

Educación popular como metodología en la formación de profesionales de educación y ciencias sociales. Una experiencia en Nicaragua

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVII, núm. 4, pp. 109-132

Marco P. Lammerink
Antonio Mazariegos

Universidad Libre de Amsterdam (Holanda)
Universidad Centroamericana (Nicaragua)

Una realidad que no se investiga es una realidad desconocida. Y una realidad desconocida es una realidad que no se puede transformar... Hay que conocerla, hay que transformarla, pero también hay que amarla

Comandante Tomás Borge

I. INTRODUCCIÓN

Ante las necesidades y características que la Revolución Popular Sandinista demanda en el proceso de construcción de la nueva sociedad nicaragüense, la educación se ha planteado un giro integral en todos los niveles y momentos de la formación educativa, un cambio integral que fue necesario para poder responder de forma activa, crítica y consciente a la formación del pueblo. Esta filosofía se postula en "Fines, objetivos y principios de la nueva educación en Nicaragua", documento que ha sido elaborado sobre la base de la gran "Consulta Nacional Educativa" que el Ministerio de Educación formuló a principios de 1981 para dar amplia participación a los sectores de la sociedad nicaragüense comprometidos con esa importante tarea. El documento establece claramente las líneas sobre las cuales el gobierno sandinista desarrollará la educación. Esta debe impulsar al pueblo a hacerse cargo de sus propias vidas, a aprender para que sus decisiones sean bien fundamentadas y efectivas, así como también a comprender su papel como

ciudadanos responsables con derechos y obligaciones. La educación tiene que superar la contradicción teoría-práctica, trabajo intelectual-trabajo manual, debe estimular una capacidad para el análisis crítico-autocrítico, participativo y creador, que haga del aprendizaje una práctica liberadora, que fomente la empatía, el compromiso de la comunidad y el sentido de la dignidad, capacitando al pueblo para responder a sus nuevas responsabilidades comunitarias.

Dentro del Programa Nacional de Desarrollo, el gobierno desde el inicio ha dado vital importancia a las instituciones de educación superior en el proceso de reconstrucción nacional.

A partir de 1982, este cambio se refleja en la definición del nuevo perfil del trabajador social y en el Nuevo Plan de Estudios para la formación de estos futuros profesionales. Ambos fueron preparados con base en las conclusiones del Primer Seminario Nacional de Trabajo "Laura A. Cuadra" (1982), que dio inicio a la reapertura de la Escuela de Trabajo Social, después de un periodo de profundas discusiones. En síntesis, se establece como fin formar profesionales con un alto nivel político-ideológico, científico, metodológica y técnicamente preparados para abstraer e interpretar el proceso de transformación social que está viviendo el país y ejercer la profesión con actitud crítica y creativa contribuyendo al desarrollo del mismo.

Así, la Escuela de Trabajo Social debe tener una relación esencial con la realidad nacional, la que debe conocer, analizar e intentar transformar en beneficio de los sectores populares, desde su propio carácter universitario. Como consecuencia, las funciones universitarias de docencia, investigación y proyección social tienen que ser redefinidas y reestructuradas, impulsando además nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. En la nueva educación entonces no se trata sólo de un nuevo contenido sino también de una nueva metodología (una relación dialéctica entre fines y objetivos, contenidos y métodos).

Para apoyar este plan de transformación, en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Centroamericana se cuenta con el Proyecto "Andragogía y Desarrollo Comunal", cuyo objetivo principal persigue asistir en el mejoramiento de la calidad docente e investigativa en las áreas de educación popular, desarrollo comunal e investigación social, específicamente la investigación-acción participativa. Este apoyo se desarrolla dentro del marco de cooperación interuniversitaria de la Universidad Católica de Nimegen y la Universidad Libre de Amsterdam, ambas de Holanda, y la Universidad Centroamericana de Nicaragua.

A. Antecedentes de un proyecto de capacitación

A pesar de lo definido en "Fines, objetivos y principios de la nueva educación en Nicaragua", los cambios en la sociedad nicaragüense no se dan en todos los niveles ni al mismo ritmo. Puede darse, por ejemplo, que los alumnos rápidamente cambien mientras los maestros parecen estancados o al

contrario. La clase obrera ha pasado por un gran número de cambios, que no concuerdan con los de los jóvenes de la clase media. Los campesinos modificaron las cooperativas y colectivos, mientras los burócratas se aferraban más a sus tradiciones y costumbres. Las mismas diferencias y tradiciones las encontramos dentro del sistema de la educación superior.

Aunque el contenido de la educación superior pretenda proporcionar un saber al servicio del cambio y la transformación de la realidad en favor de las clases populares, muchas veces se encuentra todavía una metodología de enseñanza-aprendizaje y formas verticales y “bancarias” de educar, que contradicen de hecho el planteamiento y los valores que se buscan para el Hombre Nuevo de la sociedad y que a menudo obstaculizan una transformación acelerada. Se exige un nuevo tipo de docencia, crítica y creativa, no repetidora, que diseñe programas de estudio que ayuden, estimulen y aun obliguen a concebir y realizar el trabajo universitario en la triple dimensión de estudiar, investigar y proyectar sus saberes a la realidad nacional.

En cuanto a la investigación, el principal problema es de orden estructural, ya que las escuelas están enfocadas casi exclusivamente a la docencia y en consecuencia existen pocos académicos con preparación para investigar.

Veamos algunas de las diferentes opiniones acerca de la investigación en la Universidad que se escucharon durante diversas reuniones y pláticas en el ámbito de la Facultad de Humanidades de la Universidad Centroamericana, donde está ubicada la Escuela de Trabajo Social y el Proyecto “Andragogía y Desarrollo Comunal”.

Las diferentes escuelas de la Facultad de Humanidades tienen que aportar los problemas reales de la sociedad nicaragüense, los de Managua específicamente. Necesitamos en la Universidad y en el país elaborar proyectos de investigación que pasen del mero diagnóstico integral bien detectado. Pero hay que entrar en el procedimiento, la motivación, la vinculación organizativa, etc. Por ejemplo en cuanto a proyectos con los asentamientos espontáneos, es preciso desarrollar una política global de apoyo/resolución de problemas, planificar un método global de trabajo y una metodología de extensión.

Es importante desarrollar proyectos de investigación que se concreten en la práctica.

Dentro de los proyectos de la Escuela de Trabajo Social, está el de realizar investigaciones sociales básicamente orientadas a la implementación de programas y proyectos dirigidos a responder a necesidades sociales demandadas por los sectores populares.

Actualmente en nuestra Facultad no hay una actitud de investigación, se tienen que invertir esfuerzos en el sentido de crear en todos los docentes motivaciones alrededor de los trabajos investigativos.

También se habla sobre el temor de algunos profesores para hacer investigación.

Así se presentaba más o menos el panorama en la Universidad Centroamericana cuando se proyectó desarrollar con docentes y trabajadores sociales de distintas instituciones un proceso de capacitación, formación y práctica que permitiera elevar el nivel científico-técnico-crítico de éstos e

impulsar la formación de un equipo de investigación que proyecte y ejecute una estrategia de investigación social y participación popular. Todo esto mediante la ejecución de un curso de posgrado "Investigación Social y Participación Popular".

