

Aprendiendo juntos,  
Vivencias en  
Investigación Participativa



*Marc P. Lammerink*







Este libro es el resultado del trabajo de campo y de la reflexión sobre los esfuerzos por utilizar un planteamiento de investigación-acción participativa desarrollado en los últimos dieciocho años (1974-1992) en seis situaciones distintas en diversos campos de las actividades humanas en Latinoamérica y Holanda. En la mayoría de los casos el objetivo principal fue empoderar y mejorar las organizaciones de los oprimidos, siendo éstos desde arroceros, ladrilleros y pobladores de barrios marginales urbanas hasta grupos medioambientales rurales y pescadores de un pueblo nicaragüense. En todas las situaciones, la posición del facilitador fue crucial para conseguir que la participación fuera más auténticas. No sólo fue importante el resultado, es decir el conocimiento mejorado, sino también el proceso a través del cual se consiguió el conocimiento que sirvió para incrementar el control de la población local sobre su propio entorno.

A su vez este libro aspira a compartir la búsqueda de estrategias y metodologías que sean tanto interdisciplinarias como participativas y que sean capaces de aumentar la aptitud social de la gente, de disminuir su dependencia social y de incrementar su autonomía.



**Aprendiendo juntos,**

**Vivencias en Investigación Participativa**

Marc P. Lammerink



<b>PREFACIO.....</b>	<b>6</b>
<b>PRESENTATION.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPITULO 1 .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCION: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES.....</b>	<b>1</b>
1.1    INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EMPODERAMIENTO .....	1
1.2    INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA .....	2
1.3    RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA .....	4
1.4    LA PARTICIPACIÓN Y SU DIMENSIÓN AGÓGICA .....	7
1.5    LA ESTRUCTURA DE ESTE LIBRO.....	8
<b>CAPITULO 2 .....</b>	<b>10</b>
<b>COOPERACION ENTRE ARROCEROS EN SURINAM .....</b>	<b>10</b>
2.1    PLAN DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA .....	10
2.2    ANTECEDENTES Y OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN .....	11
2.2.1 <i>Movilización y Cooperación.....</i>	<i>11</i>
2.2.2 <i>Investigación de campo en el Europolder-Noord.....</i>	<i>13</i>
2.2.3 <i>Resumen del planteamiento del problema, análisis y resultados .....</i>	<i>14</i>
2.3    MÉTODOS Y TÉCNICAS APLICADOS.....	15
2.4    EL CONTEXTO DE NICKERIE .....	17
2.4.1 <i>La estructura de producción en Nickerie .....</i>	<i>17</i>
2.4.2 <i>La política agrícola nacional .....</i>	<i>18</i>
2.4.3 <i>La política agrícola regional en Nickerie.....</i>	<i>19</i>
2.4.4 <i>Contrastes entre la política y la práctica .....</i>	<i>21</i>
2.4.5 <i>Patronaje: favoritismo y statu quo .....</i>	<i>22</i>
2.4.6 <i>Características socioculturales de los Eurocampesinos .....</i>	<i>25</i>
2.5    COOPERACIÓN Y SOLIDARIDAD EN LA PRÁCTICA.....	27
2.5.1 <i>Factores que favorecen la solidaridad .....</i>	<i>29</i>
2.6    ALGUNAS CONCLUSIONES Y LINEAMIENTOS.....	38
2.7    UN CAMPO INSTRUCTIVO DE TENSIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA .....	39
<b>CAPITULO 3 .....</b>	<b>43</b>
<b>LADRILLEROS A LO LARGO DE LOS GRANDES RÍOS. HUMANIZACIÓN DEL TRABAJO EN LA INDUSTRIA DEL LADRILLO .....</b>	<b>43</b>
3.1    LA HUMANIZACIÓN DEL TRABAJO RECONSIDERADA.....	43
3.2    EL COMPONENTE SOCIAL DE LA INDUSTRIA DEL LADRILLO .....	45
3.3    LA INDUSTRIA DEL LADRILLO AÑO 1975 .....	49
3.3.1 <i>Una imagen general.....</i>	<i>49</i>
3.3.2 <i>Ladrilleros .....</i>	<i>50</i>
3.3.3 <i>El desarrollo técnico turbulento de los años setenta.....</i>	<i>51</i>
3.3.4 <i>Semejanzas y diferencias entre empresas .....</i>	<i>54</i>

3.3.5	<i>Las necesidades de los ladrilleros</i> .....	55
3.3.6	<i>Grupos especiales: extranjeros y obreros mayores</i> .....	59
3.3.7	<i>Nuevos retos en la posición de jefe de producción</i> .....	60
3.3.8	<i>Elementos para una descripción de tareas</i> .....	62
3.3.9	<i>Puntos clave para la acción posterior</i> .....	63
3.4	PERFIL DE UN JEFE DE PRODUCCIÓN EN LA INDUSTRIA DEL LADRILLO.....	65
3.5	INFORMACIÓN Y CAPACITACIÓN.....	70
3.6	TRABAJO DE CONSULTA ORGANIZATIVA CONSIDERADO MÁS A FONDO .....	70
<b>CAPITULO 4 .....</b>		<b>73</b>
<b>PROCESOS DE APRENDIZAJE POLITICO EN UN GRUPO DE ACCION MEDIOAMBIENTAL EN WATERLAND.....</b>		<b>73</b>
4.1	EXPERIMENTAR CON 'OTRA' ORGANIZACIÓN CONSULTORA .....	73
4.2	POLITIZACIÓN Y PROCESOS DE APRENDIZAJE .....	77
4.3	INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA PARA EL GRUPO DE ACCIÓN MEDIOAMBIENTAL.....	78
4.3.1	<i>Caracterización de la región Waterland</i> .....	78
4.3.2	<i>Historia del procedimiento de participación en Waterland</i> .....	79
4.3.3	<i>Los agricultores de Waterland y la organización de tierras</i> .....	82
4.4	EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA A TRAVÉS DE LA ACCIÓN .....	84
4.4.1	<i>La formulación de preguntas</i> .....	85
4.4.2	<i>El grupo facilitador y la encuesta</i> .....	86
4.4.3	<i>La retroalimentación y el seguimiento</i> .....	87
4.5	LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA A TRAVÉS DE LA ACCIÓN ..	88
4.5.1	<i>Actividades de la Asociación para la Conservación de Waterland</i> .....	88
4.5.2	<i>Los efectos 5 años después del proceso de participación</i> .....	91
4.5.3	<i>Influencia del grupo de acción medioambiental en los pobladores de Waterland</i> .....	93
4.5.4	<i>La VBW y su desarrollo regional</i> .....	96
4.6	UNA ESTRATEGIA DE ACCIÓN.....	100
4.7	REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE .....	102
<b>CAPITULO 5 .....</b>		<b>104</b>
<b>ENTRE DOMINACION Y EMANCIPACION: PRAXIS ANDRAGOGICA EN DESARROLLO.....</b>		<b>104</b>
5.1	NACE UNA CIENCIA NUEVA .....	104
5.2	PROBLEMAS DE LOS AÑOS SETENTA .....	108
5.2.1	<i>Formas nuevas de movimientos sociales</i> .....	108
5.2.2	<i>Nuevos campos de estudio</i> .....	110
5.2.3	<i>Ataque al Estado del bienestar social y a sus servicios</i> .....	112
5.3	CRÓNICA BREVE DE LA ESPECIALIZACIÓN PRAXIS ANDRAGÓGICA .....	114
5.3.1	<i>Sobre la acción metodológica</i> .....	114
5.3.2	<i>Análisis de las estrategias progresistas</i> .....	116
5.3.3	<i>Propuestas para la Praxis andragógica emancipadora</i> .....	117
5.3.4	<i>Praxis andragógica: análisis y estrategia</i> .....	119
5.4	EXPERIENCIA Y ESFERAS DE LA VIDA .....	121

5.5	LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA COMO PRÁCTICA ALTERNATIVA .....	124
<b>CAPITULO 6 .....</b>		<b>128</b>
<b>EL REFORZAMIENTO DE LAS INICIATIVAS LOCALES COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO COMUNAL .....</b>		<b>128</b>
6.1	DESARROLLO COMUNAL Y MOVIMIENTOS SOCIALES URBANOS .....	128
6.2	EL ORIGEN DEL DESARROLLO COMUNAL .....	129
6.3	PRAXIS ANDRAGÓGICA Y DESARROLLO COMUNAL .....	130
6.3.1	<i>Legitimación de la ideología democrática sobre ordenamiento territorial..</i>	<i>131</i>
6.3.2	<i>Defensa de los intereses de los pobladores y organización .....</i>	<i>134</i>
6.3.3	<i>Politización y procesos de aprendizaje .....</i>	<i>136</i>
6.4	PRAXIS ANDRAGÓGICA RECONSIDERADA .....	142
<b>CAPITULO 7 .....</b>		<b>144</b>
<b>EDUCACION DE ADULTOS EN NICARAGUA.....</b>		<b>144</b>
7.1	ORIGEN DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LATINOAMÉRICA.....	144
7.2	FREIRE, Y DESPUÉS.....	145
7.3	EDUCACIÓN DE ADULTOS EN NICARAGUA: LA SITUACIÓN ANTERIOR A 1979.....	148
7.4	PARTICIPACIÓN DE LA POBLACIÓN NICARAGÜENSE.....	149
7.5	EL DESARROLLO DE NUEVOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.....	150
7.6	EL SURGIMIENTO DE UNA METODOLOGÍA NUEVA.....	151
7.7	EL PUEBLO ENSEÑA AL PUEBLO.....	153
7.8	UN PROCESO DIFÍCIL EN UNA SITUACIÓN BÉLICA.....	153
7.9	EVALUACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA .....	154
7.10	BALANCE Y PERSPECTIVAS .....	157
<b>CAPITULO 8 .....</b>		<b>159</b>
<b>UN PROYECTO DE COOPERACION UNIVERSITARIA EN NICARAGUA .....</b>		<b>159</b>
8.1	CONEXIÓN CON LA REALIDAD NICARAGÜENSE.....	159
8.2	LOS PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA .....	160
8.3	EL PROYECTO DE COOPERACIÓN .....	162
8.3.1	<i>La familiarización y diagnosticación de la práctica nicaragüense.....</i>	<i>163</i>
8.3.2	<i>La aplicación de la educación popular en la enseñanza universitaria.....</i>	<i>165</i>
8.4	EXPERIENCIAS CON LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA .....	167
8.4.1	<i>Investigación social y participación popular .....</i>	<i>167</i>
8.4.2	<i>La capacitación del equipo investigador.....</i>	<i>169</i>
8.4.3	<i>La metodología educativa.....</i>	<i>169</i>
8.4.4	<i>Los métodos y técnicas didácticas .....</i>	<i>172</i>
8.5	DESARROLLO DEL CURSO.....	174
8.5.1	<i>El punto de partida: un triple diagnóstico.....</i>	<i>174</i>
8.5.2	<i>Teorizar a partir de la práctica .....</i>	<i>178</i>
8.5.3	<i>Se acaba la primera espiral.....</i>	<i>181</i>
8.5.4	<i>El proceso de capacitación del segundo año.....</i>	<i>182</i>
8.5.5	<i>Observaciones evaluadoras sobre el curso .....</i>	<i>184</i>
8.6	INTEGRACIÓN DE LAS NUEVAS IDEAS EN LA PRÁCTICA UNIVERSITARIA .....	185

8.6.1	<i>Proyecto de enseñanza y de desarrollo comunal en Masachapa</i> .....	185
8.6.2	<i>Un avance en dos frentes</i> .....	188
8.7	LA EVOLUCIÓN EN FORMA DE ESPIRAL DEL PROYECTO DE COOPERACIÓN .....	190
<b>CAPITULO 9</b> .....		<b>191</b>
<b>OBSERVACIONES CONCLUYENTES Y SINTETIZADORAS</b> .....		<b>191</b>
9.1	PLANIFICACIÓN EN LA TEORÍA Y EN LA PRÁCTICA: EL CASO DE LA COOPERATIVA DE ARROZ	191
9.2	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN 'DESDE ARRIBA': EL CASO DE LA INDUSTRIA DEL LADRILLO	193
9.3	PARTICIPACIÓN EN EL PLAN INVESTIGATIVO: CASO DE LA ORGANIZACIÓN MEDIOAMBIENTAL.....	195
9.4	DOMINACIÓN Y EMANCIPACIÓN EN LA ACCIÓN ANDRAGÓGICA.....	197
9.5	LA APORTACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR: EL CASO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN NICARAGUA .....	199
9.6	INVESTIGACIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN POPULAR: CASO DEL PUEBLO DE PESCADORES MASACHAPA .....	200
9.7	CONOCIMIENTO LOCAL Y EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y LA EDUCACIÓN POPULAR .....	203
<b>NOTAS</b> .....		<b>206</b>



## PREFACIO

Las experiencias sistematizadas en esta tesis doctoral se adquirieron en un período largo y fueron el resultado de varias investigaciones. Son varias personas a las que debo mi agradecimiento. Su contribución, colaboración e incluso su oposición me han conducido a desarrollar ideas útiles y relevantes. Entre estas personas figuran un sinfín de arroceros, ladrilleros, activistas medioambientales, pobladores de barrio, estudiantes de Andragogía, educadores populares de Nicaragua, pescadores y mujeres de Masachapa y muchos otros, que compartieron conmigo sus experiencias.

Deseo nombrar a varias personas en particular. Jan van Huis, que me enseñó lo que significa ser un funcionario crítico y comprometido. Joris Oldewelt con quien experimenté un proceso investigativo común. Su gran ayuda leyendo en profundidad y comentando el texto provisional fue, incluso años después, además de útil también agradable. Thale Bout, psicólogo de organización y mi primer jefe, quien me dio confianza y campo libre para realizar una investigación-acción poco usual en la industria del ladrillo. Aprendí mucho de su creatividad. Los miembros del grupo orientador de la Asociación para la Conservación de la Naturaleza y el difunto Oscar Guermonprez de la Universidad Popular de Bergen me inspiraron con su entusiasmo y su energía.

Además, tengo mucho que agradecer a Dirk Jan Haitsma, en un día 'mi' ayudante, con quien puse en práctica muchas ideas sobre otro tipo de educación. También a mis compañeros del departamento de Andragogía y Pedagogía Social por su lealtad, especialmente a Paul Kraemer y a Jan Nauta, que me apoyaron mucho en la planificación del proyecto de cooperación con la UCA en Nicaragua. A Paul Kraemer por sus sugerencias valiosas en el texto provisional de esta tesis doctoral.

También debo mi reconocimiento al campesino nicaragüense que me enseñó lo importante que era que la revolución nicaragüense diese dignidad a los campesinos. A Chico Lacayo y Carlos Tamez que me hicieron comprender la educación de adultos en Nicaragua. Al tendero Manuel de Samulali, quien se esforzaba día a día como maestro voluntario. Su empeño y el de muchos otros para alfabetizar a los habitantes de su pueblo me causó una impresión muy profunda.

A Anabel Torres y Adolfo Madriz que me introdujeron en la tradición centroamericana de la 'educación popular'. A Oscar Jara y Carlos Núñez, que me inspiraron más que antes a trabajar desde nuevas perspectivas de aprendizaje. A Orlando Fals Borda, cuya cortesía y visión me dieron confianza para seguir por el camino ya emprendido de la investigación-acción participativa. A Antonio Mazariegos que se arriesgó conmigo a poner en práctica este enfoque. Todavía me sigo sirviendo cada día del proceso creativo que siguió.

Aprendí mucho del médico de Masachapa, Sigfrido Ampie, por su involucración y de Doña Blanca debido a la humildad y energía que irradiaba. También fue importante aquella mujer, que con una pregunta desarmante dejó claro el dilema estructural de la revolución nicaragüense en una reunión pública con Daniel Ortega: "Presidente, Usted nos prometió durante la elecciones de 1984 galo pinto y dignidad. Llevo seis años comiendo dignidad, •dónde está el galo pinto?"

Finalmente, les debo mucho a mis compañeros de FMD Consultants por su paciencia y su disposición a sustituirme cuando me retiraba a escribir. También por su ayuda imprimiendo o

traduciendo artículos, o haciéndome comentarios o sugerencias. A Berry van Gelder con quien apliqué las ideas expuestas en este libro al campo del desarrollo forestal en Africa y Latinoamérica. Todo esto fue lo suficientemente estimulante como para seguir escribiendo. Beatriz Olaizola, que hice la traducción al español. Gracias a todos los amigos, compañeros y conocidos que siguieron de cerca el proceso de este libro.

Le doy las gracias especialmente a Gerrit Huizer, mi promotor, que desempeñó un papel importante en la realización de este libro. Me estimuló a que anotara mis experiencias. Me hizo comentarios valiosos una y otra vez a las distintas versiones en un espacio de tiempo muy corto. Sus análisis relativizadores y profundos me sirvieron de gran apoyo. También gracias a su estímulo disfruté trabajando en este libro, a pesar de la tensión.

