



*Educación
y formación
de personas
adultas*

Educación y Sociedad.

Desafíos de la educación

de personas adultas

13

Año IV • Volumen 13 • 1998 (1) • Precio: 1.500 PTAS

panorama



Panorama y desafíos de la educación popular en Europa*

MARC P. LAMMERINK

Científico social y director de FMD Consultants (Forestry Manpower Development) en Haarlem, Holanda.
Coordinador del programa del Centro Internacional para Agua y Saneamiento (IRC), Holanda.

En los últimos años a nivel político-económico toda Europa está en una fase de globalización dirigida por la Unión Económica. Al mismo tiempo y como reacción contraria es interesante observar el surgimiento de movimientos en dirección a la regionalización, a las expresiones culturales locales y a las expresiones políticas regionales. Si a nivel global por parte de la UEE no hay atención para la identidad regional, esto puede convertirse en una bomba del tiempo. Se hace urgente aunar esfuerzos a nivel regional en miras a cambios sociales y al involucramiento en los procesos de toma de decisiones a nivel global, revalorando las expresiones culturales locales.

En este gran desafío organizaciones involucradas en la educación popular europea podría aportar mucho. Sin embargo, para poder jugar un papel útil esta metodología en Europa tiene que desarrollarse más. En este caso considero que la metodología de educación popular, que se ha desarrollado en América Latina, puede dar pistas de aprendizaje para revalorizar la metodología y las políticas de educación popular en Europa.

Antes de entrar en esta discusión quiero presentar algunas pistas históricas de las décadas pasadas en unos de los países europeos, relacionadas con el desarrollo del

Estado de bienestar social, los movimientos sociales y la educación popular.

Movimientos sociales durante las últimas décadas: el caso de Holanda

Los cambios culturales y políticos de los años sesenta se caracterizaron por. "La fuerte vivencia de la política como teatro (1968), y su palabrería sobre voluntad y conciencia; el feminismo con su eslogan *lo personal es político*; el nuevo interés por el psicoanálisis, con su redescubrimiento de las raíces inconscientes de la subjetividad" (1).

Surgieron nuevas formas de movimientos sociales (2) para los problemas sociales de esa época, por ejemplo, en relación con el entorno residencial y vital, respecto a la posición de la mujer y de la familia, respecto a problemas en la enseñanza y en la educación no formal, con motivo de los abusos que se daban en los servicios sociales (psíquicos) y como reacción a los atrasos en el Tercer Mundo. Ejemplos muy claros los refleja la sociedad holandesa de esa época: el movimiento ambiental, los movimientos urbanos, los movimientos feministas (en sus distintas formas), los movimientos de jóvenes, y el movimiento de homosexuales (3).

Debido a las acciones de estos movimientos sociales fueron incluidos en la agenda social: el Estado, las autoridades y la democracia, el Tercer Mundo, la paz, el medio ambiente, el trabajo y el tiempo libre, y la emancipación (4).

Todos estos movimientos sociales se caracterizaron por un deseo de involucrarse activamente en los procesos de toma de decisiones, y al mismo tiempo por una postura antiautoritaria (5). Se dio menos énfasis a la organización formal y más en el simbolismo y en los vínculos normativos comunes, *¡Declárate dueño de tu propio cuerpo, estómago, casa, barrio, fábrica y escuela y actúa después!*, era el lema. Los movimientos sociales criticaron así de forma indirecta la manera centralizada en que estaban organizados los intereses sociales y culturales.

Gorz escribió que los movimientos son la negación del orden, del poder y del sistema social en base al derecho inatacable de cada persona a su propia vida (6). Se prestó mucha atención a otros valores —concientización e innovación cultural— y el pensamiento fue transformador. Los movimientos eran culturales y políticos y por lo tanto, amenazadores para las autoridades y el orden existente. Beck afirmó:

“Cada movimiento social es un movimiento de emancipación. Supone un ataque al *status quo* y establece nuevas normas. Por consiguiente, en el caso de los movimientos sociales no sólo se trata de intereses, que están en peligro y que se deben defender. También se trata de deseos, ideas y perspectivas para otra sociedad *más justa*” (7).

