

# Educación participativa: alternativas metodológicas\*

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 'fA fl ]Młżj c`"L""žb• a "' ž%, ' ždd" 83-104]

**Marcela Gajardo  
Jorge Werthein  
IICA. Brasil**

## I. INTRODUCCIÓN

La educación con sectores populares viene surgiendo en América Latina como una de las áreas de trabajo de un significativo sector de educadores, investigadores y, en general, de un número importante de organismos gubernamentales y no gubernamentales. Si nos remitimos a la experiencia acumulada, podemos constatar una proliferación creciente, hasta cierto punto dispersa y controvertida, de proyectos que sitúan la educación y la investigación educativas como componentes de procesos orientados a atender los intereses y necesidades de los grupos marginalizados, fortalecer sus niveles de organización e incrementar su capacidad de movilización.

Dentro de este marco general se puede encontrar proyectos de educación vinculados al desarrollo de la comunidad, a la educación de adultos en general, a la capacitación sindical, a los programas de salud y activación cultural e, inclusive, a programas regulares de enseñanza situados en la perspectiva de modificar la práctica docente y las relaciones educador-educando al interior de los sistemas tradicionales de educación formal. Aun cuando en dichos proyectos coexisten conceptos y orientaciones diversas, éstos comparten, casi en su totalidad, una visión crítica frente al estilo de desarrollo capitalista y dependiente que caracteriza a la mayoría de las sociedades latinoamericanas. Sobre la base de tal visión, estos proyectos se postulan generalmente con el objetivo, implícito o explícito, de transformar el factor educativo en componente e instrumento de un estilo de desarrollo alternativo sustentado en una distribución equitativa de los bienes y beneficios sociales y en la incorporación efectiva de los grupos marginalizados a los diversos niveles de decisión social. La toma de decisiones en la esfera productiva, el acceso al poder

---

\* Este trabajo forma parte de *Educação e Participação: Alternativas Metodológicas*, Jorge Werthein y Marcela Gajardo (Orgs.), Río de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

y a la cultura, son algunos de los aspectos determinantes de los valores presentes en los procesos de educación popular y en aquéllos conocidos con los nombres de investigación-acción y de investigación participativa.

El caso anterior puede ser ilustrado con la evolución que han tenido estas actividades. Durante muchos años, y en particular durante la década de los años sesentas, los presupuestos subyacentes a los procesos educativos con los sectores populares se relacionaban estrechamente con los fundamentos teórico-metodológicos de la denominada teoría de la marginalidad. Los déficits educativos de grupos importantes de población eran considerados como consecuencia del “atraso” de ciertos sectores en relación a los más “modernos” y desarrollados, y los programas educativos —entre ellos las campañas de alfabetización, los programas de educación de adultos y aquéllos vinculados al desarrollo de la comunidad— fueron los instrumentos utilizados con mayor frecuencia para incorporar a los sectores populares a la vida nacional y adaptarlos a las condiciones que imponen los requerimientos de la modernización social en las sociedades latinoamericanas. El debate generado en torno a estos puntos y los estudios realizados durante estas décadas, demostraron que la situación de marginalidad y pobreza vivida por algunos grupos, no era de manera alguna consecuencia de “atrasos” o “lagunas”, sino producto directo de los estilos de desarrollo vigente en estas sociedades. La marginalidad social pasó a ser entendida, entonces, como una forma de inserción de los sectores populares en la sociedad, siendo su participación en ella limitada, discontinua, escasamente estructurada y altamente conflictiva.

Al llegar a la década de los años setenta, se abrieron canales de participación social y se fortalecieron grandemente las organizaciones populares. Del mismo modo, surgieron nuevos enfoques sobre los procesos educativos. Y los instrumentos más adecuados para apoyar los proyectos participativos. Entre ellos, debemos señalar como determinante de la práctica en este periodo la concepción concientizadora de la educación y las corrientes liberadoras y socio-políticas a las que ésta dio origen. La educación fue concebida en términos de programas de desarrollo comunitario o proyectos de educación de adultos, desarrollados al margen del aparato de educación formal, que pasaron a situarse en la perspectiva del poder. Numerosos grupos pasaron a asumirla, entonces, como un proceso de acción cultural que, inserto en el esquema de transformación estructural, intentaba incorporar efectivamente a los sectores menos privilegiados a la producción, al consumo, a la vida política y a la creación cultural.

De este modo, comenzaron a coexistir programas educativos con connotaciones diversas, dependiendo del contexto social en que se insertaban y de los grupos que los promovían. En muchos casos, estas experiencias nacieron y se mantuvieron bajo el amparo estatal. En otros, fueron generadas a partir de la iniciativa de las iglesias, grupos de inspiración cristiana y organismos no gubernamentales de carácter independiente. Así, aun cuando se mantuvieran en común los actores del

proceso, el origen y la situación de estos programas estaban condicionados tanto a la orientación general como a las funciones de esta práctica. En la actualidad, y como elementos hasta cierto punto polarizados, se pueden situar tendencias diversas y contradictorias. Por una parte, existen los programas estatales de educación con sectores populares, que visualizan estas actividades como un factor de integración decisivo en la tarea de apoyar procesos de desarrollo económico-social dentro del marco de las estructuras vigentes. Otros se sitúan en una perspectiva de cambio estructural, proyectándose como un tipo de educación que, respondiendo a los intereses y necesidades de las clases populares, se orientan a la transformación del orden existente y al establecimiento de un nuevo sistema de relaciones sociales. En una posición intermedia se sitúan aquellas concepciones que encaran la práctica de la educación popular como un conjunto de esfuerzos sistemáticos, destinados a situar las estrategias de desarrollo existentes en una perspectiva de satisfacer necesidades autodeterminadas por los sectores populares y sus organizaciones de base. Tal posición supone la reformulación de las relaciones de poder con el surgimiento de una organización popular autónoma y el establecimiento de nuevas formas de relación entre éstas y el aparato de Estado, confrontándose así dos fuerzas principales: un poder central representado por los organismos sociales y un poder de base que emerge en la búsqueda de nuevas modalidades de expresión.<sup>1</sup>

Estas orientaciones no surgen casualmente. Visualizadas como procesos, podría decirse que son expresión de las particulares circunstancias históricas por las que atraviesan las sociedades latinoamericanas, siendo, en ocasiones, portadoras de lineamientos alternativos de acción en los campos de la educación y la cultura. Aun cuando su origen puede remontarse al surgimiento mismo del movimiento obrero y popular, lo cierto es que este tipo de educación comienza a adquirir fuerza especial al explicitar su función social, asumiéndose como un instrumento de apoyo en la formación y desarrollo de la capacidad organizacional de aquellos grupos sociales que comparten una situación de pobreza y dominación. En este sentido se señala que el centro de esta modalidad de trabajo educativo, tal como los proyectos de participación social, no se relaciona tanto con cuestiones pedagógicas o propiamente educativas, sino con el poder ejercido por unas personas sobre otras, por unas clases sobre otras. Esto puede explicar lo que la educación popular, sustentándose en la realidad de sociedades estratificadas, concentradoras y excluyentes, postula como función y tarea del trabajo educativo el fortalecimiento de aquellos grupos y sectores que desarrollan esfuerzos sistemáticos a fin de conseguir una redistribución del control de los recursos y del poder en favor de aquéllos que viven de su propio trabajo productivo.

