino, que pueden dispersar libremente en sus terrenos. Estas cuotas se van disminuyendo gradualmente, forzando a los agricultores a cambiar sus métodos de alimentación del ganado con el fin de disminuir la acidez del estiércol. Además deben llevar un registro minucioso de la cantidad de estiércol producido, almacenar el excedente en costosos tanques y pagar por la destrucción de dicho excedente por industrias especializadas.

Cómo desarrollar un plan de acción personal

Al regresar al centro donde tenía lugar el curso, los participantes entraron en la quinta fase del ciclo de capacitación, la fase final, con mayor entusiasmo todavía. Ya se habían disipado sus dudas sobre la efectividad del enfoque participativo, así como respecto a su propia capacidad de emplear dicho enfoque en su trabajo. Ahora debían enfrentar el reto de cómo ajustar el nuevo enfoque y las herramientas obtenidas a su propia situación laboral.

Los participantes comenzaron por utilizar la misma metodología de investigación acabada de aplicar en Voorst, la diferencia principal siendo que cada uno de los participantes trabajó ahora sobre su propio caso individual. Los elementos clave para desarrollar su plan de acción personal incluyeron delinear una visión basada en las circunstancias pasadas y presentes. A continuación se definieron, a partir de la situación pasada y presente, las contradicciones y desafíos para el desarrollo futuro.

El análisis de todas estas fuerzas dio como resultado propuestas tangibles. Un parti-

cipante, por ejemplo, llegó a comprender por qué sus grupos campesinos piloto sólo avanzaban cuando se repartían entre ellos incentivos bastante grandes. No sólo les estaba pidiendo experimentar con plántulas desconocidas para ellos, sino que ellos tampoco habían manifestado un interés previo por mantener viveros de una sola especie. Durante el curso se dio cuenta de que los campesinos (inclusive sus propios padres) de hecho ya practicaban el manejo de árboles, lo que él jamás había tomado en cuenta al plantear sus propuestas de proyectos. En su plan de acción personal decidió emprender la revisión de su programa y comenzar con una investigación participativa para analizar las actividades de manejo de árboles ya practicadas por los campesinos. En base a dicho análisis podrían surgir oportunidades para posibles mejoras.

Antes de elaborar el último plan de acción personal (PAP), los participantes fueron confrontados con ejercicios y casos en los que se distinguían distintos aspectos del cambio organizativo y político, y de cómo cambiar una práctica operativa. El último paso fue estructurar y anotar en detalle estos PAPs, con la ayuda de hojas de trabajo estandarizadas.

Conclusiones

Al concluir el curso, los participantes reflexionaron sobre lo alcanzado. Además de haber intercambiado valiosas experiencias personales a lo largo del curso, apreciaron la importancia de saber que no estaban solos en su búsqueda de enfoques más participativos.

Muchos participantes también hicieron énfasis sobre el hecho de que no sólo habían obtenido conocimientos con relación a los enfoques participativos, sino que, más importante todavía, habían adquirido más confianza en su capacidad de 'aprender haciendo'. Otros incluso agregaron que el curso les había hecho caer en cuenta de que no era tanto la falta de recursos institucionales los que obstaculiza el trabajo de extensión, sino que un problema mucho más importante es el bajo involucramiento de los campesinos en el trabajo de extensión. Un grupo de participantes lo resumió con mucha lucidez: "De considerar inicialmente a los campesinos como ignorantes, ahora son reconocidos como socios informados".

Aplicación de la educación popular en la enseñanza universitaria: curso de postgrado "Investigación social y participación popular"

En los años ochenta hubo en Nicaragua una gran falta de gente que fueran capaces de orientarse hacia los intereses y las necesidades de la población más pobre. Los trabajadores sociales no aprendieron metodologías satisfactorias durante sus estudios, que en su mayor parte fueron durante la época de Somoza.

El curso de postgrado tuvo como objetivo una formación en metodologías de investigación y acción, que se ajustase a la situación de los trabajadores sociales y que encajasen en el contexto nicaragüense. Durante este curso se debería adquirir experiencia con las metodologías, a fin de que después se pudiesen aplicar en varios lugares de trabajo.

El objetivo final de la capacitación era el mejoramiento de la profesionalidad científica, técnica y crítica y la formación de investigadores que fueron capaces de llevar a cabo una estrategia de investigación social y participación popular. Para mí era la primera aplicación de la educación popular dentro de la enseñanza universitaria.

Investigación social y participación popular

En la Escuela de Trabajo Social (ETS) de la Universidad Centroamericana en Nicaragua se buscaba una forma de investigación que fuese más allá de simplemente emitir un diagnóstico y que diese resultados prácticos. Los investigadores debían ser capaces de transformar la investigación en una experiencia educativa para la gente humilde, buscando juntos soluciones creativas. El contexto del trabajo social nicaragüense dió una imagen de la dirección en la que se estaba desarrollando la investigación social.