A mi madre de quien aprendí a ver los problemas de una manera global y a mi padre, gracias a quien me hice consciente de la injusticia social. A Mayra, por su solidaridad quien junto con Brenda y Ruben, me recordó constantemente que la vida es algo más que trabajar y doctorarse. Su solidaridad fue un estímulo extra para finalizar esta tesis doctoral. A ellos les dedico este libro.

Marc P. Lammerink

## PRESENTATION

Very few books written on Participatory Action Research (PAR) present both the results of the work carried out both in developed countries as well as in developing countries. This merit can be awarded to Marc Lammerink's book as it shares with the public the experiences of the author in The Netherlands, Suriname and Nicaragua, over a productive period of observation, practice and reflection in which he spend eighteen years of his life.

I do not refer only to the collective works with articles written by authors of different nationalities. Even here, the tendency has been to homogenize the studies according to the context found in each country and to differentiate without generalizing. For example, it has been thought that since the actual PAR originated in the Third World it would not be applicable to the First World.

Now, with Lammerink's book and with similar contributions from other colleagues, we see that a comparative school of participatory research is emerging in both worlds whose justification is very significant. This school focus on the obviously disturbing fact that the basic PAR problems in the South are essentially the same, in the rich North as well as in the poor South. They arise from the over-exploitation of the human being, the ignorance of the potential power of grassroots communities and the need to uphold education as a continuous process of improvement and social advance. Now these issues are considered, with more certainty, as global problems that concern the whole of humanity.

Lammerink's experiences in these three countries give the author sufficient authority to attempt a broad systematization of PAR, as it is needed. He explains it quite well as a learning process in different projects, that takes through analysis to the improvement of action strategies. The text in this book demonstrate this, despite some partially negative results, as it in The Netherlands, or postponed, as in Suriname. We stand before a long and complex problem that needs individual and collective commitment and persistency of all those involved. Fortunately this two fundamental qualities of PAR are elements of the author's personality.

The positive cases of adult education in Nicaragua are also outstanding as they took place within a special historical context during the peak of the Sandinista Revolution. The contribution of students and professors at the Central American University in Managua was very important for classifying the goals and objectives of popular participation, so necessary for the achievement of cherished goals by every society in the process of changing. Most probably this effort has not been lost in the changing circumstances of this nation since at that time it was going in the right direction.

In view of all this, I am very pleased to introduce Marc Lammerink's book, in which social research and community education have been integrated in a very interesting way that can be useful to all of us.

Orlando Fals Borda  
(Professor Emeritus,  
National University of Colombia)  
Colombia, September 1995.

## CAPITULO 1

### INTRODUCCION: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES

Este libro se ha desarrollado en el transcurso de los últimos dieciocho años (1974-1992) como resultado de las experiencias acumuladas durante la investigación y capacitación en seis proyectos distintos en Latinoamérica y Holanda. El objetivo de este libro es sistematizar esas experiencias y 'conceptualizarlas'. El hilo del libro es la búsqueda de enfoques satisfactorios e interdisciplinarios que puedan aclarar la interacción entre el individuo y la sociedad y que permitan a la gente concientizarse de las posibles causas de los problemas sociales. Al mismo tiempo, el argumento del libro es trabajar a partir de estrategias de acción, encaminadas a aumentar las capacidades y competencias sociales de la gente, a disminuir las dependencias, y a incrementar su autonomía. Todo esto también se suele indicar con el término 'empoderamiento' (revestir de poder),<sup>1</sup> que ha abierto nuevas perspectivas de investigación-acción participativa y por lo tanto de capacitación.

#### 1.1 Investigación social y empoderamiento

Whyte expresa el punto de vista dominante con respecto a la investigación social de la siguiente manera: "El objetivo del investigador social debería ser descubrir las relaciones o los hechos científicos básicos, y no dedicarse a unir la investigación social con la acción."<sup>2</sup> Dentro de esta visión el investigador se preocupa sobre todo de los problemas de conocimiento y tecnología.<sup>3</sup>

Sin embargo, la investigación social no tiene lugar en un vacío sino que hay factores sociales, económicos y políticos que la determinan. Según Hall las clases dominantes utilizan la investigación social para justificar o mantener situaciones injustas. Para ello se diseñan continuamente nuevas estrategias de control social. No obstante, la investigación también se puede utilizar: "(...) para proporcionar tanto un análisis alternativo, como un medio de extender la base del análisis para incluir a la mayoría de los sectores explotados en la sociedad."<sup>4</sup>

Maxwell hace la siguiente observación sobre cuál debería ser el objetivo final de la investigación:

"Se debe recordar que el propósito básico (humanitario) de la investigación es ayudar a promover el bienestar humano, ayudar a la gente a realizar lo que es importante para ellos en la vida.(...) Pero para conseguir lo que es importante para ellos, los problemas prioritarios que necesitan solucionar son problemas de acción, sociales y personales, con los que se ven enfrentados en la vida."<sup>5</sup>

La metodología de la investigación convencional, normalmente, no ofrece suficientes puntos de aplicación que permitan a la gente dar respuesta de forma organizada a sus propias preguntas de desarrollo, encaminadas a mejorar las prácticas de acción.

Al margen también se han desarrollado otros enfoques: todo tipo de formas de investigación participativa y de investigación-acción, que parecen más apropiadas para el objetivo y que



pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de estrategias para la transformación social. El psicólogo social Lewin fue el primero que utilizó el término 'investigación-acción'. Este opinaba que la unión entre la investigación, la capacitación y la acción era necesaria para solucionar colectivamente los problemas humanos, para identificar la necesidad de cambios, y para elaborar patrones mejorados de conocimiento/tecnología y de acción como respuesta a estas necesidades.<sup>6</sup>

Estos últimos enfoques de investigación social se basan en una posición alternativa. Whyte escribe: "Desde el punto de vista alternativo es importante, tanto para el avance de la ciencia como para el progreso del bienestar humano, concebir estrategias en las que la investigación y la acción estén estrechamente unidas."<sup>7</sup>

Por supuesto estas estrategias también tienen consecuencias para los métodos y técnicas utilizados. Tal y como observa Fals Borda, las herramientas de los investigadores son marcos de referencia, con las que intentan interpretar la realidad. Estas herramientas no son neutrales puesto que no pueden ignorar las consecuencias sociales, políticas y económicas de la investigación. "En consecuencia, debemos saber escoger, para nuestros fines, aquello que sea armónico con nuestra visión de la responsabilidad social. Asimismo, se satisface nuestra vivencia."<sup>8</sup>

A principios de los años setenta en Holanda empezó a aumentar el interés de las ciencias sociales por la realización de investigación participativa e investigación-acción. Sin embargo, el conocimiento teórico y la experiencia práctica en este campo eran relativamente escasos.<sup>9</sup>

En aquel momento, no estaba muy claro cómo se debían formular esas estrategias ni tampoco qué métodos y técnicas se podían utilizar. Esto desencadenó un proceso de búsqueda y aprendizaje en el que cada vez se dio más prioridad a la relevancia social del conocimiento y a la participación de los involucrados en el proceso de aprendizaje.

Este proceso de búsqueda y aprendizaje es fundamental para la línea general de este libro en relación con mi visión del compromiso social y mis experiencias.

## **1.2 Investigación-acción participativa**

La investigación-acción participativa es una manera de investigar en la que todos los involucrados contribuyen al pensamiento creativo que se utiliza en este proceso. Esto supone que deciden conjuntamente qué observarán, qué métodos de investigación manejarán y cómo se podrá hacer comprensible y útil lo que se ha investigado. Al mismo tiempo, los involucrados contribuyen a la acción que es el tema de la investigación.

Huizer, pionero en el campo de la investigación-acción en el Tercer Mundo, diferencia dos tipos distintos de investigación-acción participativa: la investigación participativa para la acción y la investigación participativa a través de la acción.<sup>10</sup>

La investigación participativa para la acción se encamina a obtener datos e ideas para aumentar la conciencia de la gente sobre su situación. Esto puede motivar a emprender actividades que corrijan la injusticia social. Tal y como observa Kronenburg:

"Estos datos que aumentan la conciencia se pueden obtener mediante una investigación histórica sobre el origen del estado actual de las relaciones sociales.

También se puede conseguir analizando las estadísticas disponibles sobre propiedad de la tierra, reparto de los ingresos, índice de desempleo, etc. o mediante cuestionarios que reconstruyan un esquema de la situación socioeconómica de la comunidad o de la organización. Al confrontar a los miembros de la comunidad con los datos recopilados, estos pueden confirmarlos, corregirlos o utilizarlos para dirigir actividades que cambien situaciones no deseadas."<sup>11</sup>

Según Huizer, la investigación participativa a través de la acción parte de la base de que la mayoría de las actividades en el campo de la transformación social pueden considerarse como experimentos, que demuestran o no que la gente puede utilizar estrategias de grupo para mejorar su situación y cómo esto se puede realizar de la forma más efectiva mediante la organización y la acción conjunta.

"Por tanto, eso implica un registro cualitativa y cuantitativamente cuidadoso del proceso de las actividades relevantes llevadas a cabo.(..) Se presentan las experiencias resumidas para discutirse en los grupos involucrados y en encuentros comunes o talleres de representantes de varios grupos, de manera que tenga lugar un proceso de retroalimentación y surja un proceso global y mutuo de aprender haciendo. Por consiguiente, se pueden analizar algunas actividades exitosas, reconocer los factores que conducen al éxito y acrecentar su presencia en actividades futuras. Al mismo tiempo, también se pueden identificar los factores que conducen al fracaso y evitarlos en el futuro, en la medida de lo posible."<sup>12</sup>

Estos dos tipos de investigación se complementan como componentes de una investigación-acción participativa más amplia.

Las relaciones entre la investigación-acción participativa y las formas convencionales de investigación científica social son tensas. En ésta última, los miembros de una organización o comunidad son tratados como sujetos pasivos y una minoría permite llevar a cabo tal investigación y recibir los resultados finales.

Sin embargo, la investigación-acción participativa es una forma de investigación aplicada, pero difiere de la forma más utilizada de investigación aplicada. En esta última, los investigadores son expertos profesionales que diseñan el proyecto, reúnen los datos, interpretan los resultados, y recomiendan cómo debe actuar el cliente, la organización o la agrupación.

Por el contrario, en una investigación-acción participativa algunos miembros de la organización o grupo, que proponen llevar a cabo el estudio, están involucrados activamente en el proceso de investigación. Estos participan desde el principio del proyecto hasta la presentación final de los resultados, así como en el desarrollo de ideas que influirán en sus acciones futuras.<sup>13</sup>

Una exigencia cualitativa importante para la investigación-acción participativa es la relevancia: "En este caso la relevancia tiene un sentido práctico y se puede describir como la medida en que el producto de conocimiento puede contribuir a la realización de las intenciones que tienen los actores en una situación específica."<sup>14</sup>

La relevancia social va por delante, lo cual no excluye la relevancia científica, aunque pueda parecer paradójico.<sup>15</sup> La investigación-acción participativa se puede organizar de tal manera

que sea posible integrar los dos tipos de relevancia. La investigación-acción participativa obliga al investigador a realizar un proceso exhaustivo, en el que los que poseen los conocimientos de primera mano controlan continuamente los hechos, antes de que tenga lugar algún informe final. Si así un proceso de verificación funciona bien, esto asegura un alto grado de exactitud real.<sup>16</sup>

Según Huizer la objetividad de una investigación de este tipo puede verse reforzada por la distancia mediante la autorreflexión; es decir, que el investigador toma distancias de sus influencias personales y culturales ('inclinaciones') y de su contexto político-económico.<sup>17</sup>

De lo anterior, ya se desprende una 'inclinación' clara en mi trabajo como investigador: la preferencia por dedicarse a una forma comprometida de la investigación y a la ciencia, y la utilización de la investigación científica para mejorar o solucionar de forma concreta los problemas sociales de aquellas personas que carecen de posibilidades estructurales. Sin lugar a duda, la relevancia científica tampoco se alcanza mediante un distanciamiento extremo de la realidad.

Según Whyte, el reto metodológico más importante es el hecho de contraer un compromiso universal: la investigación y la acción no son incompatibles.<sup>18</sup> Por eso en la investigación-acción participativa no sólo es importante el resultado de la investigación, sino también el proceso por medio del cual se alcanzan esos resultados. Esto aclara la manera de aprender mientras se solucionan los problemas y mientras se va desarrollando personalmente la praxis.

De esta manera, la investigación-acción participativa va dirigida a los interesados directos y a las personas ajenas al problema. Los resultados pueden contribuir tanto al conocimiento general de la comunidad u organización investigada, como a la teorización general sobre el desarrollo de los procesos de cambio.<sup>19</sup>

A pesar de la relevancia científica de la investigación-acción participativa, los resultados se sistematizan sobre todo en favor de los interesados directos. Se ha prestado relativamente poca atención a la sistematización de los procesos de investigación en favor de las personas ajenas a todos los problemas, fallos, logros y fracasos que esto conlleva. Se pueden encontrar muy pocos ejemplos de este tipo de experiencias en la bibliografía existente sobre este tema.<sup>20</sup> En cambio, existen muchos textos dedicados a discusiones sobre la importancia de la investigación-acción y sobre la metodología a utilizar.

### **1.3 Relación teoría y práctica**

Este libro forma parte de una tradición de sistematización de investigación-acción y de 'educación popular',<sup>21</sup> en la que el científico no sistematiza las experiencias de los demás ni las provee de notas marginales, sino que basándose en la propia evolución en varios proyectos y programas, llega al análisis y a hacer aportaciones para el desarrollo de estas metodologías.<sup>22</sup>

Por sistematización se entiende: "Una reflexión crítica sobre el proceso de una o varias experiencias con el propósito de descubrir o describir la lógica del proceso."<sup>23</sup>

Con razón Gianotten y De Wit escriben en la introducción de su tesis doctoral:

"Los académicos no escriben sobre sus propias experiencias, sino que tratan de sistematizar experiencias de otros, en base a lo cual proponen modelos participativos, modelos de evaluación, o describen las diferentes corrientes existentes."<sup>24</sup>



En este libro me limito explícitamente a la presentación y justificación de mi propia metodología de investigación y de los resultados de la investigación. Además, presto atención a mi propio papel y manera de pensar. Con razón Karlsen denomina esto último la excusa para el abogado del diablo cuando escribe: "Del mismo modo que uno enfoca lo que está pasando en su campo científico, también es igual de importante que uno se enfoque a sí mismo y su propio papel."<sup>25</sup> No es algo fácil. Una primera exigencia es que uno esté dispuesto a considerarse a sí mismo y a sus propias acciones de la misma manera que cuando uno mira a otro.<sup>26</sup>

Sistematizando estas experiencias se pretende que éstas se puedan generalizar y repetir. Sin embargo, para ello parto de una definición de estos términos distinta a la habitual. Según Walker, en el caso de la generalización y la repetición se trata de:

"Dar adecuadamente cuenta del porqué se hacen las cosas y del modo en que éstas se realizan. La replicabilidad no se plantea como problema de la evaluación en términos de la posibilidad de repetir una experiencia en otra parte, sino en explicar suficientemente el proceso para que otros sujetos puedan decidir si vale o no la pena implementar una experiencia similar."<sup>27</sup>

Coenen utiliza el término: reproductividad. Término que se debe entender como la posibilidad de poder seguir al investigador sirviéndose de la forma de trabajo explicitada por él.<sup>28</sup>

Este libro trata sobre procesos de acción-reflexión y reflexión-acción. El pedagogo brasileño, Freire, lo llama la dualidad del 'contexto concreto y teórico' que no pueden existir por separado.<sup>29</sup>

Según Whyte, esta relación tiene la siguiente función en la investigación-acción participativa: "Reflexionar sobre la práctica pasada lleva a la reformulación teórica, lo que a su vez lleva a mejorar la práctica. De esa manera, los procesos de reflexión sobre la teoría y la práctica refuerzan tanto la teoría como la práctica."<sup>30</sup>

Así la unidad de teoría y práctica establece la unidad entre el contexto teórico y el trabajo productivo como una dimensión del entorno concreto.<sup>31</sup>

En esta sistematización se trata de reflexionar sobre mis experiencias prácticas y sobre mis propias motivaciones y de ordenar los resultados de tal manera que gradualmente una simple opinión sobre los hechos dé paso a una mejor comprensión de su significado.<sup>32</sup>

Ninguna de las investigaciones sobre las que tratan los siguientes capítulos estaban dirigidas en primer lugar a los no involucrados. El objetivo fue informar mejor a los interesados 'internos': una aportación de investigación y capacitación en un proceso continuo. Por ejemplo, los resultados estaban encaminados a contribuir a la cooperación entre los arroceros surinameses en una cooperativa, o a la humanización del trabajo en la industria ladrillera holandesa, o a la organización de mujeres y pescadores en un pueblo de Nicaragua. En la mayor parte de los casos el suministro de información a las personas ajenas al problema no fue más que un objetivo derivado. Varias de las investigaciones presentadas en este libro no se habían publicado antes, excepto para las personas ajenas al problema. Aunque las experiencias y los resultados tuvieron su importancia para los afectados directamente, las experiencias y las ideas se perderían en el sentido amplio. Esto a pesar



de que, según Kronenburg, existe una gran necesidad de estudios de caso para procurar así una base de apoyo amplia a los procesos participativos.<sup>33</sup>

Por supuesto las experiencias no se pueden transmitir sin más, sino que tienen que seguir adquiriéndose. Sin embargo, es un ejercicio muy fructífero revisar todos los aspectos positivos y negativos de las experiencias y que esto sirva de lección.<sup>34</sup>

Esto lleva al supuesto que se seguirá desarrollando en este libro. Es decir que se puede aprender mucho de la realización de la investigación-acción participativa y de la reflexión sobre los logros y fracasos, sobre los problemas y conflictos.