Explicitar esta dimensión de los procesos educativos con los sectores populares

---

<sup>1</sup> Ver Ferreyra, M. Edy, *Planificação do desenvolvimento social: um enfoque de pedagogia social* (en prensa).

permite abordar algunos alcances de las dimensiones pedagógicas de esta práctica. En ella, la acción y la reflexión se conciben como procesos actualizados a través de metodologías participativas que propician el desarrollo de una capacidad crítica y de una mejor comprensión de los mecanismos de funcionamiento de la sociedad y del papel que las organizaciones tienen en las formas posibles de inserción en la misma, De ahí el énfasis en sujetar el factor educativo al desarrollo, transformación y/o creación de organizaciones de base y lo que algunos autores llaman la transformación del pueblo en sujeto político.<sup>2</sup> Teniendo en estos aspectos sus objetivos prioritarios, los programas de educación popular buscan, también, incrementar los niveles educativos y contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los sectores populares, por medio del aprovechamiento de los recursos disponibles (efectiva o potencialmente), tomando en cuenta para su desarrollo los siguientes elementos:

- i) Sustentar la práctica pedagógica y la implantación de acciones educativas, tanto en el tipo de actividades desempeñadas por los trabajadores, grupos y/o comunidades, como en su nivel y experiencia de organización, en sus normas y valores, adaptando las metodologías de trabajo a esta realidad y a las necesidades más inmediatas de los sectores populares;
- ii) promover la participación activa de los sectores populares en la gestión y desarrollo de los procesos educativos, formales y no formales, utilizando el factor investigación como un instrumento para develar su propia realidad, desarrollando la capacidad de identificar las habilidades y/o conocimientos que necesitan adquirir para el logro de los objetivos propuestos en uno o más niveles de acción;
- iii) posibilitar la paulatina transferencia de los proyectos y, consecuentemente, de la información y conocimientos a los participantes y sus organizadores, a fin de que estos últimos determinen nuevas metas a cumplir y medios y métodos adecuados para alcanzarlas;
- iv) posibilitar que la práctica educativa y los procesos de investigación implícitos en ella sean conducidos por elementos de las organizaciones y/o grupos comunitarios, apoyando e incentivando su organización y dejando bajo su responsabilidad las decisiones que se refieren al desarrollo de la misma.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Ver García Huidobro, J.E. *La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos*. Santiago, CIDE Documentos de Trabajo, no. 2, 1982.

<sup>3</sup> Ver Gajardo, M., *et al.*, "Primer Encuentro de investigación-Acción y Educación Popular", PIIE-Documentos, mimeo Santiago, Chile, 1980, y "La teoría y la práctica de la educación popular: Antecedentes para un debate", mimeo, Chile, 1982.

Ya indicamos que son complejos y variados los programas educativos que se orientan en una perspectiva participativa. Entre ellos, queremos considerar aquellos que, implantados desde el aparato estatal, intentan resolver las deficiencias que presenta la escuela rural y la educación de aquellos grupos de población que se encuentran directamente ocupados en la producción agrícola. Ya fue reconocido por estudios recientes que, a pesar de que a menudo la escuela es la única presencia del Estado en las zonas rurales, esta situación, aparentemente privilegiada, no tiene un correlativo en los hechos. Tales trabajos señalan que, desde un punto de vista material, las escuelas se encuentran, generalmente, a distancias relativamente grandes de los centros poblados o de carreteras transitables, constan de una o dos aulas pequeñas y en precarias condiciones de mantenimiento, mobiliario y material didáctico. A este aislamiento y deterioro material se suma la existencia de un profesor que, generalmente, no cuenta con otro colaborador educativo para atender grupos multigraduados y la escuela es incompleta. En estas condiciones, las escuelas rurales tienen que desarrollar un currículum cuyos objetivos generales y específicos están orientados y proyectados a realidades urbanas.<sup>4</sup> Si a esto añadimos las precarias condiciones de vida y de trabajo que caracterizan al trabajador agrícola y a su núcleo familiar, llegamos a las altas tasas de deserción, falta de escolaridad y distorsión grado-edad propias de la mayoría de las escuelas de la zona rural, además de las altas tasas de analfabetismo y de mano de obra no calificada que predomina en este medio.

En parte es ésta la situación que se pretende modificar mediante la aplicación de alternativas renovadoras de organización y trabajo educativo. Sucesivas aproximaciones a este fin dan cuenta de la puesta en marcha de experiencias educativas que enfatizan la necesidad de apartar la escuela de su función tradicional y de propiciar la participación organizada de los grupos menos privilegiados de la población rural en la gestión y desarrollo de sus propios procesos educativos.

Para esto —a pesar de que no se verifican cambios sustanciales en las estructuras que concentran el poder y la riqueza en grupos minoritarios del campo— se adoptan algunas medidas que acaban situando a la educación como un componente de procesos de desarrollo que, si bien no alteran una situación de dominación, procuran mejorar las condiciones de vida y de trabajo en el medio rural y atender los intereses y necesidades de grupos y comunidades del campo. Paralelamente han surgido diversas propuestas y experiencias que procuran una reorganización del sistema escolar, una modificación del contenido de los planes y programas de estudio y un esfuerzo sistemático por poner los programas de educación formal y no formal al servicio de los proyectos de desarrollo socioeconómico y/o de intentos por promover formas renovadoras de organización social.

---

<sup>4</sup> Ver UNESCO/CEPAL/PNUD, *Sociedad Rural, Educación y Escuela, Proyecto de Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, Informes Finales, 1, junio, 1981.

Muchas veces iniciadas por el sistema educativo, sea para solucionar aspectos propios de las actividades regulares de enseñanza, sea para implantar cambios realizados en el marco de reformas más amplias, estas experiencias han dado origen a tendencias de educación participativa que no corresponden a los paradigmas tradicionales de la enseñanza escolar. Con el objetivo de evaluar su significado, el presente trabajo pretende dar cuenta de las características más relevantes de estos procesos y de allí derivar algunos elementos que se mantienen constantes a través de diferentes experiencias. Se toma como base para esto los proyectos educativos que han surgido en el marco del desarrollo integral de las zonas rurales y que, a pesar de que se restringen al ámbito comunitario, han contribuido como elementos capaces de orientar la modificación de los procesos pedagógicos en el medio rural y de transformar la educación en un acto de aprendizaje colectivo. Para fines analíticos, separaremos la dimensión formal y no formal de estas experiencias, entendiendo que ellas se sitúan en la línea de los objetivos ya mencionados.<sup>5</sup>

## II. SISTEMA ESCOLAR Y EXPERIENCIAS PARTICIPATIVAS

En el debate sobre la función de la escuela y el papel de la educación en el medio rural se acostumbra señalar los problemas del sistema oficial de educación básica en términos de su rigidez e inadecuación a la realidad de las zonas rurales y de las poblaciones campesinas.