B. Investigación social y participación popular: el marco teórico

Durante su intervención en el Primer Seminario de Trabajo Social, el comandante de la Revolución y ministro de Planificación, Henry Ruíz H., habla del objetivo del trabajo social, que debe ser "buscar juntos con la organización popular una solución justa y eficiente a los problemas del pueblo". El trabajo social y desarrollo comunal debe estar enmarcado dentro de los principios de la planificación participativa que consiste en lograr la colaboración en todas las etapas del programa: investigación, planeamiento, coordinación, organización, ejecución, evaluación y seguimiento. Sin profundizar más en las nuevas opciones y orientaciones del trabajo social en la nueva Nicaragua, éste nos plantea la necesidad de un criterio modelo de investigación con una perspectiva amplia y como instrumento popular participativo, que permita generar conocimientos a partir de las bases y para las bases aportando y apoyando críticamente el proyecto revolucionario.

Se plantea la investigación como el proceso de conocimiento e interpretación de la realidad; tiene como finalidad la generación de conocimientos que posibiliten la reproducción, transformación e inducción de nuevos procesos en la sociedad, coherentes con un proyecto político concreto y en el momento histórico en que se desenvuelve dicha investigación. Entonces, investigación es una práctica científica que promueve la reflexión crítica acerca de la realidad para transformarla de acuerdo con los intereses que expresa la Revolución Popular Sandinista.

Al mismo tiempo, por su especificidad y características propias, la investigación necesita una relativa autonomía en cuanto a sus alcances, limitaciones y perspectivas, de tal manera que los conocimientos o productos que se generan a partir de la actividad investigativa tengan la posibilidad de incidir sobre el proyecto político, que le confiere racionalidad, enriqueciéndola y reorientándola. Es así como el quehacer investigativo se vincula de manera orgánica al quehacer educativo, coadyuvando a la generación de una conciencia crítica. La investigación, en este sentido, no es el mero recolector y emisor de determinado conocimiento sobre realidades inmediatas, sino por el contrario se transforma en un proceso más amplio, que permite tanto a los que realicen la investigación como a los sujetos de la misma, establecer una relación bilateral de apoyo que retome el conocimiento adquirido y lo enfoque hacia una perspectiva de cambio integral de la realidad. Así, la investigación adquiere nuevas dimensiones que vienen a romper con los anteriores "modos" de concebir y realizar tareas investigativas.

Durante los primeros años de la Revolución ya se han dado varios ejemplos de investigaciones realizadas desde un punto de vista crítico y par-

participativo con métodos adaptados a la realidad nicaragüense; por ejemplo, durante la Cruzada Nacional de Alfabetización. Otras se han realizado con esquemas metodológicos poco adaptados, donde unos cuantos especialistas, en contraposición con quienes se encuentran insertos en la práctica cotidiana, definen proyectos. Estas prácticas de investigación nos indican que dentro del marco global de la Revolución hay la necesidad de coherencia dialéctica entre “el cómo” relacionar la teoría con la práctica. Evidentemente la teoría y los métodos implican por lo general una opción ideológica. Esto quiere decir un enfoque basado en un sistema más o menos coherente de ideas y prácticas que nos indiquen el “para qué” y el “para quiénes” de la investigación. Por ello es necesario reflexionar en cuanto a la manera como la investigación y sus actores se ubican dentro del proyecto revolucionario.

Es precisamente dentro del marco teórico mencionado que se formuló el reto de formar y capacitar un colectivo de compañeros docentes, profesionales y estudiantes que, conscientes del papel del trabajo social en la sociedad, sean capaces de desarrollar investigaciones, que respondan a los principios revolucionarios y a sus alcances y limitaciones, tanto del contexto nacional como del lugar donde se desarrolle o lleven a cabo dichas investigaciones, y que también tengan una visión histórica que tome en cuenta el desarrollo político-intelectual del pueblo, y al mismo tiempo sean capaces de generar procesos educativos en las bases para la búsqueda de aquellas respuestas creativas que exige la nueva perspectiva del proceso nacional nicaragüense, tomando las bases no como mera fuente emisora de conocimiento, sino como sujetos activos, conscientes, dueños de toda una riqueza de conocimientos y capaces de transformar su propia realidad.

Dentro de este reto también surge la necesidad de tomar en cuenta, en la capacitación, la práctica laboral y el análisis crítico de los problemas que enfrentan los integrantes del colectivo dentro de su quehacer profesional. Además se requiere una metodología de capacitación y formación suficientemente flexible y en correspondencia con el mismo reto de investigación, que llamamos capacitación flexible hacia la autoeducación.

C. Metodología para la formación del colectivo de investigadores

Para conseguir el objetivo de desarrollar un proceso de capacitación, formación y práctica que permita elevar el nivel científico-técnico-crítico de los participantes y, a la vez, formar un equipo de investigación que sea capaz de proyectar y ejecutar investigaciones en el corto, mediano y largo plazos, se consideró necesario cumplir con algunos preceptos fundamentales.

- a) Tener una metodología que conduzca de principio a fin este objetivo; que parta de la realidad concreta y vaya transformando a lo largo del proceso, y que tenga una clara conducción en función de la meta diseñada.
- b) Asimismo, para implementar esta metodología es preciso utilizar diversos métodos de trabajo que se adecuen a las distintas situaciones, necesidades y características de los participantes.

- c) Y por último es necesario utilizar una diversidad de técnicas que puedan ser instrumentos de comunicación, análisis y práctica, con el fin de realizar un proceso participativo, dinámico y creativo de formación y autoformación.

La metodología-capacitación flexible hacia la autoeducación, que proponemos como la más apropiada, está basada fundamentalmente en los principios de la educación popular, en la que es primordial la interrelación entre la teoría y la práctica; en la construcción colectiva, crítica y creativa del conocimiento y el fin último del proceso educativo: la práctica transformadora.

La capacitación flexible no tendrá como base única de estudio y formación documentos ya elaborados, sino que se plantea una concepción más global y política donde, a partir de la recopilación y análisis de experiencias y la aprobación de métodos, técnicas, etc., los educadores puedan seguir avanzando en la creación y adquisición de conocimientos con su realidad como base concreta ("aprender haciendo").

Esto significa que la capacitación no se limita a adquirir conocimientos con base en actividades promovidas por los coordinadores, sino más bien que estos conocimientos se fundamenten sobre las experiencias de los mismos integrantes del colectivo de la capacitación, que deben orientar su propio proceso de formación y el perfeccionamiento de su práctica. Se trata entonces de un proceso progresivo en el cual la autoeducación se define más como un objetivo a alcanzar que como un punto de partida. La autoeducación se logra cuando el proceso educativo toma un ritmo permanente, que permite al colectivo elaborar sus propios programas formativos retroalimentándose de su propia práctica. Ahí el colectivo o los colectivos establecidos pueden ser capaces de motivar a otros grupos y generar en ellos una dinámica formadora. El requisito, entonces, es que el colectivo haya logrado una capacidad propia de teorización (véase Carlos Nuñez, "Educar para transformar", México, 1985).

Para la capacitación en el curso de posgrado propusimos un proceso en tres ciclos íntimamente relacionados entre sí y unidos por el eje temático de la capacitación que se refiere a la investigación social y participación popular. En un primer ciclo el proceso de formación-capacitación participará de la experiencia concreta del grupo de participantes. Se perseguirá realizar un proceso dialéctico ascendente, que parte de la misma práctica de los integrantes y permite, en la teorización sobre esa práctica, la creación de un espacio para la reflexión y sistematización de la misma concepción de los participantes para luego reflexionar sobre estas experiencias y planificar una acción nueva, aunque todavía limitada, integrando nuevos elementos teóricos.