La mayoría de las investigaciones que he sistematizado son ejemplos de investigación participativa para la acción y/o de investigación participativa a través de la acción. Con estas investigaciones pienso contribuir significativamente al desarrollo de la teoría y la práctica de la investigación-acción participativa y al desarrollo de lo que en Latinoamérica se llama 'educación popular'.

Algunas de las experiencias descritas en este libro son ejemplos de lo que Kronenburg llama investigación después de la acción:

"Un intento de servirse aún de los datos e ideas procedentes de experiencias pasadas con actividades de desarrollo de una forma reflexiva. La investigación después de la acción reconoce que se pueden perder conocimientos valiosos obtenidos mediante una participación personal en procesos de cambio si no son registrados de una forma disciplinada."<sup>35</sup>

Son reconstrucciones del proceso en el que se formuló, por ejemplo, la teoría sobre la praxis agógica. Este tipo de reconstrucción tiene sobre todo una función metodológica. Además, mediante esta reconstrucción se aclara el hecho de que la ciencia tiene un carácter vinculado al contexto.

La elección de los métodos de investigación es crucial en el caso de la investigación-acción participativa. Estos métodos deben encaminarse al desarrollo de los procesos de aprendizaje que llevan a que los sujetos sepan y conozcan mejor su situación. Sin embargo, en la investigación-acción los métodos de investigación están todavía demasiado enfocados a 'sonsacar' el conocimiento fragmentado y por lo tanto, a 'alejarse' de los sujetos que poseen el conocimiento.

Esto conduce a la siguiente **toma de posición**: en la investigación-acción participativa la selección de los métodos de investigación debe tratarse críticamente. Este es un aspecto esencial del proceso de investigación que se va a establecer y en el que la relación dialéctica entre el objetivo, el contenido, y el método determina la dirección a seguir.<sup>36</sup> Además, el momento transcurrido entre 'sonsacar' y devolver el conocimiento debe ser lo más corto posible, y para esto el proceso agógico es muy importante.

#### 1.4 La participación y su dimensión agógica

En esta introducción me gustaría hacer todavía unos cuantos comentarios sobre el término 'participación' que ocupa un lugar tan fundamental en las experiencias descritas. Según señala

Huizer, este concepto ha sido definido muchas veces y de distintas maneras.<sup>37</sup>

En las investigaciones sistematizadas el concepto 'participación' se va definiendo cada vez más claramente como algo encaminado al empoderamiento de los grupos sociales, mediante la formación de grupos y mediante la acción social. Se trata sobre todo de grupos de base. La participación de los involucrados constituye a la vez un medio y un fin en sí.

En proyectos de este tipo más bien, el investigador es el que participa en el proceso de los involucrados que al revés. El investigador entra temporalmente en un proceso continuo. La relación de dependencia entre el investigador y los involucrados se hace cada vez más horizontal y cooperativa. Precisamente por eso, los involucrados pueden utilizar y aumentar todas sus capacidades sociales. Además, siguen teniendo acceso a los recursos (incluidos los conocimientos) y siguen teniendo voz en la dirección a seguir y en la toma de decisiones.<sup>38</sup>

De esta manera, el esfuerzo común contribuye al empoderamiento de los involucrados y eso determina el aspecto político de la participación.

Aunque en la práctica la participación se utiliza normalmente para legitimar los planteamientos de arriba hacia abajo, en el caso de la participación como empoderamiento se trata de que, sobre todo sea la gente misma la que identifique y modifique sus necesidades.

Este tipo de proceso que fomenta la participación exige cualidades determinadas por parte de los facilitadores y los investigadores, que a mi parecer no aparecen lo suficientemente recalculadas en la bibliografía existente sobre investigación-acción participativa. Como investigador no sólo se requiere ser competente a nivel de investigación, sino también a un nivel específicamente agógico ya que el investigador proporciona tanto un apoyo metodológico a la investigación, como un apoyo agógico para aprender a superar los obstáculos y para aprender a investigar. Todo esto exige respaldo, estímulo y orientación.

Para eso es necesario que la persona ajena al problema asuma un nuevo papel, como facilitador-investigador.<sup>39</sup> No se trata del rol del misionero que transmite conocimientos traídos de fuera, sino de una combinación de roles que como mejor se podría definir es: mediador, catalizador, reconciliador, compañero de trabajo y consejero. La persona ajena al problema invita a los involucrados al diálogo y al análisis e intenta provocar distintas reacciones. El (o ella) es un(a) compañero(a) de trabajo en las investigaciones de los involucrados y desempeña el papel de consejero(a), que aporta ideas nuevas, busca soluciones e introduce tecnologías desconocidas en la comunidad.<sup>40</sup> Pero también es él/la que continuamente aclara el proceso de la investigación, a fin de que durante la investigación se estimule a los involucrados a aprender a investigar. Se trata de un proceso bilateral encaminado a concientizar a todos los involucrados. Es una concientización emancipadora y liberadora en la que están involucradas dos partes, es decir, tanto investigadores como investigados.

## **1.5 La estructura de este libro**

La estructura básica de este libro nació durante un viaje largo al norte de Nicaragua en 1986. Por el camino, Huizer me pidió que le contaré mis experiencias de trabajo. Al final de mi narración dijo: "Estos son los primeros cinco capítulos de tu libro." Con ello quería decir que merecía la pena sistematizar estas experiencias y así hacer posible que otros tuvieran acceso a las mismas.

Este libro es el resultado de un proceso de aprendizaje, que puede representarse mediante una estructura espiral en ascenso, es decir un desarrollo continuo de reflexión sobre las propias

experiencias; la conexión de estas experiencias con nuevas denominaciones y conceptos; el ensayo de los nuevos conocimientos en cuanto a su utilidad y su aplicación en situaciones prácticas específicas.

La organización de los capítulos sigue este desarrollo en el tiempo. Los capítulos 2, 3 y 4 describen la intención y los resultados de tres ejemplos de investigación-acción: una investigación de la cooperación entre arroceros en Surinam (1974), una investigación-acción en favor de la humanización del trabajo de los trabajadores en la industria del ladrillo en Holanda (1976) y una investigación-acción como apoyo a un grupo de acción medioambiental en la provincia holandesa de Noord-Holland (1978). Todos ellos son ejemplos de investigación participativa y de investigación-acción.

Asimismo, estas experiencias formaron la base para un período de teorización en una universidad holandesa y en un ministerio nicaragüense, y dieron como resultado nuevos conceptos y una nueva visión sobre la práctica. Los capítulos 5, 6 y 7 sistematizan este proceso de teorización. Los dos primeros describen la investigación y la enseñanza universitaria en relación con una teoría y práctica en desarrollo de la praxis agógica y la elaboración de estrategias para el reforzamiento de iniciativas locales (1977 a 1981). El capítulo 7 sistematiza una investigación sobre los avances en la educación de adultos en Nicaragua (1982).

La aplicación a una práctica nueva se produjo durante un segundo período en Nicaragua. El capítulo 8 sistematiza tanto el proceso como el contenido y los resultados. Las experiencias más importantes son la capacitación y la formación de personal en investigación-acción en Nicaragua (1985) y una investigación-acción con pescadores y mujeres de un pueblo de pescadores nicaragüense (1986).

El libro concluye con un resumen del proceso de aprendizaje durante todo el período y varias conclusiones sobre la investigación-acción participativa y la capacitación.

## CAPITULO 2

### COOPERACION ENTRE ARROCEROS EN SURINAM

#### 2.1 Plan de investigación y práctica

Las primeras experiencias que tuve con una práctica profesional políticamente comprometida, fueron durante la preparación<sup>41</sup> y realización de una investigación de campo en 1974 sobre el funcionamiento de las cooperativas de campesinos, que llevé a cabo con Joris Oldewelt en Nickerie, distrito más occidental de Surinam que limita con Guyana. Ambos teníamos mucho interés por las nuevas formas de organizaciones y movimientos, que los campesinos mismos habían puesto en funcionamiento, para crear mejores condiciones de vida en las zonas rurales.

Gracias a la investigación de Oud sobre las funciones de las cooperativas en Surinam<sup>42</sup>, nos quedó claro que las cooperativas agrícolas allí aportaban muy poco al desarrollo económico y social de las zonas rurales. Según Oud, esto se debía a la difusión limitada y al funcionamiento deficiente, aunque no llegó a investigar los factores que habían detrás. Varios autores señalaron las barreras estructurales que dificultaban la formación de cooperativas y organizaciones similares.<sup>43</sup> Feder escribió lo siguiente: "Los campesinos podrían conseguir ingresos más altos, una influencia política y un prestigio social mayores, si les permitiesen organizarse en cooperativas, asociaciones de campesinos o sindicatos de trabajadores. Sin embargo, los latifundistas utilizan su poder precisamente para que los campesinos sigan estando desorganizados y sigan siendo pobres y dependientes."<sup>44</sup>

Existían muchas publicaciones científicas que atribuían la falta de éxito de los programas de desarrollo y de las cooperativas a la subcultura tradicional, a la apatía en cuanto a las innovaciones y a la mentalidad de la población campesina. Esto se relacionaba con la bibliografía que yo conocía sobre el 'cambio social planificado'. El concepto central de los expertos en este tema era la 'resistencia al cambio'.

Sin embargo, Huizer dejó claro de manera convincente en su tesis doctoral que: "(..)'la resistencia al cambio' en el caso de los campesinos es principalmente una reacción de autodefensa contra la 'resistencia del cambio' de las élites tradicionales que temen perder su poder sobre los campesinos." Sus experiencias de campo en Chile en 1965-66 le enseñaron que: "(...) la desconfianza campesina podía traducirse en acción campesina organizada." Por tanto argumentó: "Los campesinos pueden movilizarse perfectamente si el propósito de la movilización es cambiar el statu quo existente por un sistema bajo el cual los campesinos pueden esperar con razón mejoras efectivas."<sup>45</sup>

Esta formó parte de las teorías que se desarrollaron en Latinoamérica desde la perspectiva de la lucha de los campesinos. Estas teorías describían perspectivas de un planteamiento desde 'abajo' y mencionaban el apoyo activo que se dio allí al movimiento campesino.<sup>46</sup>

Fue un reto ver cómo por medio de la investigación funcionaban en la práctica las consideraciones de los expertos en cooperativas. Por lo tanto, el primer planteamiento del problema decía: "•Cómo se originaron las formas de organización cooperativa entre

pequeños agricultores y cómo se desarrollaron?" En este caso lo que nos interesaba eran los procesos de institucionalización.<sup>47</sup>

Propusimos hacer esta investigación en Nickerie como un pequeño estudio. Tras haber estudiado las fuentes<sup>48</sup> primarias y secundarias pensamos utilizar la observación participante, conversaciones informales y entrevistas semiestructurales para la recolección de datos más detallada. En nuestra propuesta de investigación se habló también de las posibilidades de valerse de un grupo de control, es decir comparando a varios campesinos no organizados con campesinos organizados (el experimento posterior).<sup>49</sup>

La reacción de las organizaciones y personas con las que se tomó contacto desde Holanda fue en principio positiva. Sin embargo, una vez que llegamos a Surinam resultó que la sección del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca (LVV) que participaba en la formación de cooperativas<sup>50</sup>, se opuso tajantemente a nuestra investigación. Los representantes de esta sección no quisieron prestar ningún tipo de colaboración.

El ingeniero J. van Huis, entonces Jefe de Distrito del Ministerio de LVV en Nickerie, sí estuvo dispuesto a apoyarnos en la investigación. Nos pidió que hiciéramos algunas modificaciones en la propuesta original de forma que la investigación sirviese directamente a las actividades informativas y organizativas de ese distrito. Sobre todo era esencial la relevancia directa para la organización de una cooperativa; por lo tanto, se identificó la investigación-acción como estrategia. Por consiguiente, se remodeló el planteamiento del problema y se adaptaron los métodos. En ese momento se trataba mucho más de una investigación que estaba al servicio directo de una cooperativa de arroz local y ya no de una investigación general sobre el funcionamiento de cooperativas.

## **2.2 Antecedentes y objetivo de la investigación**

### **2.2.1 Movilización y Cooperación**

En Nickerie realizamos el trabajo de campo gracias al apoyo de un grupo progresista de extensionistas de distrito de la Oficina Regional del Ministerio de LVV. Investigamos la cooperación entre arroceros organizados en la Cooperativa Euro-Noord, y les aconsejamos sobre la mejora de la misma.

Como marco teórico para la investigación principalmente tomamos como referencia el estudio de Galjart sobre asociaciones de campesinos en Chile, en el que se formuló la base para una teoría sobre solidaridad y cooperación.<sup>51</sup> Además, un marco global con respecto al desarrollo rural y la emancipación de la población rural determinó nuestra visión sobre la presente investigación.

Una comprobación cuantitativa de la teoría de Galjart no encajaba en el ámbito de nuestra investigación. Tampoco se trataba de desarrollar teorías nuevas. Lo que nosotros pretendíamos era sobre todo operacionalizar las bases teóricas de Galjart y otros para la práctica y acción de la Cooperativa. Por lo tanto, se explicaron muchos conceptos mediante situaciones concretas que habíamos encontrado en la Cooperativa, para controlar así mejor el fenómeno complejo de la cooperación<sup>52</sup> entre arroceros. Para ello fue esencial enterarse de la manera de ver las cosas que tenían los mismos campesinos y su visión sobre la Cooperativa.



Una consideración importante fue cómo se podía extender la base de la cooperación entre los campesinos del Europolder. El objetivo principal de la investigación terminó siendo organizar la Cooperativa Euro-Noord de tal manera que fuese viable, incluso a largo plazo, y capaz de mejorar el nivel de vida de los campesinos. Se compuso un guión para que en el futuro un supervisor de proyecto se ocupase de la orientación social. Las posibilidades existentes de reforzar la solidaridad entre los campesinos suponían la base. Así, la teoría aplicada debía ser un medio en manos de un supervisor de proyecto y de la junta directiva de la organización de campesinos.

En resumidas cuentas para este tipo de investigaciones, de Glaser y Strauss, se pueden tomar unos cuantos criterios de calidad similares: "Una primera exigencia es que la teoría debe estar estrechamente relacionada con el campo empírico en el que se utiliza. En segundo lugar la teoría debe ser fácil de comprender para los no especializados que se dedican a ese campo. En tercer lugar, la teoría debe ser lo bastante general como para poder aplicarla a distintas situaciones diarias en un campo concreto, y no sólo en una situación específica. En cuarto lugar, la teoría debe proporcionar en cierto grado, la posibilidad de controlar la estructura y el proceso de las situaciones diarias cambiantes a aquellos que la utilizan."<sup>53</sup>

En su estudio Galjart trata de los aspectos sociológicos de la movilización de una solidaridad entre campesinos en Chile.<sup>54</sup> En este caso, se dirige sobre todo al individuo y a la comunidad local partiendo del supuesto implícito de que los campesinos definen sus intereses ante todo en términos locales, es decir, en términos de la estructura de la distribución local de los recursos. Dicho de otro modo, los campesinos se movilizan sobre todo por razones de interés propio.

La situación en que actualmente se encuentran los campesinos y jornaleros se caracteriza por el reparto desigual de la tierra escasa. Según Galjart los campesinos disponen de tres probabilidades para cambiar las posibilidades de control de su entorno: mediante el esfuerzo personal se puede llegar a pertenecer a la élite de terratenientes; mediante un patronaje mejorar su suerte, o mediante la cooperación con sus compañeros reforzar la posición común.

En el caso del patronaje se trata de una relación patrono-cliente; una relación de intercambio entre un individuo que tiene acceso a uno o varios recursos escasos (el patrono) y un individuo que tiene acceso en menor grado a un recurso (que él también desea) o recursos (el cliente).<sup>55</sup>

Según Galjart el patronaje implica una relación entre dos individuos socialmente desiguales, en la que la parte con el mayor estatus proporciona ventajas económicas (bienes o servicios) y protección a la parte con el estatus inferior, quien a cambio recompensa a su patrono con prestigio, apoyo político y otros servicios.<sup>56</sup> En una relación de patronaje se habla de una relación de poder, en la que el más poderoso de las dos partes consigue los mayores beneficios. Según Huizer, el hecho de dar ventajas y protección sólo es uno de los aspectos de la relación desigual. Sin embargo, la función más importante es velar por los elementos predominantes de un sistema de explotación. Por lo tanto, se trata mucho más de una relación impuesta desde arriba, en la que los pobres apenas tienen otras opciones. Huizer se pregunta si la utilización del término 'patronaje', tal como lo define Galjart, no es un eufemismo cuyo objetivo es no emplear términos como 'explotación', 'represión' o 'dominación'.<sup>57</sup>

En el capítulo final de su tesis doctoral manifiesta que ciertas formas de patronaje incluso desempeñan una función importante para contrarrestar la solidaridad entre los campesinos.