Pero particularmente se destaca la precaria relación existente entre el sistema escolar, el mundo del trabajo, la organización social y, en general, todo aquello que constituye la vida cotidiana. La escuela en las zonas rurales ignora sistemáticamente el mundo del trabajo, la prematura incorporación de los hijos a la vida productiva y la utilización de la fuerza de trabajo familiar en la producción agrícola, elementos todos que condicionan el calendario escolar, la organización del trabajo educativo y los contenidos de la enseñanza. En general, la educación en este medio ha sido concebida como un simple mecanismo de instrucción, sin proporcionar los conocimientos y habilidades que contribuyen a una mejor comprensión de la

<sup>5</sup> Las experiencias aquí consideradas son aquellas desarrolladas en Brasil bajo la coordinación de las Secretarías Estatales de Educación de Pernambuco. Ceará, Amazonas, Espírito Santo y Río de Janeiro, en convenio con el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Sobre este particular, ver: Werthein, J. y Díaz Bordenave, J. *Educação Rural no Terceiro Mundo*. Sao Paulo, Paz e Terra Ed., 1981. Se hace aquí referencia específica al Proyecto de Desarrollo en el Estado de Pernambuco, bajo la denominación de *Sistema Integrado de Educación Rural* (SIER). En este caso particular, el proyecto de una propuesta está siendo realizada respetando el núcleo escolar común obligatorio (comunicación y expresión, estudios sociales y ciencias) y la parte diversificada que atiende a las peculiaridades regionales y locales, a fin de que las escuelas incluyan en sus currícula conocimientos que satisfagan las diferencias individuales de los alumnos. Sobre este particular, ver IICA/SE-PE. *Sistema Integrado de Educação Rural. Diretrizes Metodológicas*, Relatório No. 3, Recife, PE, 1978 y Werthein, Jorge, *op. cit.*

realidad agraria y a la solución de los problemas que surgen en la producción y en la organización social del trabajo. A lo anterior se añade la marcada tendencia de la escuela a reforzar valores individualistas y a desestimular el desarrollo de la capacidad reflexiva del espíritu colectivo de trabajo.

Muchos educadores, y particularmente los que actúan en el ámbito de la educación no formal, desconfían y reaccionan contra una escuela que consideran, en las palabras de P. Cariola, “pasiva, burocrática, pseudocientífica, autoritaria, con poca capacidad de corregir los desniveles del rendimiento escolar (...) desvinculada del trabajo, de la comunidad y de la cultura popular, con un lenguaje ritualizado, un estilo y exigencias que resultan ajenos al mundo de las grandes mayorías rurales y de las que rodean nuestras grandes sociedades”.<sup>6</sup>

Pero quien intenta introducir modificaciones en este campo estima que es posible vincular la educación, el trabajo productivo y la vida cotidiana por medio de la introducción de cambios en los procesos pedagógicos, métodos de enseñanza y organización escolar, con base en las propuestas que surgen de la propia base del sistema escolar o de las propias comunidades campesinas.<sup>7</sup> Algunas experiencias que se desarrollan actualmente demuestran lo que se dijo anteriormente, pues experimentan modificaciones en el currículum y en la organización del sistema escolar a partir de las siguientes líneas de orientación:

- i) Orientación de los contenidos curriculares al mundo concreto de los alumnos y a la realidad de su medio, considerando para su determinación la participación de la comunidad en general, y de la comunidad escolar en particular (padres, hijos, maestros). Esto, con la finalidad de programar un currículum que parezca a la población rural las mismas oportunidades que ofrece a la urbana, por medio de una educación de contenidos programados que eviten la adaptación y transferencia al medio rural de contenidos previstos para el medio urbano.
- ii) Utilización de una estrategia que acelere los procesos de aprendizaje a fin de disminuir las altas tasas de deserción y repetición escolares constatadas en los medios rurales.
- iii) Introducción, en una misma línea de objetivos, de contenidos y actividades pedagógicas derivadas de la educación general y especial desde los primeros años escolares, una vez que el alumno rural tiene experiencia de trabajo y enfrenta problemas cotidianos que deben ser considerados como parte integrante de la educación.
- iv) Inclusión de contenidos curriculares que contemplen tanto la adquisición de conocimientos como el dominio de habilidades para la solución de pro-

<sup>6</sup> Ver Cariola, Patricio, “Educación y Participación en América Latina”, en *Socialismo y Participación*. no. 14. Lima, Perú, 1982.

<sup>7</sup> Ver Werthein, Jorge, *op. cit.*, y IICA/SE-PE, *Sistema Integrado de Educación Rural/ Diretrizes Metodológicas*, Relatio no. 3 Recife, PE, 1978.

blemas que surgen de las formas de producción y organización de la vida cotidiana. Como ejemplo podemos citar:

- a) la utilización de la experiencia derivada de Procesos de siembra, cosecha, cuidados del ganado y otros animales, actividades caseras de subsistencia (fabricación de harina, dulces), preparación y conservación del suelo como elementos de la vida productiva a ser introducidos al currículum;
- b) identificación de las diferentes formas de organización de la vida productiva para utilizarlas en el contexto escolar, Ejemplos: asociaciones, formas cooperativas de trabajo para la industrialización de productos caseros, minigranjas, huertos familiares, etc.;
- c) priorización de las temáticas relacionadas con los recursos reales de que dispone la comunidad y/o la escuela, buscando su aprovechamiento para ejercitar las habilidades manuales e intelectuales del alumno. El tipo y la calidad de la tierra, de los recursos en general, la alternancia de la agricultura con la actividad pecuaria, son algunos de los objetivos a destacar entre los elementos posibles de priorizar;
- d) utilización de los elementos de la organización social y económica como factores clave del currículum, incluyendo aspectos que se gradúan a partir de la realidad local hacia la nacional, contemplando una estructura de retorno. Esto es, propiciar la reflexión de lo particular a lo general, regresando a la realidad más próxima en una perspectiva más amplia y compleja;
- e) adaptación del horario y el calendario obligatorios a la vida de trabajo del alumno, mediante la elaboración de planes semanales, quincenales, mensuales y hasta semestrales, contemplando etapas de planeación, ejecución y evaluación con base en un trabajo colectivo entre padres e hijos, a fin de atender las necesidades del alumno y llevar a la práctica las observaciones generalizadas respecto a la flexibilidad en cuanto a la edad y grado, y horario y calendario;
- f) exención de las sesiones de educación física a los alumnos que ejecutan trabajos que exigen esfuerzo físico, sustituyéndolas por actividades de tiempo libre, íntimamente relacionadas con acciones de educación no formal.