El segundo ciclo de formación sería el de la reflexión y profundización sobre esta práctica realizada. Después de este ciclo, en que lo más importante es la reflexión y teorización, se pueden plantear acciones de más largo alcance con las bases.

En su globalidad, los tres ciclos diagnósticos: profundización, teorización y regreso a una nueva práctica colectiva, eran distintos ciclos de la

reflexión, íntimamente relacionados y unidos por el eje temático, que se refería a la investigación social y participación popular. Sin embargo se realizaron el diagnóstico, la teorización y el regreso a una nueva práctica también como pasos metodológicos internos dentro de cada ciclo.

D. Métodos y técnicas utilizadas

Para la capacitación del colectivo de investigadores se adoptaron diferentes modos de funcionamiento. En ciertas circunstancias el grupo funcionó como taller, en otras como círculo de estudio, otras veces se convirtió en una práctica investigativa como colectivo.

En la práctica, los modos de funcionamiento tuvieron las siguientes características:

1. El taller

Como método específico del trabajo grupal, se caracterizó por la reflexión colectiva sobre una práctica, con el objeto de elaborar uno o varios “productos” finales que fueron creaciones propias del grupo participante. El taller requirió la participación intensa, activa y creativa de todos sus integrantes. Esta participación definió en última instancia los contenidos y formas concretas de los productos elaborados, como colectivización de experiencias particulares. Se trató de un proceso de desarrollo de conocimiento activo y transformador, que se generó relacionando la teoría y la práctica, la acción y la reflexión.

En el taller el capacitador más bien orientó y catalizó el proceso de aprendizaje, mientras que la transmisión de conocimientos preconcebidos disminuyó. Cada participante se definió a la vez como educador y como educando. El taller se apoyó en el siguiente principio de aprendizaje: “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador que aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas”.

2. El círculo de estudio

El taller no fue la única forma de capacitarse. Existieron momentos o contenidos de formación o capacitación que no daban lugar a una práctica directa. En el círculo de estudio el proceso de autoaprendizaje estaba orientado por un coordinador y era alimentado por recepción de materiales didácticos, con el objetivo de esclarecer y profundizar en los conocimientos sobre un tema dado.

3. Proyectos específicos de investigación

Fue la modalidad de capacitación que más relacionó la teoría y la práctica, la reflexión y la producción de materiales, de conocimientos, de formas organizativas. En esta modalidad la capacitación estuvo concebida y organizada

para ayudar o “acompañar” al grupo en la realización de un proyecto. Ahí las actividades de capacitación consistieron en ayudar:

- En la elaboración misma del proyecto de acción.
- En la definición de los problemas a resolver.
- En la búsqueda de alternativas de solución.
- En el aporte de los conocimientos y capacidades necesarias para implementarlas.
- En el análisis permanente de las dificultades encontradas e imprevistas.
- En la entrega de elementos de comparación con experiencias similares.
- En la difusión o la evaluación de los resultados.
- En la elaboración de material didáctico, etcétera.

En este modelo se relacionó la teoría con la práctica: los conocimientos teóricos se proyectaron en capacidad de acción. Las capacidades se fundamentaron sobre elementos teóricos. La práctica fue la fuente de la capacitación y el objeto de su aplicación. El grupo de investigadores comprometidos se relacionaron no sólo entre sí, sino también con recursos existentes fuera de la Universidad.

La evaluación que propusimos en este proceso de capacitación era algo más que la valorización positiva o negativa de las tareas. La evaluación fue más bien el momento que nos permitió replantear y reiniciar la capacitación con una visión más amplia del *porqué* de los errores y de *cómo* solucionarlos. La evaluación, en la práctica, fue pensada como un alto en el camino que nos permitiera verificar resultados, replantear los no positivos y echar a andar de nuevo.

II. DESARROLLO DEL CURSO

El material que a continuación se presenta es el producto del trabajo que, en torno al primer ciclo de formación, se plantea dentro del marco de un curso de posgrado, “Investigación Social y Participación Popular”. Este curso se desarrolló en el periodo comprendido entre julio y diciembre de 1975, una vez por semana y con una duración de ocho horas, en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Centroamericana, bajo la supervisión de los dos coordinadores.

En este curso participaron 25 profesionales, la mayoría trabajadores sociales de 12 diferentes instituciones, que tenían como requisitos de participación “ser profesional” y “tener una relación directa o indirecta con organizaciones populares”.

Los participantes se podían dividir en tres grupos, de acuerdo con sus relaciones directas de trabajo. Por un lado el campo educativo, donde se ubicaba a los docentes de Trabajo Social, de Sociología y profesionales del Ministerio de Educación. En otro grupo se encontraban trabajadores sociales que prestaban sus servicios en el área de Salud y Bienestar Social. En el último grupo aparecían investigadores, educadores populares y trabajadores

sociales que se dedicaban a actividades de investigación y capacitación en diferentes organizaciones y ministerios.

En lo que sigue se puede ir observando el proceso planteado en el marco teórico, referente a los momentos de acción-reflexión-acción propios de la experiencia global, así como de cada una de sus partes. Por razones de espacio nos referiremos, en lo que concierne al hecho educativo, al fondo y producto de las actividades, dejando las formas, o sea el diseño de cada una de las sesiones, para el apartado correspondiente al apéndice (las personas interesadas podrán consultar este apéndice en la biblioteca del Centro de Estudios Educativos, México).

Empezaremos, entonces, a señalar las estrategias empleadas para la operativización y los momentos en sí del proceso.

A. Elección de materiales bibliográficos

Los criterios empleados en la elección de material inicial para el trabajo se basaron fundamentalmente en que tuvieran alguna relación con los temas a tratar durante la experiencia: aspectos teóricos sobre la investigación participativa, experiencias relacionadas con el tema, la dimensión práctica del trabajo social, lo político y lo científico en el proceso de investigación, todo reunido en dos volúmenes con un total de 24 ensayos o artículos, contenidos en un total de 300 páginas. De éstos, se utilizaron los siguientes materiales: de Anton de Schutter, *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, caps. 4 y 6; del libro de F. Vio Grossi *et al.*, Lima, 1981, los capítulos “La ciencia y el pueblo”, “La investigación en Haití”; de Darcy de Oliveira, *La observación militante*, Quito, 1984 y, por último, *Cantimplora, una semilla plantada en buena tierra*, Costa Rica, 1983.

Durante el desarrollo de la actividad fue necesario recurrir a otros materiales para profundizar en algunos temas específicos cuyos contenidos se relacionaban directamente con los momentos del proceso, siendo éstos los siguientes: K. Kosik, “El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción”, del libro *Dialéctica de lo concreto*, México, 1967; Luis Serra, *Participación campesina y desarrollo tecnológico agropecuario*, END, 1985; R. R. Sorriana, *Capitalismo y enfermedad*, México, 1982, Cap. 1 y, por último, el audiovisual “Un día de tantos en la Comunidad Cantimplora”.

Consideramos que los contenidos estudiados y discutidos en la experiencia correspondieron adecuadamente al proceso de teorización, puesto que fueron escogidos de acuerdo con las necesidades detectadas durante el diagnóstico de la práctica de los participantes.