Ve la utilización de la influencia del patronaje como uno de los medios para evitar la solidaridad entre los campesinos y por tanto, como un aspecto de la lucha campesina.<sup>58</sup>

Otros autores adoptan una postura comparable con respecto al significado del patronaje para una sociedad como conjunto. Según Kruijer, las relaciones de patronaje tienen un efecto atenuante, difuminante en la desigualdad social, que es prominente en muchas sociedades donde se da el patronaje.<sup>59</sup> Una parte de los ingresos de los ricos o de las autoridades va directamente a los pobres: el vínculo de patronaje hace que el cliente pobre se identifique hasta cierto punto con su patrono, con lo cual el patronaje funciona como un freno para el surgimiento de conflictos de intereses entre los propietarios y dirigentes (los patronos) y los que no tienen propiedades ni poder (los clientes).

El patronaje tiene asimismo un papel conservador y mantiene el statu quo. Las ventajas de las que se benefician los pobres en este proceso de involucramiento, son ventajas a corto plazo y no perjudican los intereses del patrono. A largo plazo, el involucramiento no es en absoluto en favor de los pobres, puesto que no es cuestión de una mejora estructural de su posición. El patronaje lo introducen los grupos que tienen interés en que se mantenga el orden existente. Por tanto, es una fuerza que debilita las tendencias a introducir cambios estructurales en la sociedad, uno de los cuales es la movilización de los campesinos.

Galjart opina que sólo la cooperación puede ofrecer una solución a la pobreza de los jornaleros. Señala qué factores pueden influir en la cooperación, los cuales se dividen en factores que influyen en los procesos de movilización, en los que los campesinos contraen nuevos acuerdos de cooperación, y en factores que influyen en la solidaridad de los campesinos en nuevos acuerdos de cooperación. Tales factores son entre otros, la medida en que la asociación puede servir los intereses propios de los campesinos, la presencia de oponentes locales, el apoyo a nivel nacional y regional y la presencia de un liderazgo competente.<sup>60</sup>

## **2.2.2 Investigación de campo en el Europolder-Noord**

El núcleo de este capítulo se ha dedicado a una sistematización de la investigación de campo, que tuvo lugar en el período de junio a octubre de 1974 y que se llevó a cabo por encargo del Projectbeheer Europolder dependiente del Ministerio de LVV, en el distrito de Nickerie.

El Europolder-Noord, un proyecto para ganar tierra al mar en Nickerie con una superficie bruta de 1200 hectáreas, se finalizó en mayo de 1973 y fue financiado con fondos de la Comunidad Europea. En primer lugar, se adjudicaron parcelas (de arrendamiento) de 6 a 9 hectáreas a 76 agricultores, destinadas al cultivo de arroz. En abril de 1974 llegaron otros 79 campesinos, de manera que el número total de campesinos ascendía a 155 en el momento en que se llevó a cabo la investigación.

La gerencia del polder estaba en manos del supervisor de proyecto, un funcionario del LVV. Su trabajo consistía en orientar y estimular a los eurocampesinos en la producción de arroz y además, en orientar a la Cooperativa<sup>61</sup> en el Europolder. En setiembre de 1973 se fundó la Cooperativa por iniciativa del supervisor de proyecto y de algunos campesinos, con el propósito de prestar servicios a los eurocampesinos; como por ejemplo, regular una venta de arroz comunitaria, comprar los útiles agrícolas, mediar en caso de la concesión de un crédito.

Era una asociación sin estatutos ni miembros registrados, que a la larga se transformaría, en caso de que resultara viable, en una cooperativa con estatutos: la Cooperativa de Producción y Transformación Europolder-Noord (PVCEN).

Más tarde, este planteamiento integral en el campo cooperativo se llamaría 'cooperativas multiobjetivos', las llamadas PVCs.<sup>62</sup>

El encargo de la investigación se produjo como resultado de la necesidad que tuvo el jefe de distrito del LVV en Nickerie de que se hiciera un estudio de la Cooperativa, en el que se pudieran basar para poder determinar si y cómo la organización en su calidad de cooperativa podría tener éxito para los pequeños arroceros del polder. Para ello fue importante poner en marcha un proceso de concientización para los miembros y para el supervisor de proyecto responsable, con respecto a la viabilidad económica y social de la empresa cooperativa. El jefe de distrito se dio cuenta de la importancia de formarse una idea adecuada con respecto a la política gubernamental, a la estructura de mercado existente, a la posición de mercado de los campesinos, y a la organización social de las comunidades campesinas.

Sobre todo teniendo en cuenta los antecedentes del proyecto Europolder, la manera de repartir la tierra entre los campesinos, y en el contexto de Nickerie, parecía importante tener una idea más exacta de la situación.

### **2.2.3 Resumen del planteamiento del problema, análisis y resultados**

El jefe de distrito del LVV de Nickerie formuló la siguiente propuesta de proyecto: "Analizar la cooperación entre los campesinos del Europolder, particularmente la cooperación en la Cooperativa Europolder. Tener en cuenta el contexto económico, social, político y físico en el que operan los campesinos y basándose en esto formular para el supervisor del proyecto Europolder los lineamientos, que señalan de qué manera éste podrá mantener y fomentar la cooperación en los próximos dos años."

Una primera orientación en el campo, combinada con nuestra interpretación de las nociones teóricas de Galjart dio como resultado el siguiente planteamiento del problema:

- •Qué factores influyen en la cooperación de los campesinos en una cooperativa?
- •Cómo se puede mantener y reforzar la cooperación en el Europolder partiendo de este conocimiento?
- •Qué consejos concretos se pueden dar a la junta directiva y al facilitador de la cooperativa (supervisor del proyecto) para un período de dos años?

Durante la elaboración del planteamiento del problema se investigaron primero, qué factores habían influido en el proceso de movilización de los campesinos en Nickerie. Se encontraron indicios en la estructura de producción local y en el reparto de los medios de producción (en otras palabras el contexto en que se desarrollaba la movilización), en la medida en que las autoridades prestaban apoyo, en las relaciones de patronaje en la zona y en las características socioculturales de la población campesina.

Un primer factor en beneficio de la movilización fue una reacción a la dependencia creciente de la agricultura a pequeña escala con respecto a terceros, como resultado de los cambios drásticos que se dieron en la producción del cultivo de arroz en Nickerie (véase 2.4.1).

Un segundo factor, que influyó en la movilización, fue la medida en que las autoridades prestaban apoyo. La política agrícola a nivel nacional (LVV-Paramaribo) parecía estar

enfocada en primer lugar hacia objetivos técnicos. En la política agrícola no se tenían en cuenta los problemas de la agricultura a pequeña escala, que eran sobre todo de carácter socioeconómico. De hecho, las autoridades nacionales resultaron ser represivas con respecto a la agricultura a pequeña escala y no estaban dispuestas a apoyar la cooperación de campesinos.

A nivel regional/local (LVV-Nickerie) sí se tuvo en cuenta la difícil posición de la agricultura a pequeña escala. Sin embargo, las posibilidades de prestar ayuda efectiva eran limitadas, en parte debido al hecho de que la estructura organizativa del Ministerio LVV hacía depender demasiado a la región local de Paramaribo. Por consiguiente, se limitaban a fomentar la cooperación para neutralizar también un poco las desventajas de la agricultura a pequeña escala (desventajas de escala y dependencia). No se consideraron alternativas.

Asimismo, ya en la fase inicial de la cooperación hubo unos cuantos factores externos que dificultaron una cooperación en el Europolder (véase 2.4.2 y 2.4.3).

El patronaje constituyó el tercer factor que influyó en la movilización. Resultó que concretamente el patronaje político desempeñaba un papel importante, sobre todo para la obtención del bien escaso, 'tierra' (parcelas Europolder). Como ya se ha dicho anteriormente, las relaciones de patronaje constituían un freno en el proceso de movilización (véase 2.4.5).

Un cuarto y último factor fueron las características socioculturales de la población campesina. Resultó que la población del Europolder era muy variada en cuanto a origen étnico, religión, preferencias políticas, posición económica, localidad, nivel de formación, agricultura a tiempo parcial, situación idiomática y relaciones familiares (véase 2.4.6).

La investigación indicó de qué forma estos cuatro factores desempeñaron un papel en el Europolder e influyeron en la movilización.

Más adelante, basándose en la estructura de la junta directiva y en su funcionamiento, se analizó el contenido real de la cooperación en la cooperativa, el funcionamiento real de toda la organización y la comunicación dentro de la misma. De este análisis se desprendió que la base de la colaboración era bastante estrecha: predominantemente venía determinada por el motivo de utilidad (ventajas económicas al momento de comprar semillas, abono etc.).

Para una colaboración sostenible era necesario que la solidaridad fuese acompañada de la utilidad.

Por consiguiente, la interrogante de cómo se podría mejorar la cooperación se fue elaborando en base al concepto solidaridad.<sup>63</sup> Investigamos qué factores dificultaban o estimulaban la solidaridad. Se elaboró cada factor para la situación dentro del Europolder. Así se dio un marco al supervisor de proyecto y a la junta directiva del proyecto de la cooperativa para una estrategia encaminada al reforzamiento de la cooperación durante los dos años siguientes. En los párrafos 2.4 y 2.5 se tratará con más detalle de los resultados de la investigación.

### **2.3 Métodos y técnicas aplicados**

La investigación implicaba un estudio de caso. Durante un tiempo determinado se analizó la cooperación de los campesinos que tenían una parcela en el Europolder. Además, se consideró la situación de ese momento en el Europolder desde una perspectiva histórica y se indicó la relación con unos cuantos acontecimientos en la sociedad de Nickerie de la que formaba parte la población de los eurocampesinos. En este sentido, la investigación tenía las

características de un estudio de campo.<sup>64</sup>

La recolección de los datos necesarios se llevó a cabo sirviéndose de fuentes escritas y fuentes de campo.

Las fuentes escritas fueron: bibliografía general sobre el desarrollo agrario y la formación de organizaciones en países en vías de desarrollo; planes nacionales para Surinam; estadísticas agrícolas; informes del LVV sobre acontecimientos en Nickerie; informes anuales y programas de trabajo del LVV-Nickerie; investigaciones recientes y estudios de caso relacionados con las organizaciones campesinas de Nickerie; material de archivo del Supervisor del Proyecto Europolder y de la Cooperativa Europolder.

Las fuentes de campo fueron: a. Conversaciones informales y entrevistas semiestructuradas con funcionarios del LVV, funcionarios del Banco Agrícola, miembros de la junta directiva de la Cooperativa Middenstand, miembros de la junta directiva de la Cooperativa Europolder y con eurocampesinos. b. Observaciones directas entre otras en el Europolder, en reuniones de la Cooperativa Europolder y durante las fiestas de la cosecha de los eurocampesinos. c. Entrevistas estructuradas (encuesta) hechas a 18 eurocampesinos seleccionados mediante un muestreo estratificado.<sup>65</sup>

Hay que hacer todavía unas cuantas observaciones en cuanto a la encuesta mencionada anteriormente. Su objetivo era obtener información complementaria sobre el patrón de cooperación en el Europolder y sobre los factores que influían en esto. Para ello hicimos un cuestionario manejando las siguientes hipótesis de trabajo:

- Las diferencias entre ellos en el estatus socioeconómico tienen una influencia negativa para la solidaridad, y por lo tanto, para la cooperación entre eurocampesinos.
- La presencia de subgrupos (solidarios) según el origen étnico, la religión y la localidad tiene una influencia negativa en la solidaridad y por tanto, en la cooperación en el ámbito del Europolder.

Partiendo de estas hipótesis de trabajo se formularon algunos criterios para poder clasificar a la población de eurocampesinos en subcategorías (estratos) según la posición socioeconómica, el origen étnico, la religión y la localidad.<sup>66</sup> Para la encuesta se seleccionaron a 18 eurocampesinos.

En cuanto a la fiabilidad de la encuesta hay que destacar lo siguiente. El hecho de que nosotros mismos hicimos la encuesta y no encuestadores locales, tuvo varios inconvenientes: una deformación, debido a las diferencias culturales (para ellos sigues siendo un 'gringo'); algunos de los encuestados tenían problemas con el holandés; en ciertos casos no se fiaban de nosotros porque nos veían como funcionarios<sup>67</sup>; debido al desconocimiento de la situación local no siempre se distinguían directamente respuestas incorrectas o confusas.

Sin embargo, también hubo ventajas: fue posible formarse una imagen del propio entorno de los encuestados, y se pudieron aclarar preguntas que pudieran resultar confusas. Al mismo tiempo, fue posible profundizar en ciertas preguntas, desviarse si venía al caso, para sondear así mejor los motivos y las opiniones de los encuestados. Con frecuencia



ocurrió que la entrevista se prolongó horas y horas porque el encuestado quería seguir hablando.

Se pudo comprobar la exactitud de una parte de los datos obtenidos a través del supervisor de proyecto, de su asistente, de miembros de la junta directiva de la Cooperativa y de otros eurocampesinos. En general, la fiabilidad fue aceptable, con algunas excepciones en que se dio información incorrecta deliberadamente. En estos casos se trataba normalmente de campesinos más ricos que habían conseguido su parcela ilegalmente e intentaban camuflarlo, dando una impresión lo más positiva posible al responder las preguntas.

Aunque el índice informativo de los datos de la encuesta era alto, la replicabilidad era baja. Ahora bien, esto era inherente al alcance relativamente pequeño del muestreo y a la inclusión de muchas categorías en el mismo.

## **2.4 El contexto de Nickerie**

•Qué factores, características del contexto de Nickerie, dificultaron o fomentaron la movilización<sup>68</sup> de los campesinos del Europolder? •Hasta qué punto los campesinos de Nickerie tenían intereses comunes,<sup>69</sup> y esto supuso una ocasión para cooperar? Antes de responder a estas preguntas, primero se explicará el desarrollo del cultivo de arroz en los diez años que precedieron a la investigación.

### **2.4.1 La estructura de producción en Nickerie**

La situación de dependencia en la que se encontraban los pequeños agricultores de Nickerie, iba directamente relacionada con la estructura de producción, que estaba impuesta por grandes empresas agropecuarias, las llamadas 'plantaciones modernas'. Desde 1960, esas empresas habían introducido una forma de producción que se caracterizaba por la producción racional; es decir, una producción a gran escala y con miras a la exportación, al cultivo de un solo producto de exportación de gran calidad (en este caso un monocultivo de arroz), a un alto grado de mecanización, a una alta intensividad de capital y además, a una fuerte integración vertical, lo cual quiere decir control desde los factores de producción, pasando por la producción y la elaboración, hasta la venta y la distribución.

A consecuencia de las innovaciones introducidas en la agricultura a gran escala desde 1964, se estaba produciendo un proceso de mecanización creciente (capitalización) en la agricultura a pequeña escala de Nickerie.<sup>70</sup>

Paralelamente a este proceso tuvo lugar la acumulación, particularmente debido a los compradores y a las firmas comerciales, que cada vez tenían un mayor control sobre los factores de producción (medios de producción, capital) y sobre la venta de la agricultura a pequeña escala. Debido a estos acontecimientos la agricultura a pequeña escala fue relegada a una posición de fuerte dependencia a pesar de (•o gracias a?) los adelantos a nivel técnico.

Los agricultores reaccionaron ante esta situación problemática de forma muy variada. Hubo un aumento de las peticiones por más tierra. Los campesinos buscaron una segunda profesión

o dejaron la agricultura. Algunos campesinos se dedicaron al cultivo de otros productos, en cambio otros optaron por mejorar la calidad del arroz. Algunos firmaron contratos con personas influyentes (patronaje) con lo cual las esferas de influencia políticas penetraron profundamente en la sociedad de Nickerie. Además, de todo esto hubo una serie de soluciones aún menos racionales como: el alcohol, las mujeres, las tradiciones y el fatalismo. A veces también se eligió contraer relaciones de cooperación.

El que los campesinos tuvieran conciencia de los intereses comunes y basándose en eso cooperaran, dependía también del apoyo a nivel nacional, regional y local, de la influencia del patronaje y de las características socioculturales de la población agrícola.

## **2.4.2 La política agrícola nacional**

La política nacional del LVV-Paramaribo con respecto a la agricultura a pequeña escala había sido formulada de una forma poco explícita.<sup>71</sup> En primer lugar, parecía tener objetivos técnicos, es decir el aumento de producción cualitativo y cuantitativo. En la política agrícola no se tenían en cuenta los problemas de la agricultura a pequeña escala, que sobre todo eran de carácter socioeconómico.