Dentro de estos movimientos sociales se desarrollaron también formas de acción educativa que fueron ejecutadas en un inicio por educadores populares no profesionales. El cruce directo con los movimientos sociales influyó en el debate sobre nuevas orientaciones teóricas/prácticas, y abrieron campo a orientaciones de educación popular (Freire, Negt, Basaglia, Fox Piven, Cockburn).

El análisis del funcionamiento (opresor) del Estado y de sus aparatos, la enseñanza, la familia etc. tomó una nueva dimensión (Althusser, Gramsci, Baudelot, Castells, Rubin y otros).

Sin embargo, al pasar los años, el trabajo educativo se centró cada vez más en una práctica partidista, directamente involucrada en las contradicciones político-sociales,

produciendo una confusión entre el trabajo educativo popular y la política

Ataque al Estado del bienestar social y a sus servicios

La ampliación sistemática del paquete de asistencia y servicios llevada a cabo por las autoridades a finales de los años sesenta y a principios de los años setenta fue un reflejo de la ideología dominante en Holanda en cuanto al papel del Estado como Estado del bienestar social (8). Sin embargo, el bienestar y la felicidad no aumentaron en los años setenta; la opresión y la marginalización no parecieron disminuir. El trabajo social y educativo con todos sus trabajadores, creaba dependencia en la gente. Cuanto más servicios, más problemas.

Durante esos años las críticas al Estado del bienestar social y a la educación se formularon principalmente en el seno de la izquierda. Se desarrollaron las llamadas prácticas alternativas, en parte, dentro de los métodos existentes y en parte al lado o en contra de los mismos. Ahí surgieron también las prácticas de educación popular.

El estancamiento económico de los años ochenta causó una ruptura ideológica (9). El predominio de la ideología del Estado del bienestar social quedó en entredicho y fue sustituida por la ideología del llamado *Estado emprendedor* (10). Esa ideología estatal se basa en la idea de que el crecimiento económico facilita los medios para solucionar los problemas sociales fundamentales. Para conseguir eso, el Estado emprendedor da más espacio a los empresarios económicos y lleva a cabo una política de recortes, descentralización y de delegación de poderes de los servicios de trabajo educativo y social con graves consecuencias para el entorno residencial y vital (11).

Las críticas mismas de la izquierda constituyeron una buena excusa para la política de recortes de los políticos neo-liberales y confesionales que siempre habían condenado un *exceso de Estado* (leer: Estado del bienestar social) echándole la culpa al Estado de la crisis económica de entonces. El politólogo holandés Stuurman señaló lo siguiente: “La derecha intenta llegar a un consenso social, en el que se tiende a negar el derecho de la gente a cierta protección por parte del Estado contra la *anarquía* de la crisis capitalista.” (12). En otras palabras estaba en peligro cierto nivel de seguridad

social como resultado de una lucha de más de sesenta años (13), que a partir de ese momento empezaba a sufrir una presión fuerte. El problema social se redujo al problema de la llamada pobreza nueva, y la política social se convirtió en una especie de beneficencia nueva.

La situación antes descrita atentaba contra las *nuevas formas de movimientos sociales* y tenía consecuencias graves por las prácticas educativas que se habían desarrollado, muchas de estas ya dejaron de existir. Una de las consecuencias en Holanda fue una dispersión social, al igual que un aumento de la represión policial. En varios países de Europa los problemas con jóvenes y minorías raciales fueron reprimidos con violencia creciente por parte de la policía.

Los temas que en los años setenta e inicio de los ochenta formaron parte de los pensamientos progresistas, como decir, la emancipación, la capacidad de defenderse, la auto-organización, la politización, parecen ahora despojados en gran parte de sus connotaciones progresistas y asimilados o integrados en la ideología conservadora del Estado emprendedor.