Un elemento renovador en este tipo de experiencia es la incorporación de la educación no formal a los planes regulares de enseñanza, a fin de modificar la actitud de la comunidad en general y del núcleo familiar en particular frente a su papel en la gestión y desarrollo de los procesos educativos. Proyectos, por ejemplo, que incorporen a padres e hijos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, son elementos que permiten

elevant los niveles de conciencia de la familiar rural, buscar formas de auto-aprendizaje y movilizarse en torno a las soluciones de los problemas derivados de su práctica productiva y de las formas de organización de la vida cotidiana.

Así surgen alternativas de trabajo con la familia rural en su conjunto, con padres e hijos específicamente, con grupos comunitarios organizados en torno a intereses comunes. Entre los temas más utilizados para hacer viable la integración de los procesos de educación formal y no formal, junto con la incorporación de contenidos curriculares relativos al mundo real, destacan los siguientes:

- a) Las formas culturales propias de grupos y comunidades (locales y/o regionales), sus formas de expresión y todas aquellas que busquen una revaloración y recreación permanente de la cultura popular;
- b) los hábitos alimentarios y los niveles nutricionales son utilizados para proponer temas que contribuyan a los análisis de la realidad de la alimentación de los niños y de los adultos, propiciando un mejor aprovechamiento de los productos de la región para lograr una dieta más balanceada. En la mayoría de las experiencias participativas, estos aspectos figuran entre los principales para el aprovechamiento de los productos del medio en la distribución de la comida escolar;
- c) el padrón sanitario de la población es otro de los elementos utilizados para proporcionar temas que relacionen las condiciones de vida en el medio rural con conocimientos que deben ser dominados para identificar enfermedades y decidir sobre recursos y medios para combatirlas. La medicina casera, los procesos para el tratamiento de enfermedades con recursos disponibles en el medio son, entre otros, elementos propuestos como alternativas frente a las posibilidades reales de oferta de servicios de salud en el medio rural;
- d) las características fisiográficas y ecológicas, además de la distribución del ingreso y de la propiedad agrícola, son también consideradas como temáticas relacionadas con los recursos naturales y su transformación a través del trabajo productivo. En la mayoría de las experiencias en curso, la explotación y conservación del medio constituye, a su vez, un elemento que está presente en la determinación de contenidos curriculares y una actividad de educación no formal.

### III. PARTICIPACIÓN SOCIAL Y PROCESOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL

Lo que dijimos en los párrafos anteriores tiene relación con algunas de las alternativas posibles para vincular los procesos de educación formal y no formal e integrar a la comunidad en general, y a la comunidad escolar en particular, a la gestión y desarrollo de la educación escolar y de otras actividades relacionadas con el aprendizaje de adultos y de niños.

Señalamos anteriormente que, en términos generales, la educación no formal tiene como clientela principal a aquellos grupos que, habiendo superado el límite de obligatoriedad escolar, no tuvieron acceso a la escuela o la abandonaron prematuramente para incorporarse a actividades productivas. El desempeño de estos grupos en cuanto al aprovechamiento de medios operacionales relacionados con los esquemas de producción y explotación agrícolas es deficitario, debido a sus bajos niveles educativos y a la cuasi-inexistencia de organizaciones y/o de empresas comunitarias de producción que permitan una racionalización de los recursos disponibles para un mejor aprovechamiento de las oportunidades económicas existentes.

En este contexto, y de acuerdo con las características que presentan estas tendencias participativas en el campo de la educación, los procesos educativos no formales se proponen, en términos generales, los siguientes objetivos:

- i) Capacitar a la comunidad y a grupos comunitarios para que puedan participar activamente en los procesos de cambio y/o desarrollo rural, racionalizando la utilización de los recursos disponibles, dominando los conocimientos y las tecnologías indispensables para aumentar los niveles de producción y productividad, mejorar su capacidad de toma de decisiones y propiciar la gestión colectiva de los factores de producción.
- ii) Desarrollar en la comunidad y en los grupos que la componen la capacidad de identificar sus necesidades, priorizar y planificar un curso de acción para satisfacerlas, identificar las habilidades básicas y los tipos de conocimiento que es necesario adquirir para alcanzar los objetivos y ejecutar las tareas que surjan a partir de proyectos colectivos diseñados para su propio beneficio.
- iii) Desarrollar formas democráticas de organización social, buscando una valoración del uso de destrezas básicas —lectura, escritura y nociones básicas de matemáticas— en función de actividades productivas y organizativas.

En el contexto anterior, las actividades educativas desarrolladas como parte constitutiva de proyectos comunitarios son concebidas, generalmente, en función de estos procesos. Adquieren un carácter instrumental y desempeñan una función de apoyo al desarrollo y organización de la comunidad. Si observamos la expe-

riencia acumulada en esta área, las acciones tendientes a propiciar habilidades y conocimientos básicos para el buen funcionamiento de un proyecto colectivo y/o la organización progresiva de los grupos, comprenden los siguientes procesos:

- a) procesos de alfabetización y educación integrada relacionados con el dominio de las destrezas de lectura, escritura y operaciones básicas de matemáticas, funcionales al tipo de actividad desarrollada por los grupos comunitarios;
- b) formación tecnológica relacionada con el conjunto de medios que permiten una mejor eficacia en los esquemas de explotación y producción agrícolas probadas y adaptadas a las posibilidades reales de utilización en una región y/o localidad;
- c) formación socio-profesional y socioeconómica relacionada con aquellos aspectos que se refieren a habilidades y destrezas que los grupos e individuos deban emplear para el manejo eficiente de los procesos de gestión y operación de un proyecto productivo y una organización comunitaria;
- d) formación social relacionada con todos los aspectos que envuelven a la comunidad en su conjunto y, particularmente, a la familia rural, y que se relacionan con las áreas de salud, higiene, nutrición, educación materno-infantil, entre otras.

En la medida en que el conjunto de estas actividades sea entendido como parte integrante de procesos organizativos, no constituyen actividades iniciales o generadoras de proyectos de desarrollo comunitario, sino procesos derivados de la organización de la comunidad. En este sentido, éstas derivan de la acción desarrollada por los diversos grupos y estratos campesinos que pasan a encargarse de determinar, a través de procesos de auto-investigación permanente, sus problemas, las formas de organización adecuadas para solucionarlos y el tipo de conocimientos/ capacidades necesarios para ellos. En última instancia, esta investigación es la que permite la localización de carencias y lagunas, la determinación de necesidades y la programación de acciones educativas adecuadas a la práctica productiva y a la vida comunitaria.

La postura descrita anteriormente dio origen a los múltiples enfoques y propuestas metodológicas para situar la investigación social como parte integrante de los procesos educativos con los sectores populares. Entre ellos destacan los estilos participativos de investigación temática, investigación-acción, investigación participativa,<sup>8</sup> a los cuales se hará referencia en apartados posteriores.