El Ministro de Planificación, Ruiz, habló del objetivo del trabajo social como buscar junto con las organizaciones populares soluciones justas y eficientes a los problemas del pueblo. El trabajo social y el desarrollo comunal se deberían guiar por los principios de la planificación participativa, en la que se aspiraba a la participación en todas las fases del programa: investigación, planificación, coordinación, organización, ejecución, evaluación y seguimiento.

Esta óptica y orientación nuevas hicieron suponer la necesidad de un tipo especial de investigación. Una investigación con una perspectiva amplia, que pudiese ser utilizada como un instrumento participativo en manos de la población. Una investigación que fomentase el crecimiento del conocimiento a partir de las bases y para las bases, de manera que la gente pudiese apoyar críticamente el proyecto revolucionario.

Se consideró la investigación como un proceso de obtención de conocimientos sobre la realidad social para interpretar y considerar estos conocimientos desde un punto de vista crítico, con el fin de reproducir o transformar los procesos existentes en la sociedad e inducir otros nuevos. Esta investigación se vincularía de una forma orgánica al aprendizaje y se reforzaría la conciencia crítica.

Las formas de investigación orientadas hacia la práctica, que en Latinoamérica circulaban bajo varios nombres, como investigación participativa, investigación militante, observación militante, e investigación-acción participativa, pudieron ofrecer una parte del material teórico para la formación.

En estos planteamientos la población local, a la que se debía investigar, era considerada no simplemente como una fuente de conocimiento, sino como sujetos activos que eran capaces de cambiar su propia realidad.

Generalmente, un proceso investigativo de ese tipo constaba de los siguientes pasos: la familiarización con la población, la formación del equipo investigador, la selección de la problemática a investigar, el análisis y la profundización, la discusión, la puesta a prueba de las nuevas opciones, la devolución de la información a la población y la difusión de los nuevos conocimientos. En todo este proceso se prestaba mucha atención a la participación de la población local.¹

El objetivo de una investigación así era proporcionar a la gente involucrada 'herramientas' para que en el futuro también fueran capaces de poder seguir investigando de forma independiente en su propio entorno los problemas que exigían una solución. En la investigación-acción participativa en general se prestó mucha atención a la revalorización crítica de la historia local y de los valores culturales del pueblo.

Esos planteamientos se relacionaban bien con las visiones existentes en Nicaragua sobre el papel de la investigación en el trabajo social. Al mismo tiempo, estaba claro que la realidad nicaragüense exigía formas específicas de investigación-acción participativa.

La metodología educativa

Para alcanzar los objetivos propuestos no se podía partir sin más de los métodos educativos regulares que se centraban en la transmisión de conocimientos con tiza y pizarra. La capacitación establecía exigencias específicas a la metodología a emplear y a la estructuración de los contenidos.

Sobre todo, puesto que la filosofía de la participación sólo se hace realidad en la acción, en la ejecución en la práctica. Para la asimilación efectiva de las ideas y de las aptitudes planteábamos la formación misma como una investigación. En un reconocimiento efectivo de la investigación social y la participación popular, los participantes mismos aprenderían poco a poco la capacidad de investigar ('aprender haciendo'). Dicho con otras palabras: la metodología educativa debía manejar principios similares a la metodología investigativa que se estaba propagando. Para ello, parecía útil el enfoque flexible y orientado hacia los participantes, es decir el aprender descubriendo de la educación popular.

El aprender descubriendo, en este contexto mejor dicho el aprender investigando, suponía que las experiencias de los participantes eran consideradas como una fuente importante del aprendizaje. Una gran parte del aprendizaje se producía intercambiando y sistematizando esas experiencias. El aprender descubriendo implicaba que se partía de las experiencias de los participantes y no de la teoría del profesor. El aprender a partir de las experiencias suponía que se formaban nuevas aptitudes y posturas mediante la participación activa de la gente en situaciones concretas y mediante una reflexión sistemática sobre estas experiencias (reflexión sobre la acción). En este proceso se aprendían aptitudes, tomando nuevas posturas.

El proceso de formación se llevó a cabo en un diseño de tres fases directamente relacionadas entre sí: la práctica (en la que se procesaban y se diagnosticaban las experiencias específicas); la teoría (en la

que se diseñaba una teoría de la práctica general); una práctica nueva (en la que se consideraban las consecuencias y las aplicaciones en la práctica de trabajo específica de cada uno). Diagnosticar, conceptualizar y diseñar los planes de acción. Estas fases estaban unidas entre sí por el tema central: la formación relacionada con la investigación social y la participación popular.