B. Planificación del trabajo

Desde el inicio y en el transcurso de la experiencia, la planificación fue un elemento fundamental durante el cuál llegamos a comentar irónicamente que era una forma “práctica de complicarnos la vida” y analizábamos las di-

ferencias existentes con las formas tradicionales del proceso enseñanza-aprendizaje. Lo simple que resulta, comparativamente, el preparar una clase tradicional, hacer fichas, definir ejemplos, estudiar a profundidad el tema y llegar a dar una conferencia más o menos adecuada. Y lo complejo que es preparar una sesión de trabajo con base en la metodología de la educación popular, o sea: definir, a partir de la práctica, cuál sería el eje temático, cuáles los temas, el contenido de cada uno de éstos, sus objetivos; las técnicas más adecuadas, los procedimientos de las mismas; el tiempo que se ocuparía; los materiales necesarios; las posibles situaciones que se podrían dar, la consideración de la experiencia de los participantes respecto al tema a tratar de acuerdo con lo que conocíamos de él; qué parte de los materiales bibliográficos se utilizarían en la teorización; cómo conectar una sesión con la siguiente, en fin, todo un desarrollo de actividades complejas, que nos llevaban normalmente dos reuniones de preparación de 6 a 8 horas cada una y en ocasiones un poco más.

No obstante su complejidad y el excesivo trabajo en su elaboración, esta actividad, por encerrar en sí misma los momentos globales del proceso: acción-reflexión-acción, nos permitía constantemente realizar una práctica, reflexionar sobre ella y volver a una nueva práctica, en un proceso dialéctico, que no tenía nada que envidiarle al mismo proceso que estaban viviendo los participantes en su trabajo semanal e inclusive los sujetos de la práctica que se realizó como experiencia en el curso. Consideramos que de esta manera el hecho educativo adquiere un sentido teórico-práctico superlativo, pues no trata únicamente de realizar un traslado de conocimientos o en el mejor de los casos una apropiación de éstos, sino que se convierte en una actividad transformadora en la que el mismo coordinador se vuelve sujeto del hecho educativo y en la que sus alcances trascienden al educando hasta reflejarse en su práctica. Como acabamos de mencionar, rompe esquemas cíclicos de enseñanza que se anquilosan en el maestro tradicional, el cual pasa años enseñando un contenido que en muchos casos ha aprendido hasta de memoria. En este caso, no se nos ocurría volver a tener la misma experiencia, de la misma manera, con un grupo diferente. Hemos aprendido de la práctica y de la teorización, y estamos seguros de que en otra experiencia tendríamos un aprendizaje cualitativamente diferente, lo que lógicamente nos llevaría a tener una tercera y una cuarta experiencia en las que nunca haríamos lo mismo.

Esta experiencia de planificación de trabajo como toda experiencia de educación popular, tuvo sus características especiales, lo que la enriqueció. En primer lugar la experiencia de los responsables de la coordinación del curso es de varios años, tanto en lo que se refiere a docencia universitaria como al manejo de la metodología de la educación popular, inclusive con una práctica en la combinación de ambas; esto permitió sobre todo desarrollar un trabajo coherente en lo que se refiere a la planificación. En segundo lugar, varios de los participantes tenían un trabajo de años en la aplicación de la metodología de educación popular con instituciones, capacitadores de instituciones y organismos de masas, lo que permitió contar con un apoyo

logístico adecuado en el desarrollo del curso. Por último consideramos que muchos de los logros conseguidos estribaron precisamente en esa preocupación constante de todos los involucrados en este proceso educativo por aprovechar tanto en los momentos difíciles como en los de éxito, el máximo de la actividad

C. El punto de partida: un triple diagnóstico

En el inicio del trabajo se consideró de suma importancia basarse en un triple diagnóstico, claro y preciso, que permitiría “partir de la práctica” de los participantes del evento (véase al respecto Carlos Nuñez, “Educar para transformar, transformar para educar”, México, 1985). El triple diagnóstico significa, por un lado, el reconocimiento sistemático de la *realidad* objetiva, por ejemplo, el contexto de trabajo de los participantes y/o la realidad nacional que influye sobre ello; por otra parte, la *práctica* en investigación y, por último, sus *concepciones* sobre la investigación y la realidad.

La inauguración y presentación del curso fueron recibidas en forma pasiva. La presentación de los participantes, organizados por parejas de acuerdo con sus expectativas, su ubicación laboral y el quehacer dentro de su trabajo, empezó a propiciar esa relación horizontal que se mantuvo durante el tiempo que duró el curso.

Se presentan a continuación algunas de las expectativas manifestadas en esa ocasión:

Adquirir nuevos conocimientos que podemos utilizar en el trabajo y la acción diaria.

Los elementos teóricos y prácticos permitirán trabajar con los grupos en conjunto, con los organismos de masas en la comunidad.

Nuevos elementos para superar las ideas tradicionales, ideas que pueden tener resultados mayores y en que los sujetos de la investigación participen.

Gran expectativa de que se forme realmente un equipo de investigación que sea útil para dar respuestas a problemas que encontramos en el trabajo; que la Escuela de Trabajo Social se pueda proyectar fuera del ámbito de la Universidad mediante investigaciones.

Obtener una nueva visión en cuanto a metodología de la educación popular y empezar con pequeños trabajos.

Aquí empezamos a notar en el nivel conceptual ideas que, conforme fuimos metiéndonos en el diagnóstico, resultaban cada vez más coincidentes con formas teórico-prácticas no tradicionales. Pero veamos lo que empezó a suceder cuando nos introducimos ya formalmente en el triple diagnóstico.

D. Diagnóstico de las concepciones

Para obtener un diagnóstico aproximado de lo que los participantes conceptualizaban como investigación social partimos de la siguiente pregunta: ¿Cuál debe ser el papel de la investigación en nuestro proceso revolucionario?

Divididos en cuatro grupos y utilizando la técnica "Lluvia de ideas", cada persona escribía en dos tarjetas las ideas que le generaba el cuestionamiento, pasando después en grupo a ordenarlas y clasificarlas de acuerdo con su contenido. En seguida se presentaba en conjunto el producto de cada grupo para hacer una síntesis de los resultados globales. De esta síntesis final, presentamos la clasificación y algunos de los conceptos generados en ella:

Investigación como un proceso de conocimiento para transformar la realidad

Conocer la realidad de la población en diferentes campos: salud, educación, trabajo, etcétera.

Ubicar problemas sentidos y priorizados

Involucrar a la población en la búsqueda de respuestas, acción

Investigación como un medio para lograr la participación popular

Plantear conjuntamente con los sujetos de la investigación, su objeto de investigación

Desarrollar una estrategia que involucre tanto a los afectados como al nivel institucional

Considerar el carácter popular de la Revolución

Investigación como proceso educativo

Que explique al pueblo las verdaderas causas de los problemas

Debe llevar un contenido político-ideológico adecuado a la transformación de la realidad

Como perspectiva de llevar la educación general al pueblo

Investigación como estrategia de planificación nacional

Orientada hacia los dos sectores, priorizando los problemas de los mismos

Dar pautas de desarrollo del proceso hacia el futuro

Buscar el paso de lo popular a lo masivo

Investigación de su concepción tradicional

Tomar en cuenta que la investigación es un proceso cerrado con un equipo coordinador que debe buscar muestras representativas

Buscar cambios de formas de investigación

En esta parte puede notarse con más claridad lo que mencionamos anteriormente en cuanto a la concepción de los participantes: la transformación de la realidad, la participación popular y lo estratégico, que sería la utilización de la investigación dentro del proceso revolucionario. Estas concepciones aparecen cuantitativa y cualitativamente opuestas a la forma tradicional de investigación social; incluso los términos referentes a la investigación tradicional, se redujeron únicamente al primero mencionado en la clasificación

correspondiente. En este punto ya podíamos decir que la mayoría de las personas que participaban en la experiencia *conceptualizaban la investigación social de una forma distinta a la tradicional*.