Los estudios y evaluaciones existentes sobre los procesos de educación no formal con sectores populares indican que los problemas más serios en este campo derivan no sólo de los enfoques o vertientes ideológicas que orientan los

---

<sup>8</sup> Ver Gajardo, Marcela, "Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina. Taller sobre la teoría y la práctica de la Educación Popular". Punta de Tralca, Chile, 1982.

proyectos, sino también de la dirección que toman y de las metodologías que utilizan para apoyar y/o propiciar la participación social. P. Cariola señala, a este respecto, que dentro de la categoría de educación no formal caben programas que responden a dos vertientes ideológicas diferentes: una que amplía la participación dentro del orden existente; otra que despierta una conciencia y una voluntad de transformación críticas frente a las estructuras económicas y sociales. En el caso de la educación de base, no es la misma cosa hablar de iniciativas que representen un enfoque integrador que de otras, ligadas más directamente a una perspectiva política, "En todo caso —indica— el hecho de que los programas no lleguen a cuestionar las estructuras no significa que la participación que producen no pueda tener, eventualmente, consecuencias políticas en sentido amplio, ni que los que procuran una transformación social profunda dejen, con eso, de cumplir objetivos sociales y económicos más inmediatos y específicos".<sup>9</sup>

En lo que concierne a las cuestiones metodológicas, tal vez el problema mayor radique en el hecho de que la organización de grupos y asociaciones de base son, en sí, un proceso lento que, sustentado en un auto-aprendizaje, integra sensibilización, formación e información como elementos que aseguran su permanencia y la progresiva afirmación de comportamientos y actitudes favorables al desarrollo de acciones colectivas. Esos procesos de sensibilización de la comunidad y promoción del trabajo colectivo ocurren generalmente a través de la acción inicial de un agente externo (técnico, profesor, extensionista, comunicador, promotor y/u otros actores involucrados en actividades de desarrollo o cambio rural) a quien se atribuye la función de agente educativo. Es este agente el encargado de impulsar la organización de los grupos, orientar su trabajo, apoyarlos con los elementos necesarios para asegurar el funcionamiento de éstos y evaluar, junto con ellos, los resultados de la acción. Todo esto mediante el uso de técnicas participativas que dejan en manos de los grupos la localización y la formulación de los problemas que los afectan, la búsqueda de alternativas de solución, la formulación de objetivos y de tareas y la evaluación de los resultados de su acción.

#### **IV. LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA COMO MECANISMO DE APRENDIZAJE COLECTIVO**

Este proceso de investigación y acción constituye una estrategia susceptible de ser utilizada en la determinación de problemas, en la búsqueda de soluciones basadas en el análisis conjunto de la realidad socioeconómica y cultural de los grupos y en la elaboración de calendarios de acción. La secuencia metodológica para tal fin es entendida, básicamente, como un conjunto de pasos que constituyen orientaciones generales, susceptibles de ser modificadas en función de las realidades en que se localizan las diversas experiencias.

---

9 Ver Cariola, *op. cit.*: 139.

En sus líneas generales, tal estrategia se desarrolla con base en la realidad, vivencias, experiencias e intereses de los miembros del grupo; se sustenta sobre una horizontalidad y diálogo entre los que participan del acto de aprender, se operacionaliza a través de métodos de trabajo grupal y aprendizaje colectivo y se orienta hacia el fortalecimiento organizativo de los grupos menos privilegiados. Por tanto, se vincula estrechamente con las acciones que tienen por objetivo establecer líneas de trabajo y organización que redunden en beneficio colectivo.

Ahora bien, el conocimiento inicial de la realidad antes mencionada comprende la elaboración de un diagnóstico que implica la participación del conjunto de los actores del proceso. Tal diagnóstico, en general, se inicia con un raciocinio basado en el conocimiento que ya se tiene de la realidad comunitaria, reforzado por diagnósticos macro-sociales existentes y sustentado sobre el fundamento de que educación, escuelas y comunidades no son elementos aislados en la sociedad, sino que constituyen una estructura interrelacionada con otros factores socioeconómicos que deben ser tomados en cuenta cuando se analizan los problemas de la vida productiva y comunitaria. Así, juntamente con una descripción de los problemas del medio, se hace necesario considerar las formas en que se organiza la vida productiva y comunitaria de aquellos grupos dedicados directamente a la producción de bienes, así como las relaciones que se establecen entre ellos. Los procesos de producción económica son los que condicionan, sustancialmente, los comportamientos, valores y concepciones de los grupos que forman una comunidad, siendo necesario, por tanto, tomarlos como punto de referencia al dar inicio a acciones tendientes a modificar niveles de conciencia y formas de comportamiento individual por formas de actuar y de pensar que privilegien el trabajo colectivo y se orienten a acciones orientadas a transformar situaciones de vida y de trabajo en el medio rural. Por esto, la participación del conjunto de los actores en todas las etapas del proceso de conocimiento de la realidad es condición *sine qua non* del trabajo colectivo.

### **A) El diagnóstico comunitario. Primera fase de un trabajo de educación participativa**

El análisis global de la realidad comunitaria frente a uno o más problemas enfrentados por un grupo de la comunidad permite iniciar un pre-diagnóstico en una o más zonas geográficas estratégicas, entendiéndose por estas las que, por el lugar que ocupan en áreas estratégicas y áreas prioritarias de desarrollo (es decir, áreas de concentración de proyectos de desarrollo socio-económico y/o existencia de niveles importantes de organización social), tienen mayor posibilidad de irradiar su acción a otras zonas y/o comunidades. Esta aproximación o sondeo comunitario se realiza a través de entrevistas con grupos y miembros de la comunidad, utilizando instrumentos simples (guiones de entrevista, diarios de campo, fichas de

descubrimiento), que permiten registrar el perfil socio-económico de la población, sus formas de organización, comportamientos y aspiraciones, buscando, junto con este registro preliminar, interesar a los diversos grupos, naturales o instrumentales, en un trabajo de investigación y acción educativa para identificar los problemas que los afectan y buscar alternativas de solución. Los antecedentes recogidos a través de este diagnóstico, permiten tanto a los agentes educativos como a los miembros de una comunidad descubrir:

- Los principales problemas enfrentados por la comunidad y por los grupos comunitarios;
- Los recursos humanos y materiales existentes en la comunidad y formas de utilización de los mismos, incluyendo la fuerza de trabajo de los diversos grupos;
- Los tipos de organización formal y no formal surgidos en la comunidad para la solución de sus problemas.

Tales problemas son jerarquizados y discutidos colectivamente, permitiendo poner en evidencia los marcos de referencia y confrontar ideas y experiencias a través de técnicas que involucren a los participantes (agentes educativos y sectores populares) en un análisis colectivo. Este análisis constituye la fase de retroalimentación del proceso de investigación participativa, al cual se hará referencia en los siguientes apartados.