El proceso de aprender a investigar basado en el principio de aprender descubriendo puede visualizarse de la siguiente manera.



En la primera fase, el diagnóstico, el proceso de formación tomó como punto de partida las experiencias concretas de los participantes. Se describieron y se sistematizaron las experiencias específicas que estaban relacionadas con el tema central, lo cual supuso un diagnóstico de tres aspectos: el contexto, la práctica y la percepción de los participantes. A este diagnóstico se le llamó un triple diagnóstico²

Mediante una serie de procesamientos y confrontaciones colectivos se produjo un proceso dialéctico ascendente, simbolizado en forma de espiral. Este proceso se siguió basando en las experiencias de los participantes y dejó espacio a los participantes para reflexionar sobre sus propias concepciones y sistematizarlas.

En este proceso sobre todo la confrontación entre el triple diagnóstico (el contexto, la práctica y la percepción) de las experiencias de los participantes fue importante para la reconstrucción de la teoría de la práctica de los participantes y para el establecimiento de algunos temas colectivos para un estudio en profundi-

dad. Con ello se hizo un primer impulso para desarrollar una nueva teoría de la práctica.

Al mismo tiempo esto supuso el paso a la segunda fase, una fase más general de conceptualización, teorización y el diseño de un trayecto de cambio. En este caso no se trataba tanto de desarrollar 'conceptos' en el sentido tradicional de la palabra sino más bien de desarrollar la imaginación sociológica, de un proceso de condensación, de reestructuración y de desplazamiento (a veces en forma de representaciones o de caracterizaciones).

En este proceso de teorización basado en las propias experiencias, los facilitadores o los participantes podían introducir e integrar también nuevos elementos de conocimiento. Esto permitía contemplar desde otra perspectiva esas experiencias sistematizadas y daba espacio para diseñar nuevos enfoques de investigación social y participación popular relacionados con el contexto de los participantes. Se llevó a cabo así un diseño basado en la nueva teoría de la práctica.

Técnicas participativas de educación popular

Durante el proceso de reflexión se estudiaron distintos documentos. Sin embargo, los facilitadores tuvieron que tener en cuenta que los participantes apenas habían desarrollado hábitos de lectura y de estudio y que les costaba mucho trabajo asimilar un texto. Por eso durante esa etapa empezaron a diseñar técnicas de grupo para estudiar distintos textos, asimilarlos y unirlos con el punto de partida desarrollado.

Se utilizaron por ejemplo, debates de foro, la 'ruleta del conocimiento', rompecabezas y 'cadenas de asociaciones'. Por ejemplo, se distribuían dos textos que se leían en cuatro subgrupos y a continuación el material se utilizaba en una 'ruleta del conocimiento'. En el caso de esa técnica los participantes debían responder a preguntas que les hacían los 'groupiers'. Mencionaban una definición, un concepto o frases textuales o daban parte de una idea a complementarse. Si les daban la respuesta correcta, gritaban 'Bingo!'. Luego todo el grupo discutía sobre las respuestas. Esta técnica permitió que se trataran los temas con amplitud y participación.

Otra técnica era el 'panel dinámico', que se utilizó para analizar un texto sobre investigación participativa de Le Boterf.³ Este texto, en el que se describía el modelo de investigación en cuatro fases, se distribuyó entre cuatro subgrupos. Se pidió a cada grupo que explicara el orden lógico de una fase del modelo de investigación participativa de Le Boterf.

El panel con representantes de cada grupo, respondió a las preguntas y disipó las dudas en el momento que surgieron. Después los participantes hicieron observaciones en las que relacionaron el texto con sus experiencias cotidianas.

La segunda fase de formación consistió en probar y experimentar la nueva metodología diseñada de investigación-acción y en reflexionar y analizar detalladamente las experiencias nuevamente adquiridas hasta ese momento (reflexión sobre la acción). Debido al tiempo limitado esta 'puesta a prueba' tuvo lugar mediante la simulación. Los resultados dieron información no sólo sobre el diseño de la investigación y sobre posibles mejoras necesarias, sino también sobre las capacidades de los participantes para trabajar con ese diseño.

En la tercera fase se hicieron planes específicos para la acción en el futuro, en los que la integración y la aplicación de la investigación social y la participación popular en las prácticas de trabajo específicas existentes de los participantes ocuparon un lugar central. La descripción y el diagnóstico hechos originalmente de esta práctica de trabajo procedente de la primera fase fue uno de los puntos de partida. Después de todo, de lo que se trataba era de transformarla, de cambiarla o de mejorarla. Mediante una forma de reflexión en la que se analizaban también las fuerzas reforzadoras y obstaculizadoras, se pudo desarrollar una práctica de trabajo renovada. Para eso era importante integrar la acción 'vieja' y la acción 'nueva,' y ajustar el proceso y retener los mejoramientos.