E. Diagnóstico de la práctica

El complemento del primer diagnóstico se ubica en lo que a continuación sucedió en el análisis de la práctica de los participantes, lo cual viene a ser un reflejo de la diferencia entre lo que se piensa y lo que se hace. Para el efecto se conformaron tres grupos, que presentaron logros y dificultades en su experiencia de investigación por medio de sociodramas y papelógrafos. La síntesis de estos trabajos, obtenida en un plenario, es la siguiente:

1. Logros

Desarrollo de la actitud investigativa.

La investigación permite reflexionar sobre la práctica diaria.

Vencer el temor a lanzarse en investigación social.

Haber participado en una práctica investigativa en equipo.

Aplicación de la teoría en la práctica.

2. Dificultades

No hay participación en la planeación ni en el análisis.

Investigación esquemática, cuadrada y formal. No se permite entrar en la realidad.

Concepción sobre trabajadores sociales como solamente operativos y/o desconocimiento de su profesionalidad.

Limitaciones generales en el nivel institucional de tiempo y de voluntad, de material y de falta de apoyo, burocráticas. Muchas actividades administrativas y problemas metodológicos; dificultades teóricas.

A continuación surgió una reflexión general sobre las contradicciones entre las concepciones del primer diagnóstico y las prácticas de investigación que tenían los participantes. Como resultado tenemos lo siguiente:

3. Contradicciones

No hemos hecho investigaciones como la que deberíamos realizar.

La Revolución plantea la necesidad de conocer la realidad y de ahí empieza la inquietud de los profesionales, pero no hay todavía una práctica coherente.

La investigación todavía no es una parte esencial de la profesión del trabajador social.

Hay contradicciones en el cómo hacer la investigación dentro de las limitaciones que hay como el burocratismo, etc.

No hay participación en la planeación, nos bajan lineamientos.

Hay contradicciones entre lo que es y lo que debe ser.

Con estas conclusiones se terminó la primera sesión del taller. Allí pudo ubicarse con toda claridad una contradicción concreta entre lo que los participantes conceptualizan como una investigación con lineamientos diferentes a los tradicionales, y su práctica, en la cual afloran problemas, situaciones que la limitan y que se traducen al final en esas contradicciones. En éstas se encontraba el punto de partida de la teorización que se dio más tarde.

F. Diagnóstico de la realidad

Como tercera parte de este diagnóstico inicial, constantemente tratamos de “partir de la práctica” de los participantes, intentando visualizar la realidad nacional en la cual se encontraban inmersos y la realidad de su contexto de trabajo. Para conocer la idea que tenían los participantes sobre la realidad nacional se formaron tres grupos, repartiéndoseles diferentes periódicos de circulación cotidiana en Managua para hacer un periódico mural.

En síntesis, los equipos manifestaron un conocimiento relativo de la coyuntura que estaba atravesando en ese momento el país. Las noticias que aparecieron en los murales tenían un contenido general e inmediateista. Por falta de tiempo no pudo profundizarse en el análisis de coyuntura pero a todos nos quedó clara la agresión, el boicot económico y las situaciones que se dan en torno a éste. En esta parte del diagnóstico los coordinadores explicaron la importancia de ubicarnos en un marco global y desde luego no puramente momentáneo (coyuntural), comprendiendo el análisis de coyuntura como resultado de un desarrollo histórico, que es necesario tener presente por parte de cualquier investigador.

Para el diagnóstico del contexto de trabajo de los profesionales, se unieron los resultados anteriores con el siguiente, en el que cada representante de institución planteó cuáles eran los posibles temas a investigar, desde su punto de vista particular; sus actividades dentro de la institución, y la relación de ésta con el contexto general de la nación. Se mencionaron distintos títulos de investigaciones relacionadas con las problemáticas económica, política y militar que se suscitan actualmente en el país.

Tomando en cuenta la poca experiencia de los participantes en investigación, la coordinación consideró necesario llevar a cabo una práctica de diseño de investigación, para luego profundizar en las contradicciones.

Entonces planteamos que se realizara un diseño con base en los temas mencionados con anterioridad por el grupo. Para tal efecto se organizaron grupos homogéneos de acuerdo al sector de trabajo en que se ubicaban. Así, se formó un grupo dedicado al área de la salud, y se juntaron las personas dedicadas al trabajo educativo y las que estaban asignadas específicamente al trabajo en la Escuela de Trabajo Social.

La Escuela de Trabajo Social escogió el tema “La incidencia de la crisis económica en los estudiantes de trabajo social”. El grupo de salud seleccionó el tema «Factores socioculturales que inciden en la desnutrición de niños menores de 6 años». El tercer grupo realizó un esquema para aplicar-

se a cualquiera de los temas de investigación planteados por los otros grupos. Las características de los tres trabajos fueron identificadas por los asesores como propias de un modelo de investigación tradicional. Por lo que para realizar una discusión grupal y colectiva se planteó la ejecución de una técnica parecida al foro. En esta simulación se presentaría cada una de las investigaciones diseñadas a distintos grupos de personas, que previamente habían preparado los siguientes roles: expertos tradicionales de investigación, responsables de las instituciones involucradas en las investigaciones, sujetos de la investigación y los propios investigadores de cada uno de los temas considerando éstos los roles como lo más determinante en su contexto de trabajo. Durante la presentación de cada uno de los trabajos, y cuando los distintos roles se manifestaron con creatividad, se fueron encontrando paulatinamente problemas específicos en los diseños al discutirse sobre la validez, resultados y posibilidades de realizar la investigación dentro de la institución. Así, los aportes de los diferentes roles que se jugaron permitieron llegar a una síntesis final, en la que cada grupo de investigación reflexionó sobre la experiencia.

Tenemos las siguientes conclusiones:

El grupo de la Escuela Trabajo Social se expresó así:

Carecemos de elementos que permitan operacionalizar la concepción teórica que se tiene de la investigación dentro de un marco revolucionario, no tenemos claro el concepto mismo de participación, los niveles de esa participación, y sus alcances dentro de todo el proceso de investigación. Consideramos necesario conocer otros modelos de investigación no para copiarlos, sino para tomar elementos que nos permitan, de forma creativa, adecuarlos a nuestra realidad.

Las conclusiones del grupo de investigación en salud fueron las siguientes:

El diseño de investigación que hicimos aún se mantiene enmarcado dentro de la investigación tradicional.

No se refleja en el diseño la metodología de la participación.

El diseño debe partir de un diagnóstico de la realidad con la participación popular del sector a investigar, con los sujetos de la investigación, quienes darán pautas de solución a la problemática.

El tercer grupo, que había realizado únicamente un diseño para aplicarse a cualquiera de los temas, expresó un esquema tradicional por considerar que la rigurosidad científica no está en contradicción con la necesidad de la participación popular en su implementación, ya que ello depende de la estrategia a seguir.

Sobre la participación popular mencionaron lo siguiente:

Es a partir del diagnóstico, análisis y la búsqueda de soluciones conjuntas con las bases que se puede promover realmente la participación popular, la que se da a diferentes niveles de acuerdo a las estructuras existentes y a las orientaciones políticas de nuestra vanguardia.