En los años noventa los servicios de educación de adultos se incorporaron al pragmatismo, se dirigieron a lo actual, lo inmediatamente relevante y a lo viable.

Estas tendencias se han aumentado en los últimos años, y en Holanda ahora se puede hablar de una crisis del trabajo de educación popular tanto a nivel político como ético. Esto ha surgido desde la definición de los objetivos de la educación popular como de su orientación política.

En la educación *popular* de ahora, en la mayoría de los casos, el mundo actual, las experiencias, las necesidades y exigencias reales de UD grupo o sector social no forman el punto de partida de un proceso de aprendizaje.

En la educación *popular*, por lo menos en la práctica en Holanda, poco se observa procesos de análisis colectivo, donde el grupo socializa los conocimientos existentes y desarrolla nuevos conocimientos.

Muchas veces no se puede en una forma sistemática someter a prueba la utilidad de los nuevos conocimientos, acciones necesarias para que se consoliden estos. Se estimula poco que surjan nuevas *prácticas* que

conduzcan verdaderamente al mejoramiento y al cambio social.

Durante los años ochenta hubo posibilidades de trabajar la educación popular desde una perspectiva política cultural. Ahora la panorámica de la educación popular en Holanda (y de Europa?) orienta más sus esfuerzos a la educación para la economía. Ahora y como parte de la globalización se trata de educación para la comercialización para fortalecer las posibilidades económicas individuales. Los principios que dirigen esta educación son en gran parte político-económico, lo que genera un conocimiento funcional. Éste no va orientado de ninguna manera al empoderamiento o la atención a la solidaridad y la organización.

Así vemos como los esfuerzos orientados al desarrollo económico y tecnológico encuentran un término correlativo en dominar también las dimensiones sociales y culturales de la sociedad.

En los últimos años toda Europa está en una fase de globalización a nivel político económico dirigido por la Unión Económica Europea y con su máxima expresión con la llegada del *eurodólar* como moneda común para todos los paisanos Europeos aliados. Sin embargo, en el seno de la euforia de los políticos y los banqueros, se puede identificar evidentemente un movimiento en dirección opuesta moviéndose a la regionalización, a las expresiones culturales locales, pero también a las expresiones políticas regionales.

En todos los debates a nivel macro se ve claramente que hay muy poca sensibilidad por este fenómeno por parte del *circo político europeo*. Al mismo tiempo en la población de Europa hay una resistencia a nivel sociocultural y esta se regionaliza más. Las expresiones se dan en todos los países de Europa, por ejemplo en la revalorización de las lenguas regionales en la educación y la radio, discusiones sobre dialectos. Posiblemente en todos los países existen estos movimientos que dan más atención a sus valores regionales/culturales.

Como dijera al inicio, a nivel global (UE) no se da atención a la identidad regional y esto puede acarrear graves consecuencias. En algunos países de Europa está más pronunciada con el ejemplo más dramático en Yugoslavia. Sin embargo, también otros países como España, me parece, muestran signos preocupantes.

Cambios sociales en Europa y educación popular

Con miras al siglo veintiuno se hace necesario proponer una nueva base o refundamentación de la educación popular en Europa. Se hace urgente renovar la base ideológica y la reformulación metodológica tanto a nivel pedagógico como a nivel político. Se necesita apoyar la renovación de los movimientos de base en nuestro campo de influencia para compartir el concepto de la educación popular.

Los movimientos de base exigen una participación más activa y concientizada en los cambios sociales globales. Los educadores populares podrían apoyar y reforzar estas iniciativas locales y nuevamente tratar de fomentar la acción de cambio social *desde abajo*. Se trata de revalorar lo local, sin olvidar lo global.