Las desventajas de la agricultura a pequeña escala eran las siguientes: la dependencia de los campesinos con respecto a terceros era grande y el precio de costo del arroz era relativamente alto, a causa de una desventaja de escala (economía de escala). A pesar de estas desventajas las autoridades seguían adjudicando tierras en favor de la agricultura a pequeña escala, aun cuando faltaba un seguimiento. Las consideraciones que jugaban un papel importante en este caso eran en parte de carácter político, o sea ayudar a más gente a conseguir tierras. La supresión de la agricultura a pequeña escala era difícil de vender políticamente. Además, influyeron motivos de tipo laboral y una falta de visión en cuanto a la agricultura a pequeña escala.

De hecho, las autoridades fueron represivas con respecto a la agricultura a pequeña escala y no fomentaron relaciones de cooperación, como las cooperativas. En el Europolder esta situación era bastante evidente. Lo peor de todo fue que, las autoridades nacionales hicieron todo lo que estuvo en sus manos para hacer fracasar tales relaciones de cooperación. Resulta muy ilustrativo una entrevista que se publicó en la revista holandesa Vrij Nederland en 1975 y de la que a continuación se reproduce un fragmento.

### **La cooperación frustrada**

Por la noche nosotros (Gerard van Westerloo y Willem Diepboom, M.P.L.) hablamos con un alto funcionario del Ministerio de Agricultura en Nieuw-Nickerie; no quiere que aparezca su nombre. "•No es posible", le preguntamos, "que por lo menos se haga algo; que los campesinos se unan, se hagan más fuertes con respecto a los compradores, que consigan secadoras, más tierras, precios mínimos garantizados -algo que ofrezca un poco de perspectiva en una situación sin perspectivas?"

El funcionario se encoge de hombros y cuenta su lucha en el Ministerio por conseguir algo de todo eso. "Todos los gobiernos sucesivos", dice, "han hecho una cosa: dar a los campesinos un pequeño lote de tierra y basta. El resto se

llamaba libertad y democracia -y ahí las autoridades ya no tenían nada que ver."

"•Qué deberían entonces hacer las autoridades?"

"De todos modos entender que los campesinos no tienen todavía nada, si sólo tienen un pequeño lote de tierra. A mi parecer las autoridades deberían estimular la organización de cooperativas, en las que por ejemplo, se obligara a todos los campesinos de un polder a hacerse miembros y así formar juntos la junta directiva de una empresa de suministro y conversión, que sea de su propiedad, y que esté instalada en el polder mismo."

"•Alguna vez ha lanzado tales planes en el Ministerio?"

"Por supuesto que sí."

"•Y cuál fue el resultado?"

"Ningún resultado. El anterior Ministro de Agricultura, Nannan Pandhay, me dijo literalmente: "Mientras yo esté aquí, no vas a tener nada que hacer."

"•Por qué no?"

"Porque ellos pensaban, y debo decir que todavía siguen pensando, que el campesino debe producir arroz y por lo demás debe estar calladito."

"•Con este gobierno han cambiado las cosas?"

"Sí y no. En el anterior gobierno había incluso un montón de compradores de arroz y de gente del VHP (partido Vatan Hitkarie, uno de los partidos políticos, M.P.L.), financieramente apoyado por los compradores de arroz.

Afortunadamente, este gobierno no tiene ese tipo de vínculos, pero tampoco hace nada por la organización de los campesinos. Bruma (el entonces Ministro del LVV, M.P.L.) quiere que en las ciudades el arroz sea más barato y para eso toma medidas contra los compradores, a los que por otra parte les deja las manos libres en lo que se refiere a la exportación. Bruma piensa quizás que está castigando a los compradores, mientras que de hecho los que se fastidian son los cultivadores de arroz. El comprador saca sus beneficios de la exportación y carga las pérdidas nacionales en los precios del arroz que paga a los campesinos."

"•No hay en el Ministerio funcionarios más altos que defiendan las ideas cooperativistas?"

"Por supuesto que sí. Pero no pueden ustedes hacerse una idea de los obstáculos que les ponen. Si tomamos como ejemplo la gente que trabaja en la sección Nickerie del Ministerio, allí han trasladado a gente a otro sitio, si quieren hacer un informe para esos campesinos, no hay papel; si piden libros, no se los dan; ni siquiera reciben las listas con los precios de mercado mundiales para el arroz."<sup>72</sup>

### **2.4.3 La política agrícola regional en Nickerie**

A nivel regional el LVV-Nickerie sí se preocupaba por la difícil situación de la agricultura a pequeña escala. Allí los funcionarios luchaban por disminuir unas cuantas desventajas de la agricultura a pequeña escala, en concreto las desventajas de escala y de dependencia. No obstante, las posibilidades de esta política eran limitadas, en parte porque las decisiones importantes se tomaban en Paramaribo.

Principalmente, se ocupaban de la prestación de servicios, dando información en la periferia y fomentando las relaciones de cooperación (entre otras cooperativas). Los funcionarios consideraban la relación de cooperación como la solución menos mala, que proporcionaba una perspectiva bastante buena a los campesinos de un progreso relativo, a nivel social, económico y político. Sin embargo, también eran concientes de las limitaciones que esto suponía. Surgieron esperanzas que no podían hacerse realidad a corto plazo: la estructura de poder local no podía romperse por una relación de cooperación y la dependencia del pequeño agricultor siguió existiendo.

En ese momento, la mejor manera de fomentar la colaboración era dar prioridad al motivo de utilidad (ventajas técnico-económicas que vincularían a los campesinos a la organización). Los funcionarios recalcaron las ventajas de la relación de colaboración e intentaron también aumentar la autoestima del campesino involucrándole en el mayor número posible de fases

del proceso de producción. A la larga, esperaban poder recalcar también los factores sociales y políticos (un nivel más abstracto).

Mediante una información dirigida querían que el agricultor entrase en un proceso de concientización, en que se daría cuenta de que sólo podía cambiar su posición de

dependencia colaborando con otros que se encontraran en la misma posición. La práctica debía demostrar si efectivamente ese planteamiento daba resultados.

#### 2.4.4 Contrastes entre la política y la práctica

Las diferencias en la política seguida a nivel nacional y regional se reflejaban sobre todo en la planificación del proyecto Europolder, en la selección de campesinos, en la adjudicación de parcelas y en la realización del seguimiento. Algunos ejemplos de la práctica pueden ilustrarlo.<sup>73</sup>

El objetivo original fue que la agricultura a pequeña escala se beneficiara de parcelas de 6, 18, 24 y 36 hectáreas. Pequeños lotes de tierra en los que el pequeño arrocero podía desenvolverse en general fácilmente. Sin embargo, en 1973, poco antes de las elecciones, para el gobierno del polder fue importante adjudicar la mayor cantidad posible de lotes de tierra a fin de ganar votos. Por consiguiente, la zona quedó dividida en parcelas de sólo 6 y 9 hectáreas.<sup>74</sup>

El ingeniero J. van Huis, jefe de distrito del LVV-Nickerie, incluso contó a Vrij Nederland cómo funcionaba el reparto:

"Durante los últimos dos años en el Europolder, que se construyó con dinero de la CE, hemos adjudicado 164 lotes de tierra de seis o de nueve hectáreas. Los campesinos presentaron más de cinco mil peticiones, de las que hicimos una selección basándonos en datos sobre el tamaño de la familia, si tenían otros ingresos y cosas así, y a continuación hicimos una lista de prioridades que enviamos a Paramaribo."

"•Y a los campesinos a quienes habían recomendado, les adjudicaron ese lote de tierra?"

"En raras ocasiones. Lo verificamos: la primera vez aceptaron el 18% de nuestra propuesta, la segunda vez el 40%. La gente recomendada por el LVV-Paramaribo no cumplían las normas que habíamos establecido."

"•Por qué les dieron prioridad entonces, pasando por alto su recomendación?"

"Bueno, seguro que esa gente tendrá mejores relaciones con el Ministro."<sup>75</sup>

En 1975 se finalizó el proyecto Lekbeteugelingsdam, un terreno de 10.000 hectáreas ganado al mar con dinero holandés. Teóricamente era una buena ocasión para solucionar a los campesinos una parte de sus problemas. Ellos poseían entre todos 11.000 hectáreas en Nickerie. Sin embargo, el Ministerio del LVV-Paramaribo adjudicó este terreno a los seis compradores más fuertes de arroz de Nickerie quienes la vez eran terratenientes, entre otros, Alibux, Samson, Koempoel y Tammenga. De una sola vez estos consiguieron tanta tierra como tres mil campesinos juntos.

Estos dos ejemplos reforzaron la impresión de que según la medida en que se institucionalizase el fomento de la posición de los pequeños agricultores, o bien no se llevaba a cabo esa política, o bien se tergiversaba de tal manera que al final se favorecía a los que no eran tan pobres y se discriminaba a los más pobres.<sup>76</sup>

Sólo los funcionarios locales intentaron realmente apoyar a los pequeños agricultores, aunque sus posibilidades fuesen muy limitadas.<sup>77</sup>

#### **2.4.5 Patronaje: favoritismo y statu quo**

La tierra era un bien que ofrecía seguridad en la sociedad surinamesa. El hecho de que la tierra era un bien escaso se desprende de lo siguiente:

En el segundo Plan Quinquenal (1970) se hizo constar que el porcentaje de la población no agraria que solicitaba tierras de cultivo seguía aumentando. El año 1973 hubo más de 5.000 peticiones para una parcela en el Europolder. En total se podían adjudicar un máximo de 160 parcelas de arroz y en ese momento sólo se iban a repartir 74. Al mismo tiempo, subió rápidamente el arrendamiento de las tierras de particulares. En una situación así, los individuos y los grupos hacen todo lo que está a su alcance para tener la máxima posibilidad de adueñarse de un lote de tierra mediante la formación de partidos y/o contrayendo una relación de patronaje.

En Surinam donde más claramente se produjeron estas relaciones de patronaje fue en la vida política. El origen étnico era la base de la política nacional y prácticamente era el único fundamento en el que se podía asentar la formación de partidos. Dentro de la política se dio todo el espacio posible a los diferentes grupos étnicos y religiosos para intentar defender así sus intereses de grupo. Un ambiente propicio para las diversas formas de patronaje, también en el Europolder.

En el período en que se procedió a la primera adjudicación de tierras en el Europolder, estaba en el poder un gobierno de coalición, formado por representantes del VHP y del Grupo de Acción (ambos de mayoría indostanesa), el PNP y el PSV (ambos criollos) y el SRI (de mayoría javanesa).<sup>78</sup>

Resultó que dentro del primer grupo de eurocampesinos seleccionados había miembros propagandistas de cuatro de los cinco partidos. En las elecciones anteriores estos habían hecho mucho por su partido y por eso les recompensaron con un lote de tierra de nada menos que 9 hectáreas, sin tener en cuenta las normas de selección establecidas por el LVV-Nickerie. Abiertamente, el entonces presidente de la Cooperativa, consiguió su parcela gracias al partido VHP. 'Sólo' le dieron una parcela de 6 hectáreas.

Los partidos en el poder celebraron la segunda adjudicación tras las elecciones, ganando así los votos de mucha gente (votantes sin opinión propia) que deseaban conseguir una parcela en el pólder virgen. Desafortunadamente, esta vez muchísima gente no pudo ser recompensada por su fidelidad y lealtad. Al contrario de lo que se había esperado, ganó las elecciones otra combinación de partidos, que actuó de la misma manera con sus propios seguidores.<sup>79</sup>

También los parientes (nepotismo) y los empleados (por los patronos) fueron privilegiados. Esto tuvo consecuencias para las personas privilegiadas. Por ejemplo, resultó que un campesino, que no había firmado su primer contrato de compra, vendió su partida de arroz a un pariente (comprador) a un precio más bajo. Este pariente le había ayudado a conseguir su parcela.<sup>80</sup> Por lo menos tres eurocampesinos fueron 'comprados' por sus patronos que a la vez eran compradores. La consecuencia fue que en la primera y segunda temporada no

compraron semilla de siembra ni abono a través de la Cooperativa, ni firmaron contrato alguno, y tampoco necesitaron ningún crédito.

En una situación así apenas se puede hablar de libertad de acción: estos campesinos se habían convertido prácticamente en una extensión (encargado) de sus familiares o patrón debido a los favores de estos.

El presidente de la Cooperativa declaró lo siguiente con respecto a ese tema:

"En la venta de nuestros productos mucha gente se quedará fuera, a causa de las obligaciones con terceros -la mayoría personajes políticos. Una persona así no es libre en sus acciones y asiste raramente a las reuniones. En caso de que asista, enseguida le dirán que la siguiente vez ya no tiene que volver."<sup>81</sup>

Según el presidente, hasta ese momento no había nadie que hubiese roto una relación de patronaje con la familia o los políticos (la mayoría compradores y comerciantes), incluso el mismo presidente no lo había hecho.

Los campesinos de la segunda adjudicación, en el momento en que se llevó a cabo la investigación, llevaban todavía poco tiempo viviendo en el Europolder como para decir hasta qué punto estaban vinculados a personas de fuera del Europolder. Ahora bien, un 30% de los campesinos no cumplían las normas de selección del LVV-Nickerie y se podía contar sin ningún reparo a unos cuantos dentro de la clase acomodada.

Según campesinos que no procedían del Europolder sino de pólderes situados al oeste del país, se pagaron incluso sumas de dinero considerables (Sf. 2.000,- y más) por conseguir una parcela. Unos cuantos llegaron a afirmar que les plantearon 'la compra' de una parcela de arrendamiento en el Europolder.

De una declaración oficial del Ministro del LVV, en la que reconoció irregularidades en la selección, se dedujo que estas afirmaciones se basaban en la verdad.<sup>82</sup> Un artículo de un diario nacional<sup>83</sup> también apuntaba en la misma dirección. Parece ser que en este caso se trataba de un patrono (ministro) que mediante 'agentes' locales hacía favores a muchos clientes, para conseguir de esa manera prestigio y poder, además de ventajas económicas (Sf. 2.000,- florines surinameses). Naturalmente, también se recompensaba a los 'corredores' por sus servicios con una parcela en el Europolder como mínimo.

Hay que considerar este caso de corrupción<sup>84</sup> como una forma de patronaje dado que a los campesinos se les exigía además de dinero, cierto grado de lealtad hacia el partido.

El presidente habló de otra forma del patronaje. Dijo durante una entrevista:

"Como ya sabe, personalmente soy un personaje importante del VHP y utilizo mi poder cuando es necesario, aunque intento nunca abusar pues si no esos hombres (campesinos) se enfadan conmigo. Pero cuando se trata de cosas razonables, siempre podemos pedírselas al partido, siempre (...) Mi lema es: Nunca te sirvas del grupo en favor de la política, sino que sirvete de la política -si es posible- en favor del grupo (...) No es que el supervisor de proyecto no sea capaz, pero si hay un ministro como figura política puedes presentarte ante él para conseguir que hagan algo aquí (en el Europolder)."<sup>85</sup>

De otro ejemplo, se dedujo que el Presidente llevó esta estrategia a la práctica al pie de la letra. Para la reunión electoral de la Cooperativa de principios de 1974, las convocatorias no habían llegado a todos los campesinos, y además, muchos no sabían cuál era el objetivo de la reunión. Sin que lo supieran los demás miembros de la junta directiva el presidente había hecho una lista de candidatos, en la cual él volvía a figurar como presidente.

El vicepresidente de la Cooperativa, sospechoso de 'haber hecho negocios sucios' con un comprador y de haber persuadido a una parte de los miembros a ser desleales al grupo, fue sustituido en la lista de candidatos por un javanés. El anterior vicepresidente, criollo, había sido propagandista del NPS (el mayor partido criollo) en las elecciones de 1973 y después, había sido nombrado vicepresidente debido a sus conexiones políticas. Asimismo, se hizo la propuesta del javanés, partidario del KTPI, como vicepresidente por razones tácticas. El caso es que era amigo del entonces Ministro del LVV, Soemita -también líder del KTPI- y gracias a esta relación había conseguido una parcela en el Europolder-Noord. El javanés vivía en Paramaribo donde poseía un restaurante.

El secretario y el tesorero pudieron permanecer en su cargo. En cuanto a los otros tres miembros de la junta directiva, uno era el vecino del presidente y otro su cuñado. De todos estos miembros de la junta directiva sólo el secretario había conseguido su parcela por los cauces regulares.