En un trabajo colectivo final se tocaron elementos que nos parecen muy importantes de mencionar a estas alturas, por ejemplo:

Se carece de elementos teóricos para que sea también una estrategia de participación popular. Hay que definir qué tipos de investigaciones vamos a estudiar. Cómo se pueden adecuar modelos de investigación a la realidad nicaragüense. La investigación tradicional no se puede hacer en un marco revolucionario. La investigación participativa tiene contenido científico.

Muchas de estas frases contienen un cuestionamiento que empezaba a manifestarse en los participantes. Habíamos llegado a un momento en el cual todos empezábamos a reflexionar sobre el problema específico de lo que es la investigación, partiendo de nuestra propia práctica, de nuestros conceptos, de la experiencia, de nuestra concepción de la realidad nacional y de la práctica de trabajo; es decir, partiendo de un diagnóstico global que permitía que el sujeto estuviera claro por lo menos en una cosa: que era importante conocer algo más de investigación y no de investigación tradicional; de una u otra manera aparecía claramente manifestado el hecho de que se conceptualizaba y se manifestaba un proceso de investigación tradicional. El cuestionamiento era ahora precisamente ¿cómo relacionar la investigación social con la participación popular?

Aquí entramos a lo que nosotros denominamos una etapa de teorización.

G. Teorización a partir de la práctica

El resultado inicial de nuestro triple diagnóstico constituyó de hecho un nuevo nivel de conocimiento e interpretación sobre nuestro punto de partida. Era la continuación la que nos permitía “teorizar a partir de la práctica”; era el proceso mismo durante el cual el curso se convirtió en el articulador dialéctico entre la teoría, que fundamenta la “investigación social y participación popular”, y la realidad de los participantes. Esta reflexión era tan importante como todo el desarrollo del curso. Si anteriormente nos habíamos valido de acercamientos a la realidad por medio de técnicas, ahora teníamos que ser más creativos para que la experiencia no cayera en un “empantamiento erudito”, sino que se promoviera la participación y el interés que se habían mantenido desde entonces.

Comenzamos por retomar el marco teórico del curso, que aparece al inicio de esta ponencia. Después de discutirlo y revisarlo pasamos a la teorización. Para esto partimos de algo que nos parecía, a los coordinadores en particular y al grupo en general, muy importante: aclarar los conceptos referidos a una gran cantidad de términos que íbamos a utilizar en el transcurso de la experiencia.

Partimos de la definición de los conceptos que de una u otra manera habían sido captados por los participantes en un momento de su historia, buscando las ideas que los participantes tenían sobre: epistemología, cien-

cia, teoría, racionalismo, empirismo, positivismo, materialismo dialéctico, investigación, metodología, método y conceptos.

Después, cuando se recogieron los productos de este trabajo, la comisión académica entregó el texto de Anton Schutter (*ibíd.*, pp. 59-89), para analizar críticamente las ideas correspondientes. Para terminar el análisis comparativo, cada grupo expuso su resultado en un plenario, llegando a una conclusión colectiva que permitió la apropiación homogénea de los conceptos.

Después de esto se desarrolló todo un proceso de reflexión en el que se estudiaron distintos documentos, trabajándolos mediante técnicas diseñadas por el denominado “grupo académico”, responsable de la sesión. Los textos de Orlando Fals Borda y Roger Sorriana, que fueron los primeros, se manejaron por el “grupo académico” correspondiente en la siguiente forma: se dieron a leer los textos a cuatro grupos, para luego entrar en el desarrollo de la técnica denominada “Ruleta del conocimiento”. Esta consistía en que los grupos deberían contestar al cuestionamiento de los *groupiers*, cuando éstos mencionaban una definición, un concepto, frases textuales o parte de una idea a completarse, emitiendo la palabra *bingo*, que señalaba que tenían la respuesta al cuestionamiento planteado para luego discutirlo en colectivo.

Esta técnica permitió que se trataran los temas con amplitud y participación.

El texto de Guy le Boterf fue tratado por medio del “panel dinámico”. Se dividió el contenido por partes, de acuerdo con las fases del texto, entregándose cada una de ellas a los cuatro grupos de los participantes; posteriormente cada grupo expondría la secuencia lógica del modelo de investigación participativa de Guy le Boterf. En el transcurso se aclararon las dudas y cuestionamientos que se presentaban, y en un periodo de preguntas y respuestas se plantearon las siguientes situaciones respecto a la realidad de los participantes y el texto estudiado:

Es decir, que no solamente lo que propone la institución a la población es lo que se tiene que hacer, sino que pueden surgir cambios. En el caso del Ministerio de Salud, hablando de desnutrición, la institución siente eso porque están llegando casos a cada rato. Entonces como institución se plantea cuál de los problemas es prioritario, pero lo que vamos a investigar de la desnutrición, a quiénes vamos a estudiar, eso lo vamos a discutir con la gente.

El enfoque desde la Universidad podría ser diferente, digamos el caso de estudiantes de trabajo social que se ubican dentro de una comunidad para hacer una práctica de investigación participativa, entonces, ahí la perspectiva cambia. Es posible ubicar al estudiante primero en una etapa de sensibilización del barrio, después que el estudiante vaya conociendo la situación en la discusión con la gente, vaya priorizando si es el campo de educación o de la salud o de otro. Creo que si sale propiamente de la población la primera idea de qué queremos investigar, o si sale de la institución, depende del marco institucional en que nos ubiquemos.

Aquí se plantea una forma de investigación que tiene un poco los mismos rasgos que hemos discutido anteriormente sobre educación popular. Primero el diseño de la investigación, después la fase del diagnóstico, la fase de análisis crítico del problema y por último una acción para transformar la realidad. Lo que todavía no hemos discutido muy a fondo, es el problema de los métodos. ¿Cómo realmente analizar? ¿Cómo hacer énfasis en lo esencial y en los fenómenos? El texto de hoy de Guy le Boterf, trata precisamente sobre ese problema: ¿Cómo conocer para transformar la realidad? ¿Qué es realidad? ¿Qué es fenómeno? ¿Qué es lo esencial? Creo que es necesario profundizar en éstos para ver cuál es el tipo de modelo, técnicas y métodos que se deben desarrollar.

Estas orientaciones, generadas por las discusiones en torno a los materiales estudiados, permitieron a los coordinadores ir definiendo cuáles eran las lecturas más adecuadas para la continuación del proceso de formación del grupo. Consideramos importante la utilización del primer capítulo del libro de Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, que se realizó en la séptima sesión. Tomando en consideración la dificultad para manejar el tema de "esencia y fenómeno" que se dio en otras oportunidades, tomamos muy en cuenta la forma en que se iba a trabajar para que no resultara totalmente árido a los participantes.