La gente posee conocimientos valiosos para solucionar problemas. Estos conocimientos están muy adaptados a las circunstancias locales, al contexto y a la cultura local. Mediante el descubrimiento de la conexión específica entre causa y consecuencia de este conocimiento se desarrolló una teoría local. Esta teoría aumenta la posibilidad de llevar a cabo cambios en una situación determinada. Aunque esta teoría local frecuentemente no encaja en el conocimiento científico global, no por ello es menos significativa. (14)

El ser consciente del valor del conocimiento local o autóctono (sin olvidar los procesos globales) tiene consecuencias para el papel del educador e investigador y la manera de educar/investigar. La metodología se basa en sistematizar colectivamente el conocimiento existente para reforzar el conocimiento auténtico. Ésta se basa totalmente en iniciativas locales que se orientan hacia las necesidades y posibilidades de los mismos involucrados. En este tipo de educación e investigación los involucrados son *sujetos activos* y no *pasivos*.

Las distintas experiencias con la investigación-acción y la educación popular concretizan cada vez más la participación y el reforzamiento del conocimiento y de la teoría local.

Es importante tomar en cuenta que cada lugar, situación y experiencia exigen un planteamiento específico, aunque se usen los mismos pasos metodológicos. La respuesta a la pregunta de cómo se puede *mul-*

tiplicar a gran escala la pequeña escala y la orientación local sin incurrir en la estandarización del método y de los contenidos, se encuentra en gran parte en un buen dominio y en una aplicación creativa consecuente de la metodología de la educación popular y la investigación-acción participativa.

La metodología de la educación popular se entiende como un planeamiento alternativo de educación encaminado a apoyar transformaciones sociales en la sociedad. Por tanto la educación popular al igual que la investigación-acción participativa como se han desarrollado en América Latina podrían dar pistas de aprendizaje para revalorizar las metodologías y las políticas de educación de adultos en Europa.

Las metas de la educación popular son fomentar la participación activa de la población en el cumplimiento de sus propias necesidades directas: estimular un proceso de (auto)organización; revalorar críticamente la propia historia local y las tradiciones culturales (populares); registrar las formas de conocimiento autóctono y desarrollar nuevos conocimientos combinándolos con el conocimiento institucional/global.

La práctica de la educación popular en Europa está muy lejos de esta concepción de la educación popular.

Aprendizajes en América Latina que pueden aportar

Dentro de mi experiencia en América Latina y en la tradición Centroamericana, los proyectos de educación popular se caracterizan por una coordinación local, la pequeña escala y el carácter horizontal y recíproco de las relaciones entre los involucrados. Ocupa un lugar central la actividad práctico-crítica de la gente como sujeto de su propia historia, organización y desarrollo. Por regla general y como parte del proceso, aumenta la resistencia, la combatividad y la autodeterminación de los involucrados.

El proceso de aprendizaje en la educación popular persigue la acción enfocada al empoderamiento, donde la solidaridad y la organización son importantes. O como dice Jara, "la educación popular es la dimensión educativa de la acción política".

La educación popular se basa en un proceso de aprendizaje relajado, multiforme, estrati-

ficado y compuesto que rechaza el verticalismo. Contribuye a la toma de conciencia de los individuos sobre las estructuras viejas y nuevas, sobre el desarrollo de relaciones sociales democráticas y cooperativas, y sobre el reforzamiento de nuevas prácticas.

Los principios metodológicos de la educación popular han resultado útiles no sólo para la educación básica con *grupos marginalizados*, sino también como metodología para la estructuración de los procesos de aprendizaje a nivel de formación profesional, enseñanza universitaria y enseñanza post-académica. Esto, lo he podido demostrar en mi propia práctica educativa, tanto en América Latina como en países de África y Holanda (15).

El buen manejo de la metodología de la educación popular permite que los procesos de aprendizaje de acción-reflexión-acción transcurran de forma estructurada. Este proceso se puede comparar con el movimiento de una espiral con sus respectivas fases de *diagnóstico, conceptualización, experimentación e integración en nuevas prácticas*. Estas fases conducen a una acción que cambia, mejora y renueva donde la participación es un medio y un fin en sí.