Morenc hace el siguiente comentario sobre este ejemplo: "La gente no les elige sólo por motivos de solidaridad tradicional, sino también porque la gente piensa que ellos, debido a su posición más poderosa dentro de una comunidad más amplia, tienen más posibilidades de tener acceso a los bienes escasos. Por su parte, estos miembros de la junta directiva son capaces de consolidar la posición conseguida una vez. Aunque esto a veces pueda perjudicar la viabilidad económica, es muy favorecedor para la viabilidad social."<sup>86</sup>

En ese momento las relaciones de patronaje parecían estar más enraizadas que las relaciones cooperativas. Las obligaciones que se derivaban de éstas, podían perjudicar a la Cooperativa. La infidelidad de los miembros se explicaba fácilmente, además de, por las consideraciones lucrativas del campesino, por la dependencia de los compradores. Sobre todo cuando la cooperativa todavía era joven, la gente estaba comprometida totalmente con acuerdos antiguos. Incluso en 1974, cuando ya se podían pedir préstamos en el Banco Agrícola, la mitad de los arroceros de Nickerie pedían dinero prestado a los compradores. Evidentemente, esa gente tenía que seguir vendiendo a los compradores aunque fuesen miembros de una cooperativa.

Dentro de Nickerie en los pólderes del oeste, donde vivían la mayoría de los comerciantes, es donde más se daba la infidelidad de los miembros.

"Sin embargo", así decidió Morenc años más tarde, "a pesar de la gran dependencia de los miembros de las cooperativas con respecto a los compradores, con lo cual el aumento del poder económico supone una compensación para el poder de un patrono, se crea un ambiente más propicio para las cooperativas como consecuencia de procesos emancipadores, como el desarrollo de una conciencia de clase. Precisamente, es el desplazamiento de una dependencia más general a una más concreta, lo que fomenta estos procesos. Por parte de los campesinos se tienen menos 'obligaciones' con respecto al comerciante, a la vez explotador y prestamista."<sup>87</sup>



La investigación también iba encaminada hacia este desarrollo, pero todavía en 1974 había muchas barreras que superar.

#### 2.4.6 Características socioculturales de los Eurocampesinos

El último factor que influyó en la movilización de los campesinos fueron las características socioculturales de la población campesina. En el Europolder la movilización tenía que darse entre campesinos que se diferenciaban en muchos aspectos:

- a. **Origen étnico:** Concretamente en la segunda selección el LVV-Nickerie se esforzó por tener en cuenta lo más posible la estructura de la población de Nickerie. Esta estaba compuesta por tres grupos étnicos: indostaneses (65%), javaneses (25%) y criollos (10%).  
Cada grupo étnico tenía sus propios valores y normas, que tenían su origen en la tradición cultural. En vista de que el origen étnico dentro de la sociedad surinamesa era un factor determinante que regulaba las relaciones sociales entre las distintas agrupaciones, esto también acarreó bastantes problemas en la movilización de los campesinos.
- b. **Preferencias políticas:** Las dos adjudicaciones bajo dos gabinetes distintos habían traído bastante diversidad política en el pólder. En la primera adjudicación concretamente los partidarios del VHP, el SRI y el PNP estaban 'comprados'. En la segunda adjudicación estuvieron involucrados sobre todo los partidarios del KTPI, el NPS, el PNR y una pequeña minoría del VHP. Además, había también unos cuantos campesinos que habían conseguido una parcela basándose en criterios objetivos; en cuanto a sus ideas políticas había poco que decir.
- c. **Religión:** En el pólder había diferencias entre los campesinos. Habían musulmanes javaneses (∇25%) e indostaneses (∇13%), hindúes (∇52%) y católicos y protestantes predominantemente criollos (∇10%). Puesto que Surinam estaba bastante dividida en cuanto a la religión y cada una se caracterizaba por una cierta intolerancia con respecto a otra convicción, este factor también influyó en los acontecimientos del pólder.
- d. **Posición económica:** En el pólder había campesinos que generaban sus ingresos además de su parcela en el Europolder, de parcelas en otros sitios, de un puesto fijo o de propiedades.  
Por otra parte había gente, que antes de que hubieran recibido un terreno en el Europolder, pertenecían sin lugar a duda a la clase pobre: sin tierras, sin propiedades y sin un puesto fijo. También estas diferencias eran una consecuencia de una selección basada en el favoritismo y la corrupción.  
Una clasificación entre campesinos pauperizados y campesinos más acomodados, basándose en las normas de selección establecidas por el LVV-Nickerie, dio los siguientes resultados: aproximadamente un 65% de los campesinos era muy pobre en el momento de la selección, el 35% restante era menos pobre y de este

porcentaje, unos cuantos podían ser calificados como de la clase acomodada (por ejemplo, un campesino con unas 25 hectáreas en otra zona, una casa propia y tractores). De una diferencia en la posición económica se derivaba una diferencia en el poder adquisitivo de los medios de producción y en las posibilidades de acceso al mercado, y por consiguiente, una diferencia en cuanto a los intereses.

- e. Localidad:** En el momento de la investigación no había ningún centro de viviendas, a pesar de muchos planes, informes y esfuerzos penosos por parte de funcionarios (idealistas) del LVV. En agosto de 1974, cinco campesinos habían construido una vivienda temporal en su parcela, pero los demás eurocampesinos vivían diseminados por todos los pólderes de Nickerie. Incluso tres campesinos vivían permanentemente en Paramaribo.
- Más de la mitad de los indostaneses eran de los pólderes del oeste (Corantijn, Van Drimmelpolder, Clara y Nanni) y allí vivían también la mayor parte de los eurocampesinos menos pobres. La mayoría de los javaneses vivían en Longmay y los criollos eran de Nieuw-Nickerie y Margarethenburg principalmente. La segmentación étnica se acentuó como consecuencia de esta separación territorial.
- f. Nivel educativo:** El nivel educativo promedio era 4 ó 5 años de escuela primaria. Aproximadamente, la mitad de los campesinos habían seguido de 5 a 6 cursos de la escuela primaria. Más del 10% había seguido después de la escuela primaria uno o más años de escuela secundaria técnica. La mitad de ellos obtuvieron el diploma final de educación escolar técnica.
- Algunos campesinos (6%) no habían tenido ninguna educación. Los javaneses eran los que relativamente habían tenido menos formación. Los musulmanes indostaneses y los criollos eran los que relativamente habían tenido más formación.<sup>88</sup>
- Con respecto a la educación dirigida hacia la agricultura la clasificación era muy distinta. 74 campesinos, es decir un 47%, habían seguido uno o más cursos de agricultura. El número de javaneses que había seguido cursos, era relativamente el más alto (68%), después venían los hindúes (44%), los musulmanes indostaneses (35%) y los criollos (31%). No había ningún tipo de relación entre los años de escuela y la participación en cursos.
- g. Agricultura a tiempo parcial:** Muchos eurocampesinos trabajaban sólo temporalmente en la agricultura y tenían además ingresos de un empleo secundario. Esta fue una consecuencia de la planificación del Europolder. Una parcela de 18 hectáreas habría sido una unidad económicamente rentable que habría garantizado al campesino un ingreso razonable (en el año 1974 era más o menos Sf. 6,000,- al año). El regreso a la planificación de parcelas de seis a nueve hectáreas (partiendo de la idea que estos ingresos, junto con el ingreso procedente de un empleo secundario, fueran suficientes), estableció la agricultura a tiempo parcial.
- Según cálculos aproximados el número de eurocampesinos con un empleo secundario oscilaba entre el 25% y el 40%. Dentro de este grupo se encontraban también, algunos que ejercían un empleo principal en otro lugar<sup>89</sup> y consideraban la agricultura como un empleo secundario. Todo esto tuvo consecuencias para la cooperación y acarrió que muchos eurocampesinos casi nunca coincidieran en el pólder.

- h. Situación idiomática:** Entre los arroceros del Europolder se hablaban cuatro idiomas distintos, o sea:
- Sranang tongo, la lengua vernácula de Surinam. Aunque en realidad es el idioma de comunicación de la población criolla, el resto de los grupos de población en general también lo dominan.
  - Indostaní, más bien un idioma de grupo específico, del que sólo se sirven los indostaneses.
  - Javanés, también un idioma de grupo.
  - Holandés, aunque éste era el idioma oficial, hacía mucho que no todos los campesinos podían hablarlo. A menudo, eso dependía de la educación recibida. Ninguno de los grupos de población hablaba este idioma en su casa. Los criollos eran los que mejor hablaron este idioma.

Una consecuencia de esta situación idiomática tan complicada era, por ejemplo, que los avisos de reuniones se emitían por la radio en tres idiomas en la emisora local (RANI). Esta emisora dirigida por los indostaneses se negaba por otra parte a emitir en el cuarto idioma: el sranang tongo.

- i. Relaciones familiares:** La familia como unidad de cooperación era un fenómeno muy frecuente entre agricultores indostaneses y javaneses. A menudo vivían varias familias juntas o en la casa de los padres. La familia compraba y explotaba en común los medios caros de producción (entre otros, tractores, bombas). Entre parientes ayudarse unos a otros era habitual, entre otras cosas en la producción de arroz (cultivar el campo, sembrar, cosechar). Esto suponía que muchos eurocampesinos no estaban libres para ayudar a sus compañeros en el Europolder, porque ante todo estaba la familia. Esto influyó negativamente en la cooperación. Por lo demás estas estructuras sociales tradicionales no sólo frenaron el cambio. Hasta cierto punto la cooperación dentro del núcleo familiar indostanés había sido una garantía para el desarrollo del sector agrícola a pequeña escala<sup>90</sup>. Sólo dentro del marco de esa familia se podía invertir en la ampliación del propio negocio fuera de las localidades. Morenc afirma: "Evidentemente, una estructura tradicional se puede ir desarrollando en dos sentidos distintos: puede ejercer una influencia conservadora que beneficia el statu quo o una influencia que fomenta el cambio."<sup>91</sup>

## 2.5 Cooperación y solidaridad en la práctica

El desarrollo socioeconómico en el cultivo de arroz a pequeña escala, se vio obstaculizado por factores, que estaban fuera de la influencia directa del campesino individual y que se basaban en las diferencias de poder a nivel social, económico y político. Una de las reacciones (racionales) de los campesinos fue la contracción de acuerdos de cooperación para así poder enfrentarse mejor a los problemas comunes.

Para hacerse una idea de lo que suponía la cooperación entre los eurocampesinos en realidad, mi colega verificó como parte de la investigación, qué acciones se llevaron a cabo por personas y/o grupos durante los meses de abril a mayo de 1974 (temporada alta).

Dentro de las acciones descritas diferenció: acciones para la cooperación a nivel técnico-económico (relacionadas directamente con la producción) y acciones para el desarrollo a nivel social (relacionadas indirectamente con la producción) por ejemplo, reuniones y cursos. Se aceptó, como ya se indicó y se dedujo de Galjart antes, que para los eurocampesinos había tres motivos posibles para cooperar: es decir, coacción, utilidad y solidaridad.<sup>92</sup>

La coacción fue para los eurocampesinos sólo un motivo para cooperar en el cumplimiento del esquema de siembra y en la utilización de semilla de calidad. Sin embargo, la mayoría de los campesinos se daba cuenta de que la cooperación en estos puntos resultaba en su propio interés. Por consiguiente, para muchos ya no se trataba de coacción, sino de utilidad. La utilidad, perspectiva de una ventaja técnico-económica, fue el motivo decisivo en prácticamente todas las acciones de cooperación. Ejemplos claros fueron, la compra de abono mediante la Cooperativa (más barato), la venta bajo contrato (buen precio, seguridad). El motivo de utilidad fue menos claro en el ejercicio de las funciones administrativas (influencia y prestigio).

La solidaridad, el estar dispuesto a sacrificarse en favor del bienestar de los demás, parecía jugar un papel secundario. Ejemplos de acciones de cooperación en las que influyó este motivo fueron entre otras: asistir a las reuniones, a veces desempeñar trabajos administrativos, prestar ayuda mutua a la hora de la siembra y el abono, vender bajo contrato mientras que 'fuera' se podía conseguir a un precio mejor, avisar a los compañeros que había una reunión.

En el Europolder se podía hablar hasta cierto punto de cooperación. En este caso, la cooperación resultó ser bastante estrecha: la cooperación venía principalmente determinada por el motivo utilidad. Para aumentar la viabilidad de la cooperación era necesario una mayor solidaridad.

Del modelo de cooperación de la temporada 1974 se desprendió que no todas las acciones de desarrollo favorecieron directamente los intereses del campesino. También hubo momentos en que el campesino no debió llevar a cabo ciertas acciones que eran de su propio interés, si no quería poner en peligro los intereses del grupo.

Cuando al final de esta temporada la junta directiva iba a firmar un contrato de compra con el comprador Awat, el nombre del vicepresidente quedó en blanco. No firmó y más tarde se descubrió que había vendido su arroz a un precio más alto a través de otro comprador. Este dio más preferencia a los intereses materiales que a los intereses del grupo, con el riesgo de que a causa de eso se viniese abajo la organización. Además, condujo a otros a hacer lo mismo. Otros miembros de la junta directiva podían haber hecho lo mismo, sin embargo, se sacrificaron por el bienestar de los demás atendiendo a un sentimiento de unión y demostraron así ser solidarios.

En un caso así, no sólo podían entrar en juego motivos utilitarios, probablemente los campesinos también debieron dejarse llevar por motivos como la solidaridad y eventualmente por la coacción del grupo.

A consecuencia de la diversidad de campesinos en el Europolder a nivel social, cultural y económico, también hubo diferencias de posición en el proceso de producción y por lo tanto, de intereses.

Las mayores diferencias se producían entre campesinos con tractor y sin tractor y entre

campesinos pobres y no tan pobres. El campesino pobre debía contratar a un jornalero, el campesino que tenía el tractor quizás estaba dispuesto a trabajar para él, siempre y cuando, primero hubiese arado su propia parcela. El campesino con el tractor no tenía ningún interés en la adquisición común de tractores, porque ya tenía uno y lo privaría de una fuente de ingresos segura. Lo motivaba otro tipo de intereses, por ejemplo, sembrar y abonar comunitariamente con la 'avioneta' e importar barato el abono de Trinidad. También, tenía interés en ocupar el puesto de presidente junto con otros compañeros ricos de su club de cricket para así manipular 'su' Cooperativa.

También, hubo una diferenciación de intereses entre los campesinos de los pólderes del este y del oeste, aunque ésta no fuese tan marcada. En los pólderes del oeste la capacidad de secado era mayor y había más compradores y empresas descascarilladoras. Por eso, para un campesino de este pólder era menos interesante firmar un contrato colectivo de compra. Quizás a su vecino no le importaba ayudarlo a cosechar y tal vez el propietario del secador que vivía al lado podía comprarle su arroz a un buen precio. Esto no era tan simple para un campesino de los pólderes del este. A él le resultaba interesante firmar un buen contrato de compra que le diese mucha seguridad.

Todos estos contrastes de intereses dentro del grupo de eurocampesinos provocaron tensiones. Los intereses comunitarios de algunos grupos o individuos diferían tanto de los intereses propios que ya les resultaba imposible seguir colaborando. Por consiguiente, no se podía esperar que una sola organización pudiese representar los intereses de todos los eurocampesinos, a menos que, les uniera algo más que los motivos utilitarios. Para que funcionase bien la cooperación, los arroceros de la Cooperativa Europolder deberían a veces sacrificarse y deberían ser solidarios.

### **2.5.1 Factores que favorecen la solidaridad**

Un campesino puede destinar sus recursos (tiempo, energía, dinero, amistad y parentesco) para favorecer sus propios intereses y acciones de cooperación. Las acciones de cooperación benefician sus propios intereses de forma indirecta. A veces muy indirectamente, la acción de cooperación supone un sacrificio de recursos en favor del bienestar de los demás, en otras palabras la solidaridad.

En este párrafo se indican los factores que fomentaron o dificultaron el nacimiento de la solidaridad entre los eurocampesinos. Al mismo tiempo, se debe observar que influyeron muchos más factores.

#### **a) El valor instrumental de la asociación**

La solidaridad de los miembros era evidentemente mayor en los casos en que la identidad de los intereses comunes y los intereses propios estaba más clara. Por ejemplo, cuando las posibilidades de una solución individual eran más escasas o no existían.

Un ejemplo ilustrativo es la escasez de abono que se produjo a principios de 1974. Debido al estancamiento del abastecimiento fue imposible encargar abono individualmente al principio de la nueva temporada de arroz. El comercio al por mayor sólo estaba dispuesto a abastecer abono en grandes partidas. En esta época se pudo observar un mayor grado de solidaridad. Esto se dedujo, entre otras circunstancias, del porcentaje relativamente alto de asistencia a la

reunión sobre abono. En ese momento, los campesinos se dieron cuenta de que mediante una solución común del problema favorecerían directamente sus propios intereses.

Otro ejemplo: Poco tiempo después de la fundación de la Cooperativa el entonces supervisor de proyecto constató una disminución en la cooperación. El sabía que las condiciones de vivienda de los eurocampesinos, a menudo, dejaban mucho que desear, y que las posibilidades de introducir mejoras individuales eran limitadas. Ya desde hacía algún tiempo andaba trabajando en un plan para un centro de viviendas y le pareció un buen momento para presentarlo a los campesinos. Los campesinos reaccionaron con entusiasmo pues les pareció divisar una solución al problema de la vivienda. A partir de ese momento volvieron a reunirse frecuentemente, decidieron entretanto, crear un fondo de construcción, desarrollaron planes para construir una empresa descascarilladora, talleres, y redactaron juntos una petición para presentársela al Ministro. Sin embargo, como los resultados deseados se hicieron esperar debido a la negligencia de las autoridades nacionales, la acción común se apagó gradualmente.