El trabajo se planteó de la siguiente forma: el "grupo académico" presentó la fotografía de un niño para que se observara y la describiera un grupo durante un lapso de cinco minutos. Después de la presentación de los resultados en papelógrafos, el grupo se dio a la tarea de leer el capítulo primero de K. Kosik: "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción", además del artículo de Luis Serra; luego de la lectura cada grupo buscó la esencia del fenómeno de la foto y presentó el resultado en otro papelógrafo reflexionando también sobre cómo "transformar la realidad" reflejada en la lámina. Al final se discutieron los resultados para llegar a una síntesis. En los papelógrafos de la primera descripción habían algunos elementos relacionados con la apariencia externa de la cosa, la primera fase en la formación de conceptos, como por ejemplo "ay, que horrible", "no quiero ver a ese pobre niño", "está recibiendo atención médica", etc. Pero al mismo tiempo aparecieron algunas conexiones internas, donde ya se relacionaron algunos hechos de lo que no se ve en la lámina y en los que intervinieron elementos del pensamiento, formando así nuevos conceptos; por ejemplo: "se encuentra internado en un hospital", "edad aproximada de un año", etc., y también entraron muchos elementos de experiencia y/o prejuicio, como los siguientes: "deficiencias por avitaminosis", "deshidratación de tercer grado", "la piel en forma de pliegues" y "medio social bajo".

Para la segunda presentación, que era pasar de la apariencia exterior de los hechos a sus elementos sociales, a sus contradicciones más fundamentales, había que seguir un proceso de abstracción. Había que "rodear", en un proceso dialéctico, hasta llegar a "la cosa misma". Esto suponía analizar la percepción relacionándola con los hechos. En la presentación de los tres papelógrafos respecto a la segunda tarea se pudo observar tres diferentes formas de abstraer, de rodear, de encontrar la cosa misma. Por un lado, un

grupo presentó un modelo de causas multidimensionales en lo que se refiere a factores sociales, económicos, etc., pero con el peso mayor en un solo tipo de causas, higiénicas y alimenticias. Para transformar esa realidad el grupo optó por la educación de las madres. Por otro lado, se trataba de unificar un montón de diferentes causas para llegar a la esencia. Allí se mostraron conexiones que tenían que ver con la desnutrición del niño, la problemática de la familia y su situación socioeconómica (desempleo, aislamiento social, etc.), problemas del barrio (carencia de servicios, poca participación comunal), dependencia del país (situación de guerra, bloqueo económico, etc.). Allí se presentaba la realidad en su conjunto, en sus múltiples nexos, como una totalidad concreta e histórica que permitía plantear soluciones en distintas formas y a diferentes niveles.

En el siguiente paso se plantea la integración de los contenidos de los textos estudiados, relacionándolos con un diseño de investigación. Para esto recurrimos a uno de los modelos trabajados durante el diagnóstico de la realidad de los participantes ("Factores socioculturales que inciden en la desnutrición de niños menores de 6 años").

El trabajo consistía en formar seis grupos, a cada uno de los cuales se entregaba uno de los materiales leídos y, con base en la memoria del curso, se asociaba sobre el diseño de investigación, en relación con el texto que leyó el grupo. Después, dos grupos se reunieron para elaborar en común sus observaciones y asociaciones. Luego, en plenario, los tres grupos expusieron sus ideas de manera acumulativa. Diferentes aportes resultaron en un diseño completamente transformado, donde había preocupación por mejorarlo en su forma y en su fondo.

Como resultado se consiguió la revisión de tres momentos fundamentales en el proceso de investigación. Uno se refiere a la ubicación y delimitación de la problemática, donde se trataba de involucrar a los sujetos de la investigación. El segundo momento se refiere al análisis crítico del problema ayudándose con un análisis de sus causas históricas estructurales, y que se apoya en las organizaciones de masas. El tercer momento se refiere al planteamiento de líneas de acción junto con todas las instituciones involucradas. En la discusión se tomaban en cuenta los métodos y técnicas para establecer el diagnóstico con los afectados y el acompañamiento de éstos desde la ubicación del problema hasta el planteamiento de las líneas de acción. Así, el proceso sería convertir la investigación en una toma de conciencia de la problemática por parte de los grupos afectados, a la vez que un planteamiento de líneas de acción, incluyendo capacitación continua, organización, acción constitucional. Esta discusión nos dio la pauta para entrar en la comparación de diferentes modelos de la investigación-acción participativa.

En la octava sesión se fomentó la discusión para la comparación y la profundización en torno a estos modelos, utilizando diferentes textos y técnicas. Las primeras tuvieron que ser diseñadas especialmente para permitir que el trabajo tuviera profundidad, participación, discusión, espíritu crítico y que posibilitara en el transcurso del mismo sentar las bases sobre

investigación-acción participativa (IAP) para algo que los participantes mismos iban a realizar posteriormente.

Estas técnicas, combinadas con cuestionamientos concretos sobre las diferentes experiencias de investigación participativa, permitieron un manejo cada vez mejor de las ideas y de los conceptos en torno a ella y fomentaron discusiones y aclaraciones de dudas como las siguientes:

Hemos visto que la metodología de la observación militante puede usarse como una fase de la investigación-acción participativa, como una herramienta. La vemos muy limitada en el momento en que no llega a desarrollarse totalmente. La observación militante trata de llegar a una toma de conciencia sin proceder a la organización ni a la acción, que es propiamente lo que define la investigación-acción. Entonces hay una diferencia bastante grande porque si hay alguna acción en la militante, esta es inducida por el observador (investigador), mientras que en la otra acción es decidida por la comunidad; en este caso el investigador no tiene más función que sumarse a esa resolución o retirarse y dejar que la comunidad siga, si no está de acuerdo.

El procedimiento se parece bastante a lo que estamos haciendo en este curso de posgrado, utilizando nuestras experiencias como uno de los elementos fundamentales para poder reflexionar y para acercarnos a nuestra realidad concreta, analizar sobre ella y buscar cómo encontrar algunas soluciones y cómo operativizar esas soluciones, saber qué instrumentos vamos a emplear para éstas.

Este último párrafo reseña en una forma más real el proceso en que nos habíamos metido, proceso en el que sabíamos que estábamos en una experiencia efectiva de aprendizaje, en la que todos aprendíamos de todos, partiendo principalmente de nuestra realidad, de nuestra experiencia, y en la que, además, entreveíamos la necesidad de transformar nuestros conocimientos.

En ese momento consideramos necesario tomar en cuenta la conciencia del compromiso profesional que tenía el grupo. Para ello iniciamos una asociación de palabras que tenía por objetivo ubicar al profesional en el contexto de su realidad, en función de su acción social. Esta técnica nos permitió reflexionar sobre la experiencia de trabajo colectivo que habíamos desarrollado en el grupo. Los resultados fueron elocuentes: volvimos a constatar que los conceptos no son coherentes con la práctica. Se habló en el grupo del Hombre Nuevo, de conocer la realidad, de transformación, de formas de proceder en el trabajo diario, etc.; pero todo esto "chocó" con la práctica real y objetiva del comportamiento en el desarrollo del curso, en el que no habían sido capaces de cumplir con tareas definidas encomendadas durante el desarrollo del mismo (análisis de coyuntura, animación, orden) y que sólo habían respondido, muy bien por cierto, a la tarea de la comisión académica, que tenía la responsabilidad de darle fluidez y organización a la parte teórica y que se rotaba semanalmente entre los cuatro grupos.

H. Regreso a una nueva práctica

En la actividad que llevábamos realizada hasta entonces habíamos concretado las fases de acción y reflexión identificadas en el diagnóstico inicial y la teorización correspondiente que inició éste. Nos tocaba ahora ser coherentes y dialécticos metodológicamente y regresar a la acción. Por supuesto no a la acción que habíamos dejado atrás, sino a una nueva vuelta a la práctica, que si bien había sido generada por el proceso que le precedía, también debería a su vez generar uno nuevo.