Esencial es el cambio de enfoque con respecto al aprendizaje (16). El aprendizaje se concibe como un proceso dinámico pero no necesariamente acumulativo, un proceso de descubrimiento, una orientación dirigida a la comprensión en la que el educando desempeña un papel activo. Esto supone que el planteamiento de aprender a maximizar debe ser diferenciado y enfocado hacia el individuo. La idea central es la relación con las experiencias.

Se da más importancia a *cómo aprender*, a la comprensión de conceptos y principios que a la transmisión de conocimientos ya establecidos. El objetivo tradicional del aprendizaje que consiste en orientar la conducta, en educación popular va dirigido a desarrollar las competencias de la acción de los educandos. Esto quiere decir: aumentar la conciencia, los conocimientos y las capacidades para actuar.

La atención se desplaza del aprendizaje como proceso individual al aprendizaje como proceso colectivo. El aprender se transforma en el investigar. El cometido de la enseñanza es enseñar este proceso de reflexión y acción, distancia y proximidad, de tal manera que estimula el *aprender*.

En este proceso también se ve claro la importancia de *desaprender*, tanto para los participantes como para los educadores. En cuanto a esto Shrivastava dice: "Se ha observado una y otra vez que los participantes necesitan una oportunidad de desaprender primero y luego reaprender" (17).

La semejanza entre educación popular e investigación-acción participativa es grande sobre todo cuando ambas se entienden como un proceso en el que la adquisición de conocimiento está ligada continuamente a la acción y en el que la investigación y la educación están unidas de forma inseparable (18). Esto es concretamente el caso en la tradición de la investigación-acción participativa (IAP) en Latinoamérica, donde la transformación progresiva de los procesos investigativos ocupa un lugar central en un bien común.

El proceso de "investigación-acción participativa exige la familiarización con la población o con la organización social; la formación del equipo investigador; la selección de la problemática a investigar; el análisis y la profundización; la discusión y la experimentación de opciones nuevas; la devolución de la información a los involucrados y la divulgación de los nuevos conocimientos. Además, se deben dar *herramientas* a los investigados para que puedan investigar en el futuro de forma independiente los nuevos problemas que necesitan ser investigados. En la investigación-acción participativa (IAP) también se presta mucha atención a la revaloración crítica de la historia local y de los valores culturales populares

Jara escribe: "La investigación-acción participativa debe ser un trabajo auténticamente educativo, insertado en una praxis social". Debe dirigirse a la gente como sujetos capaces de enfrentar su problemática de forma organizada y colectiva (19).

Dos metodologías que se unen: la IAP y la educación popular

La investigación-acción participativa y la educación popular presentan muchos rasgos comunes. Ambas buscan un vínculo fuerte entre teoría y práctica e intentan responder a las necesidades concretas de un grupo, sector social o comunidad. Ambas intentan reforzar los grupos de base en pro de acciones transformadoras (20).

En ambos casos se trata de procesos continuos que no se pueden desvincular de la



práctica diaria de estos grupos. Para aumentar la participación de los involucrados en ambas se elimina en la medida de lo posible la distancia entre el objeto y el sujeto de la investigación y/o de la enseñanza. En ambas se estructuran los procesos siguiendo un orden lógico y el diálogo entre el investigador-educador y los investigados-participantes ocupa un lugar central.

Es impensable un proceso de investigación participativa si no conlleva una dimensión de aprendizaje. El proceso de educación popular no puede existir sin la dimensión investigativa inherente. Ambas parten de los conocimientos y experiencias de los participantes, basados en los valores y expresiones culturales de la base a la que ellos pertenecen. Ambas se conciben como un proceso de descubrimiento, creación y recreación del conocimiento.

De esta manera, se le da a la dimensión participativa una interpretación nueva. No se trata de la participación de los investigados en el programa de investigación sino de la participación del investigador o del programa de investigación en el proceso de empoderamiento y de organización de los investigados. Se trata de la participación activa de los investigados en su propia búsqueda del desarrollo social.