Este ejemplo ilustra además, que proponérselo y luchar por un objetivo puede tener una influencia positiva en la solidaridad. No obstante, es importante que el objetivo se pueda alcanzar en un futuro próximo.

Asimismo, el hecho de 'tener juntos' un adversario común puede acentuar la identidad de intereses entre los campesinos y aumentar la solidaridad. Worsley señala la importancia de un adversario así para las cooperativas.<sup>93</sup> Huizer afirma: "Es más fácil unir a la gente contra alguien al que se considera un enemigo que simplemente en favor de algo" y también, las observaciones de Coser apuntan en la misma dirección.<sup>94</sup>

Desde un punto de vista objetivo se podía considerar concretamente a los compradores y a las firmas comerciales como enemigos comunes. En cierto modo, el propio campesino también lo sentía así. El se consideraba a sí mismo como un hombre humilde comparado con el comprador, que tenía todas las de ganar. En general, esta idea se basaba en las malas experiencias con los compradores en el pasado.<sup>95</sup> Por eso la mayoría de los campesinos se mostraron reacios a entablar relaciones con los compradores por su cuenta. Preferieron firmar junto con los demás eurocampesinos, un acuerdo con un comprador en forma de un contrato de compra común. Eso les daba seguridad y unos precios relativamente altos.

En una reunión muy concurrida que tuvo lugar durante la investigación, en la que se habló de la estrategia de venta,<sup>96</sup> dio la introducción al período que precedía a la cosecha. Entretanto, la junta directiva había escrito a todos los compradores locales posibles rogándoles que hicieran una oferta a la Cooperativa. Los campesinos estuvieron de acuerdo con esa actuación. Respecto al contrato se decidió vender a un precio fijo. Esto supuso que el comprador tenía que pagar el mismo precio a todos los contratantes, incluso aunque fluctuara el precio del día. Por una parte los campesinos entrevieron un posible conflicto de intereses entre ellos mismos. Puesto que durante el período de cosecha se solían producir fluctuaciones en el precio del día<sup>97</sup>; un campesino podría conseguir un precio mejor por su arroz que otro que cosechase más tarde. Esto en combinación con un esquema de siembra impuesto obligatoriamente podría ser motivo de graves problemas. Por otra parte, se dio preferencia a esta forma de contrato para impedir que los compradores colaborando mutuamente mantuvieran bajos los precios del día, lo cual supondría pérdidas para los eurocampesinos. Sin embargo, no todos consideraban al comprador como un adversario en la misma medida.

Las relaciones de patronaje ocultaron la imagen del comprador como adversario local: uno era un amigo político<sup>98</sup> del comprador, otro tenía su parcela gracias a él, otro había conseguido un anticipo para el pago a plazos de su tractor o de otros artículos de ferretería y finalmente estaban aún los patronos y los parientes del comprador.<sup>99</sup> Esto debilitó la solidaridad y provocó fácilmente contrastes de intereses dentro del grupo de eurocampesinos. Además, el comprador veló por conservar esta imagen abordando individualmente a los campesinos para ofrecerles un precio más alto por el arroz que el precio del contrato. Así el comprador creó deliberadamente un conflicto de intereses, que tuvo como consecuencia que cada vez más campesinos abordaran individualmente al comprador. De lo que muchos campesinos no se dieron cuenta es de que se trataba de una estrategia del comprador para romper la cooperación y así mantener su poder.

#### b) **Liderazgo y participación**

En diversas investigaciones sobre el liderazgo se descubrió que el 'líder' tiene que desempeñar principalmente dos funciones: la instrumental y la expresiva.<sup>100</sup>

La función instrumental se refiere a la aportación que el líder hace para alcanzar los objetivos del grupo. Un presidente de la Cooperativa, que estuviese capacitado para desempeñar esa función, podría influir particularmente en la medida en que la cooperativa fuese capaz de conseguir para los miembros las ventajas técnico-económicas y el factor de utilidad.

La función expresiva del líder se refería a su aportación al mantenimiento del grupo, o sea hasta qué punto el 'spang a mekandra (formar una unidad)' se hacía realidad. La ejecución de esta función tenía una influencia positiva en la solidaridad.

La medida en que una o varias personas estaban capacitadas para desempeñar estas funciones y de esa manera para contribuir positivamente a satisfacer las necesidades de los miembros, determinaba sin embargo, la medida en que las personas eran aceptadas como líderes. En la Cooperativa la junta directiva estaba formada por una persona muy dominante que desempeñaba la función de presidente y que claramente tenía cualidades instrumentales; junto a él el vicepresidente que presentaba pocas iniciativas y capacidades, pero que desempeñaba más bien una función expresiva. Estas dos personas podrían complementarse bien en la dirección si no estuvieran tan dirigidas hacia su propio grupo étnico. El resto de los directivos estaban de acuerdo en todo con el presidente, también en sus reproches al vicepresidente.

•Qué consecuencias tuvo esta conducta de liderazgo para la participación de los miembros (de la junta directiva) en la toma de decisiones dentro de la Cooperativa? La línea continua de liderazgo de Tannenbaum y Schmidt lo aclara.<sup>101</sup> Véase la figura siguiente.

## Figura 1. Una línea continua de la conducta de liderazgo

Liderazgo instrumental

Liderazgo expresivo

Uso de la autoridad por el presidente						
						libertad de acción para los miembros (de la junta directiva)
presidente comunica decisiones ya tomadas	presidente 'vende' sus decisiones	presidente expone sus ideas e invita a hacer preguntas	presidente propone una posible solución abierta a una adaptación	presidente formula problema, recibe sugerencias y toma decisión	presidente da libertad de acción para tomar decisión	presidente permite a los miembros funcionar con autonomía dentro de los límites establecidos

Un presidente o líder puede adoptar muchas posturas intermedias en distintos momentos y en distintas situaciones. Tres factores determinan el lugar en la línea continua, es decir:

1. Fuerzas inherentes al hombre: el sistema de valores del líder o del presidente, la confianza en el grupo y el sentimiento de seguridad en la situación.
2. Fuerzas procedentes del grupo: sus experiencias anteriores en la toma de decisiones, su competencia y la reacción a la inseguridad, sus expectativas y aspiraciones.
3. Fuerzas procedentes de la situación: el grado de la presión del tiempo y el tipo de problema.

Un presidente predominantemente instrumental consigue así tener una mayor influencia en la organización y en la toma de decisiones, cuando no hay suficiente oposición procedentes del grupo. En la situación de la Cooperativa estas contrafuerzas en realidad sólo venían del vicepresidente. Sin embargo, éste no estaba a la altura de la fuerte personalidad del presidente y se refugiaba en su propio grupo étnico para oponerse.

La situación se desarrolló de tal manera que en realidad el presidente tomaba la mayoría de las decisiones de la junta para la Cooperativa.

La situación de la participación de los miembros en la toma de decisiones era aún más triste: de hecho el presidente y el supervisor de proyecto tomaban las decisiones en la Cooperativa. Por supuesto, una de las causas era la mala comunicación existente entre los miembros; por un lado debido al hecho de que vivían muy dispersos, por otro lado debido al problema idiomático. Por tanto, el interés de los miembros por lo que pasaba en la Cooperativa tampoco era muy grande.

Seguro que una comunicación mejor podría aumentar el grado de solidaridad de los miembros. Estando al corriente de lo que ocurre, se pueden aportar ideas y opinar en las reuniones. Por eso, una agenda con los puntos a discutir en la reunión, es una primera exigencia.

La aceptación del presidente como líder en el momento de la investigación era limitada. Además, la aceptación de valores como la igualdad, la justicia y la participación era mínima



entre los eurocampesinos. A pesar de lo que decían de boca para afuera como: "No me importa si coopero con javaneses, indostaneses y criollos, pues de todos modos todos somos agricultores y debemos como tal formar una unidad (spang a mekandra)", a menudo se desprendía una imagen distinta del comportamiento real, que de la práctica, de estos campesinos.

Se pudo constatar en la Cooperativa Middenstandspolder, también en Nickerie, que un planteamiento encaminado a aumentar la concientización política entre los campesinos también puede a la larga favorecer la solidaridad. En esta asociación finalmente se pudo constatar un adelanto, tras años de esfuerzos por parte del supervisor de proyecto, responsable por inculcar cierta conciencia de grupo a los campesinos, haciéndoles concientes de su propia situación de dependencia.

### c) **La recepción de compensaciones**

La solidaridad es una 'donación' mediante la que se crea una obligación. Una obligación de este tipo se puede liquidar de varias maneras. Una compensación es la reciprocidad en el comportamiento solidario. Esta reciprocidad supone que en el grupo en cuestión ya hay unas normas a las que se tienen que atener los miembros.

Otra compensación consiste en dar prestigio y a menudo también una función de líder al individuo solidario. Sobre todo se da este caso cuando no existen aún normas ni papeles establecidos.

Finalmente, otra posibilidad es no reconocer el sacrificio. Los otros se siguen preguntado con desconfianza qué interés propio persigue el individuo solidario. Esto aparece ilustrado por un ejemplo con el presidente como personaje central.

El anterior supervisor de proyecto había nombrado en el polder hombres de contacto, que se harían cargo de todo tipo de tareas como pasar la información referente al esquema de siembra, a las reuniones que se iban a celebrar, dar consejos sobre cómo cosechar las tierras y cultivar el arroz. Eran tareas que le suponían muchas horas de dedicación al hombre de contacto y que requerían un comportamiento solidario.

Uno de estos hombres destacó por ser muy activo. Siempre se le podía encontrar en el polder en el período de la siembra, daba consejos a la gente, discutía sobre los problemas de agua con el supervisor de proyecto y sugería ideas para llegar a la fundación de una Cooperativa. Cuando se procedió a la fundación y se debió elegir una junta directiva, se eligió por unanimidad al hombre de contacto en cuestión. Por su comportamiento solidario le dieron como 'compensación' una función de líder de bastante prestigio. Debido a sus esfuerzos y a su ayuda también otros campesinos empezaron a mostrar un comportamiento solidario asistiendo a las reuniones, ayudándole a formular planes y vendiendo bajo contrato aunque pudieran conseguir 'fuera' un precio mejor.<sup>102</sup> Así su comportamiento solidario era recíproco. Sin embargo, otros se preguntaban si no habría 'gato encerrado' para que este presidente se preocupase tanto por todo. Quizás cobraba dinero al comprador. De todos modos el presidente tenía que ser un 'estafador', de lo contrario era imposible. Un campesino incluso llegó a contar que el presidente ganaba un peso por cada costal de arroz que se vendía. Según él tenía pruebas sólidas, sin embargo, nunca llegó a demostrarlas. Otro contó que el objetivo del presidente era ganar de esta manera puntos en su partido político. Por eso, en el segundo contrato también había vendido el euroarroz a un amigo político que a la vez era comprador. La recompensa al comportamiento solidario consistió esta vez en desconfianza y sospechas.

El fenómeno de la desconfianza se daba a menudo en las entrevistas. Desconfianza sobre todo con respecto al presidente y en menor grado con respecto a los demás miembros de la junta directiva y a sus compañeros, los eurocampesinos. Esto a menudo tenía conexión con el hecho de que no se entendía que alguien se sacrificase sin ganar dinero a cambio.

d) **Afección por amistad o parentesco**

Para la mayoría de los campesinos la afección por amistad o parentesco era un factor importante que favorecía la solidaridad. El hecho de que alguien participase en la Cooperativa muchas veces venía acompañado de la participación de sus amigos o parientes. Uno se hacía miembro del grupo de amigos o del grupo de parientes. El caso del grupo musulmán indostanés era el caso más claro; asistían a la reunión como grupo y vendían el arroz como grupo. También en el caso del grupo javanés, la afección por parentesco tenía una influencia importante en los participantes.

Por otro lado, también la afección por parentesco o amistad jugaba un papel importante en el caso de la desconfianza y la antipatía. En el período de la investigación el grupo criollo empezó a retirarse de la Cooperativa a causa de la desconfianza que existía hacia el presidente. En cada reunión se volvía a avivar la desconfianza, por la que un miembro del grupo se levantaba a mitad de la reunión, emitía unas maldiciones dirigiéndose hacia el presidente y abandonaba la reunión. También se dedujo de las entrevistas con algunos de ellos lo fuerte que era la desconfianza y cómo ésta repercutía en la disponibilidad de seguir haciendo algo por la organización.

También se detectó el efecto de la afección por amistad en los grupos pequeños: en los campesinos de una serie (fila de parcelas unas al lado de otras), en la junta directiva. La mayoría de la cooperación se produjo sobre todo entre amigos o compañeros de serie. En la junta directiva siguió existiendo la cooperación a pesar del papel dominante del presidente, lo que sin lugar a duda tenía que ver en parte con la afección. Debido a esta afección, por ejemplo, era más difícil soportar en la junta directiva la crítica de los demás miembros de la misma. En ese caso, el otro se sentía afectado profundamente, en lugar de sólo en un aspecto. Por la afección no eran capaces de aceptar la crítica como portadora de un papel, y por consiguiente, reaccionaban con rabia, decepción o con un contraataque.

La crítica sobre cómo se desempeñaba un papel se hacía más difícil de lo que ya era por la afección. El principal papel que jugaba la afección para la solidaridad era al mismo tiempo un inconveniente.

De la investigación de Galjart se desprende claramente que la conciencia de clase puede sustituir la afección como motivo de afiliación. La gente se hace miembro por razones ideológicas o materiales, sin preocuparse de lo que hacen los amigos o los parientes. Aún cuando estos no se hacen miembros no es una razón para acabar con la amistad.<sup>103</sup> Sin embargo, éste no era el caso en el Europolder en 1974.

e) **Control social**

Un medio que puede favorecer la cooperación es el control social, sobre todo en el caso de grupos pequeños (por ejemplo, entre las series o dentro de la junta directiva).<sup>104</sup>

Un caso fue el grupo criollo, que mediante un control social fuerte obligó a un disidente a ceder un cargo directivo en la Cooperativa a un criollo influyente. También en un grupo de

islamitas ricos procedentes del Van Drimmelpolder se dieron casos de control de grupo. Sin embargo, eran casos de control social dentro de grupos pequeños, que tenían una influencia negativa en la cooperación dentro de la Cooperativa como conjunto.

También se ejercía el control social de otras maneras, no verbalmente sino mediante una broma o un chisme.

En el Europolder se dieron pocos casos de un efecto positivo del control social.

#### f) **Diferencias de estatus**

La presencia de diferencias de estatus entre los eurocampesinos resultó ser un importante factor restrictivo para el surgimiento de la solidaridad.<sup>105</sup> Se trataba principalmente de diferencias de estatus que derivaban de la posición socioeconómica. Aproximadamente al 35% de los campesinos se les podía llamar 'ricos'. Debido a su posición socioeconómica, estos campesinos tenían más alternativas de comportamiento que sus compañeros más pobres. Por consiguiente, opinaban que sus intereses eran a otro nivel.<sup>106</sup> Las ventajas que les ofrecía la Cooperativa a menudo no les atraían demasiado porque mediante otros canales podían conseguir las mismas ventajas o incluso mayores, también gracias a la existencia de la Cooperativa. En esa época los miembros de la Cooperativa sólo estaban dispuestos a colaborar en aquellos puntos en los que pudieran sacar alguna ventaja, como por ejemplo, abono barato. Por lo demás se mantenían al margen. Esa manera de actuar tuvo como consecuencia que a menudo se obstaculizó la cooperación entre los demás, es decir los eurocampesinos generalmente pobres.

Las diferencias de estatus entre los eurocampesinos obstaculizaron muchos planes para la cooperación en la Cooperativa y limitaron las posibilidades finales de la Cooperativa. Dos ejemplos sirven para ilustrar esto.

Un análisis de quiénes no habían encargado semilla en la temporada 1974, dejó claro que se trataba de los campesinos más ricos de los pólderes del oeste, o de campesinos que habían contraído una relación de patronaje. Los campesinos más ricos se lo podían permitir porque tenían suficientes posibilidades de vender su arroz a un buen precio, a pesar de que la calidad fuese menor. De esta manera, actuaban en contra de los intereses de esa parte de los eurocampesinos que estaban convencidos de que era necesario suministrar arroz de calidad para garantizar a la larga la venta en el mercado de exportación. Esto implicaba utilizar semilla de buena calidad y evitar que se multiplicasen las plantas de arroz inferiores en el polder. Un problema adicional fue que además daban mal ejemplo a los eurocampesinos que aún sí utilizaban semilla de calidad, no estaban convencidos de que fuera necesario.

Un análisis del grupo de eurocampesinos que no vendían bajo contrato proporcionó un segundo ejemplo. Una vez más resultó que se trataba de los campesinos más ricos procedentes de los pólderes del oeste o los 'campesinos de patronaje'. Los primeros no tenían ningún interés en un contrato; en su propia localidad tenían suficientes posibilidades de vender el arroz a un precio más alto que el precio del contrato.