## **B) La retroalimentación en el proceso de investigación participativa. Análisis de los datos con participación comunitaria**

A la fase de determinar los problemas percibidos por la comunidad y/o grupos comunitarios, sigue una fase de relacionar estos problemas entre sí y la consecuente ampliación de los marcos de referencia de los grupos. El instrumento más utilizado para esto es el denominado círculo de estudios, o círculo de cultura, dinámica de grupos, donde se presentan los problemas detectados en el diagnóstico y otros que, si bien no habían sido incluidos, constituyen elementos importantes en el cambio de comportamientos y actitudes, objetivando una ampliación de conocimientos sobre la realidad y la obtención de mayores antecedentes sobre la forma en la que son visualizados los problemas. Los grupos, en esta fase, deben intentar localizar las causas que determinan los problemas y las posibilidades viables de solución. En este contexto, el papel del agente educativo no es el de enseñar al grupo cómo proponer soluciones y/o tareas, sino aprovechar sistemáticamente lo que el grupo o miembros del grupo proponen, para devolverlo bajo la forma de preguntas, incentivando una redefinición de problemas en función de relaciones causales. La sistematización progresiva de las conclusiones a las que

se llega en el debate y la determinación de nuevos problemas debe viabilizar la priorización entre los problemas iniciales y los definidos por los grupos, a fin de determinar una estrategia de acción y las formas de organización adecuadas para la consecución de los objetivos buscados.

Dicha estrategia de acción implica, por tanto, la organización de grupos con objetivos específicos y la transformación de los grupos naturales que participan del conocimiento de su realidad en grupos instrumentales que emergen de la propia base.

### **C) La organización de grupos instrumentales**

Los grupos naturales existentes en una comunidad se transforman en grupos instrumentales una vez que se define un plan de acción común. La acción es el criterio de validez del proceso educativo que se inicia en el momento en que la comunidad se incorpora al conocimiento de su realidad. Como ya se indicó, los grupos pueden organizarse con el propósito de llevar a cabo proyectos específicos de desarrollo comunitario, u otros de tipo económico-productivo. Con todo, cualesquiera que sean las acciones a desarrollar, la organización de grupos comunitarios implica, en la determinación de objetivos específicos de acción, la selección de actividades conducentes a tales objetivos y el detalle de tareas que componer cada una de estas actividades. A partir de ellas se determinan las funciones que cada miembro de los grupos deberá ejecutar, con base en su experiencia y conocimientos previos, identificándose, también, el tipo de formación y/o habilidades y conocimientos que se requiere adquirir para llevar a buen término las tareas. Esas necesidades educativas, sustentadas en carencias reales y tomando como base conocimiento que derivan de la experiencia de los grupos, son las que deben ser atendida. a través de programas específicos de educación y/o capacitación.

## **V. MÉTODOS Y MEDIOS PARA LA IRRADIACIÓN DE LA ACCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL**

A lo largo del proceso señalado de describir y analizar los problemas que afectan a grupos y comunidades en el medio rural, sean ellos procesos de educación formal o no formal, se necesitan métodos y medios pedagógicos que apoyen ese proceso de formación-acción, reuniendo y clasificando los antecedentes obtenidos en el análisis de la realidad y elaborando o adaptando materiales que permitan registrar la información, apoyar instrumentalmente a los grupos e irradiar los conocimientos hasta entonces adquiridos.

Las experiencias basadas en proyectos que sitúan la investigación y la acción como momentos de un mismo proceso utilizan, de hecho, métodos y medios que contemplan la participación de los organismos de base en el desarrollo del proceso educativo. Métodos y medios que varían de acuerdo con el tipo de proyectos a que

se vinculan, teniendo en común la utilización de todos los elementos surgidos de los propios grupos para el delineamiento de las formas de operación. Tal estrategia permite abrir nuevas perspectivas en la utilización de los recursos disponibles en medios extremadamente pobres.

### **A) Métodos y medios en el contexto del sistema escolar**

En general, los proyectos referentes al sistema escolar se concentran en el intento de aplicar métodos activos con miras a romper con la estructura rígida del salón de clases y superar la verticalidad en las relaciones educador-educando. Atendiendo la estrategia metodológica que contempla la participación de la comunidad en la determinación de contenidos, se pone un énfasis especial en el desarrollo de actividades dentro de la siguiente secuencia de etapas:

- a) identificación y formación de grupos comunitarios instrumentales, con el fin de identificar y describir los problemas y factores relacionados con la vida productiva y la organización social de la comunidad;
- b) análisis colectivo de estos problemas y redefinición de las funciones de la escuela para atender al proyecto de alternativas de solución, utilizando los recursos disponibles o potencialmente disponibles para los grupos y comunidades;
- c) agrupamiento de los problemas en un conjunto organizado e interrelacionado de temas directamente vinculados al mundo real y a las experiencias de vida y de trabajo de adultos y niños;
- d) transformación del conjunto de temas que constituye el universo cultural de la comunidad en unidades de aprendizaje, jerarquizadas o relacionadas entre sí, que permitan aglutinar los diversos ámbitos de conocimiento en torno suyo, enfatizando el desarrollo de habilidades y conocimientos que contribuyan a solucionar los problemas enfrentados por el medio.<sup>10</sup>

Los métodos y técnicas en el marco de la secuencia anterior se colocan en la perspectiva de apoyar el trabajo de un profesor, generalmente lego, que se encarga de varios grupos escolares y que enfrenta la necesidad de utilizar métodos que estimulen la creatividad y el trabajo colectivo, permitiendo la acción de cada grupo en función de sus características e intereses.

En este contexto, los métodos de enseñanza utilizados en los primeros grados

---

<sup>10</sup> Se entiende por unidades de aprendizaje aquellas situaciones o problemas propios de la realidad del medio rural que pueden aglutinar un conjunto de disciplinas en torno a contenidos que permitan un acercamiento multidisciplinario. Por referirse a una realidad concreta y variable, las unidades de aprendizaje no constituyen un modelo inmutable, sino que están sujetas a continuas revisiones. Por su flexibilidad, estas deben ser adaptadas por el maestro a las características e intereses de la población a la que atiende, así, como a las características socio-económicas y socio culturales de su escuela o comunidad.

de la escuela rural priorizan aquellas actividades centradas en:

- i) la utilización de técnicas grupales (grupos diferentes en un mismo grado, por edad y madurez), propiciando el trabajo colectivo en torno a la solución de problemas derivados de la vida cotidiana.
- ii) La realización de investigaciones sobre el medio, llevando a los alumnos a identificar y utilizar los recursos disponibles (es decir, granjas, huertas, recursos naturales en general ) para el estudio de las ciencias físicas y biológicas, las matemáticas y los estudios sociales.
- iii) La utilización del estudio dirigido y semi-programado para atender a los alumnos que se apartan de la escuela (durante parte del horario escolar o por períodos más largos) para trabajar, de modo que ellos no se vean perjudicados por la definición del horario y/o calendario escolar previsto por la ley. Se adopta, cuando es posible, el sistema de asesorías a cargo de alumnos de los últimos grados para tal fin.
- iv) La ampliación del horario escolar a fin de estimular el aprendizaje en casa, con la participación de padres y madres, mediante el ejercicio de habilidades básicas en torno de la producción familiar para el aumento del consumo familiar (es decir, mini-granjas, crianza de conejos, peces, frutales).