El aspecto político de la participación es el empoderamiento y el aspecto educativo de la participación resulta del mayor control en el proceso de investigación.

Así, un proceso de acción orientado al empoderamiento, al que contribuye también la investigación-acción participativa, supone un desplazamiento de poder de ambas partes: los investigadores y los investigados.

La educación popular se considera como la dimensión educativa de la acción orientada hacia el empoderamiento y la investigación-acción participativa como la dimensión investigativa de la misma. La forma de mirar es distinta pero el proceso en forma de espiral al que se aspira es igual.

La investigación-acción participativa y la educación popular merecen ocupar un lugar central en la práctica social y para convertirse en una filosofía y un estilo de trabajar con la gente. Son metodologías para los involucrados y para el investigador encaminada al empoderamiento de la gente para poder cambiar una situación en su propio beneficio. En estas metodologías convergen las opiniones sobre investiga-

ción, sobre acción social, sobre desarrollo personal y sobre aprendizaje. Se trata cada vez menos de llevar a cabo o una investigación, o una capacitación o una acción (21)

Basándose en esta filosofía es un reto responder a las necesidades y desafíos de la gente para fortalecer la capacidad crítica, propositiva y de ejecución de los movimientos sociales y los sectores populares desde sus regiones y para ganar espacios de incidencia en la vida social y política de Europa, transformándola en una Europa humana y sostenible.

* Texto preparado para el seminario Internacional "Educación popular y cooperación al desarrollo ante el siglo XXI", celebrado en Cádiz, del 30 de octubre al 2 de noviembre de 1997.

NOTAS:

¹ Hall (*The Manifesto for new times*, London, 1989) los denomina momentos clave en la transición a nuevos tiempos.

² En la bibliografía sobre el tema de movimiento social circulan muchas definiciones, de las cuales daré a continuación algunos ejemplos. El escritor Heberle define un movimiento social como formas no institucionalizadas de esfuerzos colectivos para cambiar las relaciones sociales o para crear un orden social totalmente nuevo. Wilkinson lo describe como esfuerzos colectivos deliberados para fomentar cualquier tipo de cambio. Castells define los movimientos sociales como un medio de combate de los grupos de base encaminado a la transformación del sistema.

³ Estos últimos movimientos apuntaban en primer lugar a una crisis de la familia y de la escuela, en la que finalmente de lo que se trataba era de la reproducción de las relaciones de poder existentes. En los patrones de relación salió a la luz el aspecto del poder y de la dominación y quedó claro que la inserción en el sistema social implicaba la subordinación y el sometimiento del individuo insertado. La ruptura con las relaciones de poder y las formas de convivencia tradicionales condujo a experimentar nuevas formas artísticas, intelectuales, sociales y sexuales, encontrando su reflejo político en el movimiento de democratización.

En el movimiento feminista, que se desarrolló masivamente desde los años ochenta, las mujeres (y también algunos hombres) lucharon por la emancipación, no sólo en el sentido de una justicia mayor, sino también de liberación de las estructuras y de las relaciones paralizadoras determinadas por la cultura masculina. Como ideal las mujeres propusieron una subjetividad femenina propia que estaba en contraposición con la supremacía masculina, tanto en las prácticas sexuales como en otras funciones de la producción y la reproducción social. El feminismo y el movimiento de homose-

xuales "(...) tuvieron un efecto desestabilizador en todo lo que una vez se consideró estable en el universo teórico de izquierdas", así afirma Hall (1989).

⁴ Reckman, P., R. van Roon, 1983. *Leren is ageren - de leerwijze ITP*, Baarn, pag. 25 y 31

⁵ Kraemer, P. E., M.P. Lammerink, (1984).