Para definir un modelo de IAP que estuviera en relación directa con la realidad nicaragüense y en el contexto de trabajo, recurrimos a una nueva técnica que denominamos "Las elecciones". Esta consistía en llevar a cabo una campaña proselitista que difundiera las cualidades del modelo de la IAP que le había correspondido a cada equipo, incluyendo propaganda, mítines con candidatos, programas radiales, volantes, la formación de alianzas, etcétera.

Para tener una ligera idea de la actividad realizada en las elecciones, presentamos algunas consignas de los diferentes partidos:

Este modelo de investigación no va con los sistemas de dominación
Produciendo conocimientos cosechamos poder popular
Sin investigación colectiva, la comunidad jamás se motiva
Sin devolución de información, no hay investigación-acción
Investigación-acción de acuerdo a nuestra Revolución

El producto final de la "rica" actividad realizada durante dos sesiones culminó en la elección mayoritaria del modelo denominado PIPA. Este fue resultado de la alianza entre tres de los cuatro partidos contendientes.

Presentamos a continuación el modelo PIPA en su fondo obviando, por razones de espacio, la forma en que se llegó a él.

I. Un modelo de investigación participativa en el contexto de la Revolución Popular Sandinista

El presente "modelo", lejos de pretender ser la propuesta a la búsqueda de un modelo de IAP a partir de la década del sesenta en América Latina, es una síntesis de diferentes modelos, adecuados a nuestra propia realidad, a partir de nuestras propias experiencias dentro del marco de la Revolución, de las experiencias del pueblo y sus organizaciones en función de sus propios intereses de clase.

Es por ello que se hace necesario enfatizar que la aplicación del modelo lleva implícito un proceso educativo-político-ideológico en función de los intereses de las clases populares, lo que presupone un compromiso político, una opción de la lucha al lado del pueblo de parte de quienes realizamos labores ligadas a la búsqueda de soluciones de los problemas de nuestro pueblo, ya sea desde una institución y/o desde un organismo ligado a la movilización y participación de las masas.

J. Esquema general del modelo de investigación participativa (PIPA)

1. Investigación planteada a nivel ministerial.
 - 1.1 Investigación documental (acopio de información sobre el problema).
 - 1.2 Delimitación de la zona (ubicar el área que afecta el problema planteado).
2. Contacto con organizaciones de masas, representantes del Estado, líderes comunales, naturales, etcétera.
 - 2.1 Reuniones informales (planteamiento y diálogo sobre el problema en cuestión).
 - 2.2 Coordinación con diferentes organizaciones para reuniones formales (organización y distribución de tareas que conllevan el desarrollo de la investigación).
3. Formación de equipo mixto de investigación.
 - 3.1 Definición de los requerimientos de apoyo logístico necesario.
 - 3.2 Discusión y elaboración de programas de capacitación (contenido, duración, responsables, etcétera).
 - 3.3 Acondicionamiento del local y preparación de los materiales necesarios para el desarrollo de capacitación.
4. Círculos de estudio y análisis de la problemática.
 - 4.1 Planteamiento de la problemática con representantes de la comunidad.
 - 4.2 Confrontación de los niveles de información.
 - 4.3 Adecuación de líneas ministeriales.
 - 4.4 Retroalimentación del proceso entre los grupos.
5. Definición de problemas prioritarios.
 - 5.1 Selección del problema a investigar.
6. Definición de objetivos (generales y específicos) de la investigación.
 - 6.1 Antecedentes, marco teórico, hipótesis.
7. Selección de técnicas.
 - 7.1 Calendario de actividades y distribución de tareas.
8. Recolección de información.
9. Codificación y clasificación de los datos.
10. Análisis de interpretación de resultados (diagnósticos).
11. Devolución a la comunidad (análisis crítico del problema).
12. Programa de trabajo (ejecución, control y evaluación).

Dentro de las consideraciones sobre el presente esquema se hizo mención de que, en última instancia, sólo a partir de la confrontación con la *praxis* se permitirá definir el modelo y mejorar la tarea que nos compete y en la que todos tenemos un compromiso.

Con base en el modelo PIPA los coordinadores diseñaron un "Laboratorio de Investigación-acción alianza PIPA" para ejercitar la aplicación del modelo y comprobar la congruencia del mismo; se formaron dos equipos para realizar el experimento, que consistía en "buscar soluciones al problema de la aplicación de la investigación PIPA en dos instituciones: Salud y

Educación". Se definieron los roles de los miembros de cada equipo (investigadores, responsables de la unidad, representantes del sindicato, etc.) y luego los equipos llevaron a cabo todos los pasos del modelo, simulando todas las actividades que les correspondían y culminando en una "devolución" de la información recabada, en forma creativa. Para el análisis de contenido del experimento realizado por cada equipo se orientó la preparación de una ponencia, sistematizando la experiencia, su marco teórico, el desarrollo y sus resultados, con vistas a ser presentado en el "II Encuentro de la Red PIPA Latinoamericana" que estaba programado para la siguiente semana y donde, además de las dos ponencias de Educación y Salud, se previó la presentación de otras (entre ellas la de Cantimplora).

En la simulación de este II Encuentro se logró la reflexión en torno a la aplicación del modelo PIPA, sobresaliendo las referencias a la necesidad de un mejor manejo de técnicas participativas de investigación, acordar mejor los procedimientos del modelo y su inserción y, por último, la necesidad de aplicar el modelo en una experiencia concreta.

En la siguiente sesión (treceava), después de una reflexión sobre todo el proceso educativo del curso, se constituyeron tres grupos que tenían como tarea aplicar el modelo PIPA en una problemática limitada durante el espacio de seis semanas.

III. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO

La metodología de la educación popular permite desarrollar un proceso de formación de profesionales más coherente, creativo y crítico, puesto que se relaciona dialécticamente la metodología con los objetivos a perseguir y los contenidos a que se refiere (en este caso la investigación social y participación popular).

En la aplicación metodológica en que se basó el desarrollo de este curso existieron diferencias sustanciales con los procedimientos tradicionales. Aquí no partimos de supuestos articulados desde el escritorio del maestro, sino del diagnóstico de la práctica de los participantes en su realidad cotidiana, lo que significa en otras palabras partir de las propias necesidades que el participante tiene de encontrar una explicación lógica de sus conceptos y de su práctica misma. En la presente experiencia hubo un proceso de comprensión y comparación entre la concepción original de investigación social tradicional que tenían los participantes, y la investigación participativa que se planteó como alternativa. La metodología involucra tanto a los participantes como a los coordinadores en el proceso de aprendizaje.

Aunque había una planificación global de todo el proceso educativo, en este caso particular la planificación específica se llevó a cabo semanalmente para dar respuesta a las necesidades que iban apareciendo, lo que permitió el desarrollo armónico de las actividades.

La utilización de diferentes técnicas durante el desarrollo del curso facilitó una comunicación horizontal, una participación constante y una motiva-

ción por parte de los sujetos del aprendizaje, así como la creatividad en el diseño y la aplicación del mismo, que fue mejorando a lo largo de la experiencia.

El hecho de que entre los participantes del curso hubiera algunas personas con experiencia en educación popular facilitó considerablemente el desarrollo de las actividades.

A nosotros, como ya lo mencionamos, se nos ocurriría volver a tener la misma experiencia de la misma manera con un grupo diferente. Sin embargo, hemos aprendido de la práctica y de la teorización que no se puede repetir en forma dialéctica la misma experiencia.