Los materiales utilizados, particularmente en los primeros grados, se caracterizan por su simplicidad, bajo costo y fácil manejo, tanto para alumnos como Para maestros, e intentan introducir indicaciones Para el maestro y organizarse de tal modo que permitan a los alumnos avanzar a distintos ritmos en los grupos multi-graduados. Adicionalmente, se desarrollan experiencias en las que el esfuerzo se centra en la incorporación de unidades de trabajo colectivo a ser desarrolladas en forma cooperativa y unidades a ser trabajadas por padres e hijos en torno a problemas de la vida productiva y cotidiana. Además de esto, tales materiales incorporan las unidades de aprendizaje a ejercicios, de modo tal que desafíen la creatividad del alumno y del profesor y favorezcan el trabajo colectivo, tanto dentro como fuera de la escuela.

Aguisa de ejemplo, podernos señalar las recomendaciones del proyecto implantado en Pernambuco, bajo la denominación de SIER, en cuya propuesta se contemplan dos tipos de materiales para apoyar el desempeño del maestro rural, además de apoyarlo con antecedentes sobre la realidad rural Para la elaboración y/o adaptación de textos de enseñanza para este medio. Esta propuesta comprende la elaboración de:

- i ) Materiales complementarios, elaborados a nivel de cada escuela a través de un trabajo cooperativo entre maestros, alumnos y padres, realizados con base en los recursos disponibles en la comunidad, que en este caso se constituye en fuente creadora y productora de los materiales.
- ii) Matariales complementarios elaborados por personal técnico a nivel local o regional, asegurando la correspondencia con los contenidos y situaciones de

aprendizaje. En líneas generales, la temática de estos materiales envuelve aquellos temas relacionados con las características no sólo de una comunidad y/o municipio, sino con el conjunto de municipios localizados en una área geográfica determinada.

Entre los materiales complementarios y suplementarios considerados para los primeros grados se encuentran las fichas de conocimiento y/o descubrimiento de la realidad; fichas de solución de problemas; fichas auto-correctivas; guías didácticas para maestros y alumnos; materiales elaborados con elementos naturales (semillas, hojas, piedras, latas, botellas, entre otros); carteles y murales; narraciones simples de las tradiciones, leyendas y creencias del pueblo.

A medida que la enseñanza se hace más compleja, se presentan algunos materiales complementarios tendientes a apoyar el trabajo de experimentación y las actividades del aula que requieren de un acompañamiento o de registros más complejos. Entre éstos, fue propuesta la utilización de fichas de observación y registro de problemas productivos; tablas de levantamiento de datos socioeconómicos, demográficos, fisiográficos, contables, de temperatura, entre otros; cuadros para fijar en las aulas o en otros medios de la escuela y de la comunidad para el registro de los objetivos y metas de proyectos en desarrollo; carteles para sintetizar planes de trabajo elaborados conjuntamente por alumnos y maestros; gráficas para la explicación de fenómenos relacionados con los temas en estudio o problemas en torno a los cuales se estructuran las áreas de conocimiento.

Por último, entre los materiales suplementarios para niveles superiores de enseñanza, destaca también la preparación de mapas de la región y del Estado, de modo que se permita el estudio del terreno, la hidrografía, el clima; esquema para investigaciones bibliográficas con base en los recursos existentes, maquetas para demostración, utilizando materiales de bajo costo y disponibles a nivel de cada escuela; instrumentos y apoyos simples tales como plumas, compases, filtros, entre otros; y manuales para el maestro, elaborados en conjunto, con base en temas relacionados con la vida cotidiana, integrando diversos ámbitos del conocimiento para facilitar el trabajo de análisis y síntesis.

## **B) Métodos y medios en la educación no formal**

En la educación no formal las técnicas de trabajo apuntan a la tarea de estimular la reflexión y apoyar la acción de los grupos, a fin de que éstos asuman progresivamente la responsabilidad de los proyectos propuestos y su propia organización. Entre los métodos y técnicas más utilizadas para propiciar la organización y la formación grupal, en las experiencias latinoamericanas, de modo general, se encuentran los siguientes:

1. *Círculos de investigación y estudio*: entendidos como grupos amplios o miembros de un grupo reunidos con el propósito de analizar problemas

- derivados de la vida cotidiana y de estimular la reflexión colectiva sobre procesos sociales y económicos.
2. *Laboratorios de organización de grupos*: comprenden técnicas de trabajo colectivo y buscan el desarrollo de capacidades y el cambio de actitudes en el marco de proyectos concretos de organización social o formación de empresas comunitarias. Generalmente tienen como objetivo conseguir un aprendizaje colectivo de las características y proyecciones de modelos de trabajo comunitario.
  3. *Dinámica de relaciones internas*: técnica de trabajo colectivo que busca una definición por parte de los grupos acerca de los papeles y relaciones dentro de una comunidad u organización comunitaria.
  4. Encuesta-participativa: método de investigación colectiva de la realidad social y económica de una comunidad, que utiliza instrumentos de fácil manejo elaborados por los agentes del proceso buscando un conocimiento objetivo de la realidad y una programación de acciones educativa y/o de desarrollo.
  5. Círculos de cultura: método de investigación colectiva basada en codificaciones (gráficas, tablas diseños) que representan situaciones vivenciales, reales de la comunidad y que son analizadas (descodificadas) colectivamente, para de ahí deducir temas o contenidos programáticos de formación básica (alfabetización y post-alfabetización), formación técnica y/o empresarial.
  6. *Laboratorios de análisis organizacional*: destinados a grupos comunitarios organizados con finalidades productivas donde no existe estructuración previa de contenidos. Los grupos trabajan conforme a una pauta, analizando un problema central, buscando antecedentes, criticando su validez y recurriendo a especialistas para obtener informaciones más amplias. El trabajo concluye con un informe y con proposiciones concretas para la acción.

En todas estas modalidades de trabajo, el agente educativo tiene por función solamente la conducción de las discusiones, siendo los grupos los que realizan las actividades de análisis y elaboración de proyectos. En la medida en que se basen en un enfoque metodológico participativo y formen parte integral de un proceso de acción y formación, como se indicó en los apartados anteriores, se modifican los papeles de educadores y educandos, transformándose en métodos de educación de adultos, en los cuales los grupos comunitarios y los agentes educativos confrontan en forma permanente sus marcos de referencia. El objetivo es lograr una síntesis que se traduzca en un proyecto común y que involucre tanto a los grupos comunitarios como a los propios agentes educativos.