"Andragogisch handelen exit?", en:

M. Lunenberg, J. Nauw (edit.). *Ontdekkingsreis in agogisch labyrint - een verslag van twaalf andragologen*, Amsterdam, pag. 22

⁶ Gorz, A., (1978). *Afscheid van het proletariaat*, Amsterdam

⁷ Wolfgang Beck en su introducción en la Universidad Libre de Amsterdam el 30 de noviembre de 1978.

⁸ Veen, R. van der, (1989). "Het ondernemende opbouwwerk-De valkuil van het pragmatisme", in: *Tijdschrift voor Agologie*, n.º. 4, pag. 325

⁹ Defino "ruptura" como: momentos en los que se rompe con los razonamientos antiguos, se sustituyen los sistemas conceptuales más antiguos y se reagrupan elementos viejos y nuevos en torno a hipótesis y temas nuevos.

¹⁰ Era el resultado de la doctrina liberal clásica, según la cual bienestar general sólo podía ser llevado a cabo por individuos, que actuasen a partir de un aislamiento enfocado al rendimiento y que persiguiesen sus intereses con un mínimo de intervención estatal ('la libertad a costa de la igualdad'). Hall, 1991: 161

¹¹ Veen, R. van der, (1989). "Her ondernemende opbouwwerk-De valkuil van het pragmatisme", in: *Tijdschrift voor Agologie*, n.º. 4, pag. 326

¹² Stuurman, S., (1981). "Het subject, de vrijheid en de staat", in: *Tijdschrift Marge*, n.º. 1, pag. 5

¹³ La palabra *lucha* se utiliza a lo largo de este texto varias veces en sentido figurado como una denominación general para todo tipo de conflictos, choques, oposición política, contradicciones y tomas de posición. Esta utilización de *lucha* se puede comparar con el significado *luchador* y como se utiliza, por ejemplo, en la *lucha contra la pobreza* y una *organización luchadora*.

¹⁴ Fals Borda ya llamó la atención con respecto a eso en varias publicaciones ya mencionadas, al igual que recientemente Elden y Levin. Véase: Whyte, W.F., led. I, (1991). *Participatory action research*, London, pag. 138

¹⁵ Lammerink, M.P., 1986, "Educación popular como metodología en la formación de trabajadores sociales una experiencia en Nicaragua", en: CELATS, *Ponencias del XII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social*, Nuevos Cuadernos n.º. 13, Lima.

- Lammerink, M.P., (1989), *Universidad y educación popular en Nicaragua*, Cuadernos del CESO, Den Haag.

- Lammerink, M.P., (1989). "Pescadores y estudiantes aprenden juntos", en: *Serviço Social & Sociedade*, Año X, n.º. 29, Sao Paulo.

- Lammerink, M.P. Prinsen, G., (1995).

"Herramientas participativas para reforzar las iniciativas locales", en: *Bosques, Árboles y Comunidades Rurales*, Revista n.º. 25, Quito.

¹⁶ Lammerink, M.P., (1995). *Aprendiendo juntos, vivencias en Investigación participativa*, Vanguardia, Managua, Nicaragua, pag. 293.

¹⁷ Shrivastava, O., (1982). "Participatory training some philosophical and methodological dimensions", in: *Adult Education and Development*, n.º. 32, pag. 17.

¹⁸ Lammerink, M.P., (1995). *Aprendiendo juntos, vivencias en Investigación participativa*, Vanguardia, Managua, Nicaragua, pag. 299

¹⁹ Jara, O., (1984). "La aplicación del método dialéctico en la investigación participativa y en la educación popular", Costa Rica, in: CEAAL, *Ponencias para el III seminario latinoamericano de investigación participativa*, Tomo 1, Chile, pag. 3

²⁰ Ejemplos interesantes durante el octavo Congreso Mundial de IAP. *Convergencia en Conocimiento, Espacio y Tiempo* en Cartagena, Colombia, del 1 al 5 de Junio de 1997

²¹ Fals Borda, O., Muh. A. Rahman (ed.). (1991). *Action and Knowledge breaking the monopoly with participatory action-research*, London, pag. 16.