En el proceso de aprendizaje total las tres fases mencionadas eran momentos individuales de reflexión. Estas fases estaban unidas por el tema central y por los pasos metodológicos: diagnosticar, conceptualizar y diseñar planes de acción⁴.

En este proceso de formación flexible la asimilación de conocimientos y el desarrollo profesional no se limitaba a lo que

los profesores aportaban o a la bibliografía existente. Se partía de una concepción más global y política de la formación, en la que los participantes mismos organizaban la creación y la asimilación de conocimientos con su entorno social como base concreta. Los cursistas también eran responsables de dirigir su propio proceso de desarrollo e innovación profesional, lo cual además les servía como asidero para un proceso de educación permanente e innovación profesional.

Observaciones evaluadoras sobre el curso

La metodología de la educación popular permitía un proceso coherente de capacitación que era tanto creativo como crítico. Principalmente esto se debía a que los objetivos de la metodología relacionaban entre sí los métodos y el contenido. La metodología de la formación investigativa coincidía con el tema de la formación, es decir la filosofía y la metodología de la investigación-acción participativa.

La metodología difería considerablemente de los enfoques tradicionales. El curso no se basó simplemente en las hipótesis del profesor sino más bien en el diagnóstico de las experiencias diarias de los participantes. Esto supuso que la dirección viniese determinada por las necesidades reales de los participantes a la hora de buscar una explicación lógica a las discrepancias entre sus propias concepciones y sus experiencias laborales. Esto implicó un proceso de comparar y comprender las concepciones de los participantes con respecto a la investigación social tradicional y a la investigación-acción participativa que se ofreció como una alternativa.

En la investigación-acción participativa la investigación partía de la realidad concreta, de los puntos de vista del pueblo, con el fin de contribuir a la transformación social que eliminaría la pobreza, la dependencia y la explotación. Aunque hubo una programación global para el proceso educativo, desde el principio hasta el final, semanalmente se llevó a cabo la planificación detallada para hacer frente a las necesidades surgidas. De esta manera fue posible un desarrollo armónico de las actividades.

La utilización de ciertas técnicas participativas, orientadas hacia el diálogo contribuyó, sin lugar a duda, a un estilo horizontal de comunicación y aprendizaje. A

medida que iba avanzando el curso, tanto los profesores como los participantes diseñaban y aplicaban las técnicas de forma cada vez más creativa. Esto, además de la participación continua y de la voluntad de aprender, caracterizó el proceso entero.

Poco a poco tuvo lugar una integración de las nuevas ideas y prácticas en la enseñanza universitaria. El proceso de aprendizaje, en el caso de los profesores universitarios transcurrió primero lentamente y con mucha oposición pero se aceleró repentinamente. En el caso de los trabajadores sociales de los ministerios y de las organizaciones sociales, el proceso transcurrió de forma mucho más progresiva.

La educación popular contribuyó a la adaptación y a la intervención en una parte de la realidad nicaragüense, la de la Universidad. A la vez se adquirieron conocimientos y experiencia en formas activas de enseñanza e investigación como resultado de los conceptos descubiertos. Este proceso empezó a dar cada vez más fruto en la propia práctica educativa y en programas para la formación de profesionales universitarios e investigadores de los ministerios. Al final el proceso de autoeducación empezó a funcionar de verdad.

NOTAS

1. Participación significa aquí: la ruptura de la relación entre los elementos dominantes y dominados en la sociedad. Después de todo muchas relaciones estaban basadas en la relación 'sujeto-objeto'. El sujeto domina, el objeto se convierte en la víctima del sujeto. Este tipo de relaciones también existía a nivel investigación. En la investigación tradicional la información se distancia de los objetos. Se produce un conocimiento interesante, ¿pero le aporta algo al que había sido objeto?
2. Nuñez, C., 1985, *Educar para transformar, transformar para educar*, IMDEC A.C., México: pag. 60
3. Boterf, G. le, "La investigación participativa como proceso de educación crítica - Lineamientos metodológicos", in: M.P. Lammerink, I. Wolffers (eds.), 1994, *Selección de algunos ejemplos de Investigación Participativa y praxis rural*, La Haya, Holanda: 65 - 82
4. Para más detalles me refiero al libro: M.P. Lammerink, 1995, *Aprendiendo juntos - vivencias en Investigación participativa*, Managua, Nicaragua: 248-273 y la recopilación del curso: Lammerink, M.P., A. Mazariegos, 1987, "Educación popular y la formación de trabajadores sociales - una experiencia en Nicaragua", in: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, no.4, Vol.XVII, Mexico: 109-133