El tipo de materiales depende de los proyectos a ser impulsados por la comunidad. Utilizando la misma distinción anterior, en el caso de las experiencias que sirven de base para este trabajo, se pensó en un material complementario elaborado por los grupos y agentes educativos, constituido por guías o módulos para el apoyo

a proyectos educativos y/o productivos y material complementario a ser utilizado en el trabajo comunitario, elaborado a partir de las necesidades de los grupos y de los propios agentes educativos.

Entre los primeros se recomienda la preparación de:

- a) guías metodológicas de experiencias para su difusión posterior que permitan registrar acciones desarrolladas por agentes educativos y grupos comunitarios;
- b) guías de apoyo a los procesos de alfabetización, elaboradas con la finalidad de reforzar los aspectos relacionados con la producción y la formación técnica;
- c) guías de apoyo para familiarizar a los grupos con diversas formas de producción y uso de tecnologías simples y adecuadas al medio y a los recursos existentes;
- d) guías técnicas para apoyar el trabajo de empresas comunitarias en la elaboración de un proyecto productivo, utilizando diversos recursos; registro de detalles técnicos para planificar, ejecutar y evaluar un proyecto, retroalimentando cada una de sus etapas.

Entre los segundos figuran:

- a) guías metodológicas para el trabajo en grupos, indicando, de manera sencilla, los diversos métodos y técnicas de trabajo con grupos, formas de organización existentes, normas y legislación y organismos de apoyo externo;
- b) manuales o guías técnicas para el apoyo a proyectos productivos, que contienen elementos simples de contabilidad en empresas comunitarias, instrumentos sencillos de planificación y programación; elementos relacionados con las ventajas comparativas del trabajo colectivo, entre otros.

## **VI. A MANERA DE CONCLUSIÓN**

A lo largo de este trabajo hemos intentado explicitar algunas características propias de procesos educativos que procuran situar a la educación en la perspectiva de la participación social. Experiencias que enfatizan cuestiones propias del sistema escolar, como pueden ser la modificación del currículum y de los procesos pedagógicos y experiencias de corte organizativo, más vinculados a la producción y la organización de la vida cotidiana. En ambos casos, investigación y educación se sitúan en una misma línea de producción y comunicación de conocimientos conducentes a la generación de una capacidad autónoma de acción de los sectores populares en las esferas sociales, económicas y políticas.

Esto, en función del análisis de alternativas metodológicas en experiencias que comparten características que permiten algunas condiciones para facilitar la concreción de presupuestos que apuntan a la atención de poblaciones marginadas, por medio de una modificación de la estructura escolar y la práctica docente, la descentralización de la planificación y de la administración escolares, la integración

y coordinación de actividades, la movilización y organización de grupos y comunidades estratégicas que compartan un potencial de transformación social o la capacidad para utilizar recursos disponibles en ámbitos geográficos definidos.

Es obvio que la modificación de los procesos pedagógicos constituye no sólo un espacio social a través del cual puede intentarse la transformación de las precarias condiciones en las cuales se da la educación en las zonas rurales. De hecho, este espacio se encuentra marcado por condicionantes internas y externas, de manera que una transformación real implicaría no sólo revertir los elementos que merezcan la separación entre lo cotidiano campesino, como organización, contenidos y formas de trabajo educativo, sino alterar también las estructuras de tenencia de la tierra, formas y relaciones de producción que, en última instancia, llevan al sistema escolar y a la educación a reproducir las desigualdades sociales y económicas entre los distintos estratos de la población.

Los cambios estructurales dependen de los momentos y coyunturas particulares por las que atraviesa una sociedad. Las propuestas de estrategias para ampliar la cobertura de atención educativa de los sectores populares y mejorar la calidad de la enseñanza producen situaciones de cambio parcial, propuestas orientadas hacia el desarrollo de una capacidad crítico-analítica y un fortalecimiento organizativo que permita el surgimiento de alternativas participativas generalizables en el marco de modelos económico sociales que alteran substancialmente las estructuras que inhiben o imposibilitan la participación de los diversos grupos de la población en los procesos sociales, económicos y políticos. En esta línea, se sitúa la elaboración de las alternativas educativas aquí delineadas. Su proyección deberá ser buscada en los procesos más generales de cambio social.

## BIBLIOGRAFÍA

**BRANDAO**, Carlos Rodríguez (org.).

1980 *A questao política da educação popular*, São Paulo, Brasiliense.

1981 *Pesquisa Participativa*. São Paulo, Brasiliense.

*Da educação fundamental ao fundamental da educação* (versión revisada), en Marcela Gajardo y Jorge Werthein (orgs.), *Educação popular: experiências em Latino América*, São Paulo, Brasiliense (en prensa).

**CARIOLA**, Patricio.

1982 "Educación y participación en

América Latina", en *Socialismo y Participación*, no. 14. Perú.

**CHAUI**, Marilena.

1978 *Ideologia e mobilização popular*, Río de Janeiro, Paz e Terra/CEDEC.

**FALS** Borda, Orlando.

1982 "Consideraciones sobre el significado y el papel de la ciencia en la participación popular", en Carlos Rodríguez Brandao (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo, Editora Brasiliense.

**GAJARDO**, Marcela.

1980 "Primer encuentro de Investiga-

- ción-Acción y educación popular". Chile, PIIÉ-Documentos.
- 
- 1982 "La teoría y la práctica de la educación popular. Antecedentes para un debate". Chile, FLACSO, mimeo.
- 
- 1982 "Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina". Chile, FLACSO.
- GAJARDO**, Marcela y Jorge Werthein (orgs.).  
*Educação popular: experiencias en Latino America*. São Paulo, Brasiliense (en prensa).
- HUIDOBRO**, Juan E.  
1982 "La relación educativa en proyectos de educación popular". Chile, CIDE.
- IICA**.  
Abril "Educação Rural Integrada: a experiencia de pesquisa e planejamento participativo no Ceará, Ceará, Brasil.
- 
- 1982 "Educação comunitária: a experiência da educação nas áreas rurais e periferias urbanas do Espírito Santo". Vitória, Brasil.
- ICAE**.  
Abril "Relatório do International Forum on Participatory Research". Lyublyana, Yugoslavia.
- KIDD**, Ross e C. Nat. (orgs).  
1982 "Tradition for development. Indigenous structures and folk media in non-formal education". Berlim, German Foundation for International Development e International Council for Adult Education-ICAE.
- MOISES**, Alvaro José.  
1982 *Cidade, povo e poder*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- PAIVA**, Vanilda P.  
1973 *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Edições Loyola.
- PINTO**, Joao Bosco.  
1979 "Metodologia da Pesquisa-Acao: sequencia metodológica e orientacoes para uso", IICA.
- RAMA**, Germán W.  
1980 *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*. Chile, UNICEF.
- SHUTTER**, Anton de.  
*Pesquisa participativa: uma opção metodológica para a educação de adultos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra (en prensa).
- WERTHEIN**, Jorge y J. D. (orgs).  
1981 *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.