Inconscientemente, a menudo, se aprovechaban de la estrategia de los compradores: ofrecer un precio mejor sólo a unos cuantos para romper así ('bossen') la unidad en la Cooperativa. La consecuencia fue que para el resto de los campesinos, que no comprendieron la estrategia, el contrato perdió cada vez más su interés y la siguiente vez intentaron también vender por su cuenta el arroz, con lo cual finalmente sólo se defendieron los intereses del comprador y no

los de la Cooperativa.

g) **Subgrupos solidarios**

Dentro de la Cooperativa Europolder operaban muchos grupos de intereses según la localidad (pólder donde vivían), las relaciones familiares, el origen étnico y la religión. También las ideas políticas jugaban un papel. Sobre todo dentro de estas unidades más pequeñas se podía observar un mayor grado de solidaridad, con lo que los intereses materiales del grupo discrepaban de los intereses comunes. En la mayoría de los casos, la presencia de estos grupos obstaculizaba la cooperación dentro del marco principal de la Cooperativa y consecuentemente también en la solidaridad de los campesinos.

De las entrevistas y encuestas se desprendieron unas cuantas características de los grupos. A menudo fue difícil establecer exactamente qué criterio (localidad, origen étnico, religión o familia) era el más importante. Las distintas influencias se entrelazaban. Además, los campesinos del mismo pólder normalmente pertenecían al mismo grupo étnico<sup>107</sup> y en ciertos casos también a la misma religión.

h) **Subgrupos étnicos**

Los indostaneses formaban con gran diferencia el mayor grupo en el Europolder (el 65% del total de titulares de parcelas). Dentro de este grupo se hacía una diferenciación entre los hindúes y los musulmanes (cuatro sobre uno), porque también la separación religiosa de la sociedad resultó tener influencia en el Europolder. En el caso de los hindúes no se trataba de un grupo compenetrado. Posiblemente, esto se debía al hecho de que vivían dispersos por todos los pólderes de Nickerie y que había grandes diferencias económicas entre ellos.

La parte más rica, formada por aproximadamente 40% de hindúes procedentes principalmente de los pólderes del oeste, se preocupó poco de la Cooperativa, como ya se ha indicado anteriormente. Además, había unos cuantos hindúes a los que se llamó 'campesinos de patronaje'. En ese momento el resto era aún solidario.

Con referencia a los musulmanes, a partir de la segunda adjudicación sobre todo quedó claro que un grupo se iba apartando del resto. Las averiguaciones demostraron que todos eran islamitas más ricos procedentes del Van Drimmelpolder. Además, todos eran miembros del club de cricket recién fundado dirigido por islamitas jóvenes y ambiciosos. En las últimas elecciones para la junta directiva se presentaron con una 'junta directiva alternativa'. De la encuesta se desprendió que en el Europolder principalmente se relacionaban con compañeros que profesaban la misma religión y que apenas cooperaban con personas que tuvieran 'otras creencias'. De común acuerdo, decidieron vender bajo contrato, y en todos los frentes era un subgrupo solidario fuerte, sobre todo basado en la religión y en la localidad. También en este caso influyeron relaciones con carácter de patronaje, que se derivaban de la manera en que cada uno había conseguido sus parcelas una a una.

Los indostaneses colaboraban primordialmente con amigos de su localidad o con familiares<sup>108</sup>; cooperaban poco con los otros grupos de la población. El hecho de que el presidente de la Cooperativa fuera indostanés, contribuyó sin duda a un aumento de la solidaridad, aún cuando se pudo observar cierta desconfianza hacia él.

La mayoría de los criollos era de Nickerie o Margarethenburg. En general, se conocían bien y formaban un grupo compenetrado. Cuando cooperaron con los hindúes, a menudo surgieron

problemas, probablemente porque se trababa de dos culturas completamente distintas. La cooperación con los javaneses fue a menudo más fácil. Principalmente, a partir de la última temporada, la controversia entre el presidente indostanés y el vicepresidente criollo hizo que los criollos se refugiaron en su propio grupo étnico. De esta manera, los criollos formaban un subgrupo solidario fuerte con un gran control social. Todo esto dificultó la solidaridad con respecto a la Cooperativa.

Por su tradición cultural los javaneses tendían más a colaborar dentro de su propio grupo. Sobre todo eran miembros de grupos sociales javaneses en base al parentesco o a la localidad.<sup>109</sup> La relación con la gente de la misma población era predominantemente una relación de ayuda mutua ('gotong rojong'). En el caso de los javaneses existía una enorme tendencia al grupo étnico propio, elemento que tenía más fuerza que la localidad.<sup>110</sup>

En el Europolder, esto supuso que durante las distintas etapas de producción tuviese lugar una gran cooperación entre personas del mismo grupo étnico. En general, tendían a obedecer a la Cooperativa, quizás por los consejos del asistente javanés del supervisor de proyecto que tenía mucha influencia y frecuentemente les recalca la importancia de esta forma de cooperación. Todos los javaneses hacían sus pedidos de abono y semilla y vendían su arroz a través de la Cooperativa. Resultó que los intereses del grupo javanés corrían paralelos a los de la Cooperativa. En este grupo no surgió ningún impedimento directo, aunque sí se mantuvo la segmentación en el polder.

#### i) **Subgrupos políticos**

La vida política era una de las manifestaciones principales de la división étnica en la sociedad surinamesa y también uno de los principales factores para mantener esta división. En cierto sentido, lo mismo se aplicaba al caso de la vida política en el Europolder. La vida política era una fuente de conflictos de solidaridad dentro de la Cooperativa.<sup>111</sup> Por otra parte, también favorecía a la solidaridad, pero dentro del grupo político propio.

En el polder estaban representadas todas las corrientes políticas. No sólo a través de gente que por casualidad había emitido una vez su voto, sino también a través de propagandistas de todo tipo.

Muchos campesinos le debían su parcela a su partido político y esto dividía mucho a los campesinos. No era posible pasar por alto la política, lo cual se demostraba también en la composición de la junta directiva, en la que había incluso tres dirigentes políticos, de los cuales dos habían sido 'elegidos' con la perspectiva de que podrían conseguir algo para la Cooperativa a través de su partido político.

Se suponía que un personaje político podía tener cuatro motivos para aspirar a un cargo directivo: estar muy involucrado en el trabajo del Europolder, conseguir más apoyo en las próximas elecciones, obtener más información, que podía pasarla al partido político o al Ministro, y ganancias económicas.

Por lo menos de dos miembros de la junta directiva se tenía la impresión de que el primer motivo no había influido en el momento de aceptar su cargo. Los conflictos de solidaridad, que surgían cuando un presidente también desempeñaba un papel político, estaban relacionados con las diferencias entre los intereses de un partido político y los de la Cooperativa. Podía ocurrir que éste en un momento dado tuviese que elegir uno de los dos

partidos.

Por ejemplo, el VHP no era directamente un partido político que defendiese los intereses de los campesinos, puesto que los intereses de los grupos poderosos dentro del partido, concretamente los de los compradores, eran demasiado opuestos a los de los campesinos. Por cierto, esto podía ser un obstáculo en el momento de negociar con los compradores si los aliados políticos se juntaban para discutir. Sin embargo, el presidente de la Cooperativa negaba categóricamente que esto acarrease problemas.

## **2.6 Algunas conclusiones y lineamientos**

Con respecto a la movilización de los campesinos, la posición de las autoridades es crucial para el resultado del proceso. Una condición necesaria es que la población local estimule a las organizaciones formadas. Para eso, las autoridades pueden crear posibilidades jurídicas y económicas, y dar orientación y consejo. Todo esto respetando la independencia de las organizaciones.

Sin embargo, las autoridades también deben contribuir a la ruptura de la estructura social y económica, que obstaculiza la formación de tales organizaciones.<sup>112</sup>

Parecía que en el momento de la investigación las autoridades surinamesas optaron por reforzar las barreras estructurales, por lo que la movilización de campesinos se vio obligada a fracasar.

La existencia de desigualdad y diferencias de poder no es suficiente para movilizar a los marginados. Sin embargo, sí es una condición importante. Por eso opino que los que están en favor de estos cambios estructurales, no deberían colaborar en medidas gubernamentales que suponen un mejoramiento temporal pero que finalmente, mantienen a los campesinos divididos y dependientes mediante la tolerancia represiva.

Finalmente, la movilización de los campesinos dependientes del Europolder encontró su punto de partida en forma de una cooperativa que favorecía la producción y que se estaba estableciendo. La posibilidad de que esta forma de cooperación tuviese éxito era limitada. La organización carecía de capital y de un liderazgo competente. Asimismo, la mayoría de los campesinos no entendían que la cooperación fuera necesaria. Además, resultó ser una ilusión creer que una cooperativa así terminaría con la desigualdad social y la pobreza relativa.

Las posibilidades habrían sido mayores si la Cooperativa se hubiese propuesto encargarse también del cultivo y de la venta de los productos. A largo plazo, también se podía haber pensado en una explotación comunitaria de las tierras del Europolder. Sin embargo, el éxito dependía en parte de los esfuerzos de los campesinos y especialmente de la calidad de la junta directiva y/o de una dirección de empresa eventual. En las cooperativas de producción el resultado económico es decisivo para el éxito o el fracaso de las mismas. En este contexto, la capacitación de la gente que podía dirigir la cooperativa era muy importante.

La solidaridad de los miembros de una cooperativa tiene mucha conexión con el grado en que estos pueden participar en la toma de decisiones. Era necesario luchar dentro de la Cooperativa por una mayor participación de los campesinos en la toma de decisiones. La primera exigencia era una buena comunicación.

Se debería trabajar con grupos pequeños. Un representante debería representar a cada grupo

en el organismo centralizador. Una serie de parcelas contiguas sería una unidad apropiada. De esta manera, se podría incitar a los campesinos a un planteamiento más comunitario, se podrían expresar problemas específicos, se podría capacitar a miembros de la junta directiva en el futuro, se podría aprender (interpretando papeles) a aceptar críticas y criticar a los que desempeñan un papel y también se podría intercambiar información de carácter general. En un grupo así se podía fomentar la solidaridad mediante el afecto en base a la amistad, mediante la concientización política, mediante el control social, y mediante una relación directa entre el trabajo realizado y la recompensa (el valor instrumental de la organización).

Muchos de los problemas citados del Europolder surgieron dentro de la Cooperativa porque los campesinos vivían dispersos por Nickerie y no podían relacionarse tan fácilmente con gente de otros grupos de población. La construcción del centro de viviendas Euroville resultó esencial porque esto podría favorecer la solidaridad. La gente estaría más al tanto de las opiniones y los valores de los demás, tendrían más contacto unos con otros y tendrían más puntos en común en cuanto a la situación laboral y la vivienda. De esa manera, se podría favorecer la participación, el valor instrumental de la asociación, el control social, el afecto por amistad, y se podría disminuir el efecto bloqueante de los subgrupos solidarios.

Al supervisor de proyecto de la Cooperativa se le había reservado la importante tarea de fomentar la solidaridad y consecuentemente la cooperación. Este facilitador tenía que reconocer el carácter permanente de los contrastes y conflictos. Este reconocimiento permitía buscar activamente las formas de organización que podían limitar los daños causados por conflictos de solidaridad y por contrastes. De ahí se derivaba también una parte de su tarea educativa: explicar permanentemente a los campesinos la presencia de intereses tanto comunes como opuestos. Sólo si los miembros reconocían y aprendían a manejar los conflictos de solidaridad, era posible llegar a soluciones aceptables para todos. La predicación de unidad en una reunión de miembros no aportaba ninguna solución.

Otro aspecto de la tarea educativa estaba relacionado con lo siguiente. Cuando los campesinos pobres se encuentran en una situación de desigualdad, es muy difícil introducir un cambio sin que se plantee la desigualdad misma como un problema. El trabajo de concientizar sobre la posición de clase de los campesinos suponía también una toma de posición política contra ciertos mecanismos políticos y económicos en la sociedad surinamesa. Mecanismos que mantenían la desigualdad. Sólo los campesinos que se concientizaban, podían intentar cambiar un poco su situación.

## **2.7 Un campo instructivo de tensión entre la teoría y la práctica**

Las experiencias aportaron unas cuantas notas marginales críticas a las ideas cooperativas. Muchos escritores parecían convencidos del importante papel que las cooperativas podían jugar en un proceso de desarrollo evolutivo.<sup>113</sup> Tras la investigación se me presentó la duda. En primer lugar, me empecé a preguntar si en realidad era posible la movilización de los grupos más pobres de la población dentro de las estructuras existentes y por consiguiente, si era posible llevarlo a cabo por medio de cambios estructurales progresivos. Precisamente, estos grupos eran dependientes de los dirigentes locales en muchos aspectos, tal y como ocurrió también en Nickerie. La formación de cooperativas podría perjudicar los intereses de

los dirigentes, y por tanto, provocar la aparición de oposiciones.<sup>114</sup>

El camino de progresividad apoyado por muchos expertos en cooperativas resultó ser precisamente su punto débil en el sentido que retrasaba el desarrollo de las cooperativas. Jacoby lo formuló de la siguiente manera:

"La cooperación entre campesinos ha demostrado tener éxito en todos los campos, donde se pueden alcanzar mejores resultados que una acción aislada. Sin embargo, no basta con preguntar si y hasta qué punto la cooperación tiene éxito como empresa entre los campesinos. El punto decisivo es si y hasta qué punto las organizaciones cooperativas son capaces de cambiar la distribución del poder en el pueblo y por tanto, de tener un efecto en la estructura agraria."<sup>115</sup>

Por consiguiente, un cambio de la estructura social y económica era en concreto una condición importante para una unión exitosa de los grupos de población más pobres.

De la investigación también se desprendió que los campesinos más pobres de una cooperativa, cuando se daban posibilidades reales de mejoramiento de las condiciones de producción, se sentían muy motivados a unir sus fuerzas. Sin embargo, si la formación de una organización no aportaba ninguna ventaja clara, (preferentemente) no lo hacían. Los campesinos un poco más pudientes dependían menos de una cooperativa, puesto que tenían otros canales de ingresos.

A pesar de las intenciones buenas y progresistas de la gente con la que se cooperó, la investigación me dio más sentido de la realidad: sentido sobre las posibilidades e imposibilidades de los cambios estructurales, especialmente, con respecto a la formación de organizaciones en un país dominado por una élite política y económica orientada hacia Holanda. 'Una neocolonia vinculada al Reino de los Países Bajos'<sup>116</sup>, tal y como lo expresó Kruijer de una manera tan plástica.

Para cambios estructurales reales parecía necesario que a nivel nacional se cortasen los vínculos con la madre patria y que se luchase por la independencia. La clave del problema del subdesarrollo de Surinam residía en el sistema neocolonial, lo cual dificultaba los avances estructurales.<sup>117</sup>

Asimismo, era necesario apoyo por parte de una política nacional de igualdad para todos en un país donde el principio de 'reparte y gobierna', entre los surinameses de distinto origen étnico había determinado la política neocolonial. También, era necesaria una política encaminada a la 'emancipación' de los grupos de base.

Todas estas interrogantes me parecieron necesarias antes de poder empezar a pensar en la organización exitosa de campesinos en cooperativas.

La investigación no sólo fue crucial para mi propio proceso de aprendizaje sino que además, el supervisor de proyecto del Europolder escribió dos años más tarde en una evaluación, lo siguiente:

"La investigación de Lammerink y Oldewelt ha desempeñado un rol importante. Por una parte, observando críticamente y describiendo el curso de los acontecimientos en la Cooperativa, por otra parte, aportando información de fondo que demostró algunas cosas. Por primera vez, descubrí la situación de los pequeños agricultores en Nickerie, de los problemas de la cooperación y de las causas de los mismos.



Asimismo, quedó claro que era necesario una toma de posición. El plan de seguimiento Euro-Zuid demostró que con suficiente conocimiento de la 'problemática de la agricultura a pequeña escala' yo era más capaz de neutralizar los factores negativos y de desarrollar alternativas para una mejora real de la situación."<sup>118</sup>

El supervisor de proyecto orientado hacia la transmisión de conocimientos técnicos, de arriba hacia abajo (la cantidad de abono por hectárea, pover piricularia, calendario de irrigación) pasó a ser un facilitador y organizador de abajo hacia arriba en un proceso de concientización de los campesinos y de él mismo. El dijo: "Por circunstancias externas me he concientizado profundamente. Tras el informe tuve que elegir: o bien seguir profundizando en la cuestión o bien no hacer nada. Sin embargo, experimenté una situación socialmente injusta en la que yo mismo quería hacer algo."<sup>119</sup>

Al mismo tiempo, él y unos cuantos supervisores de proyecto del LVV-Nickerie cada vez fueron más concientes de que ellos no influían para nada en la toma de grandes decisiones. El supervisor de proyecto se convirtió en una especie de activista periférico. Su tarea se vio limitada por las (im)posibilidades de la organización del LVV, cuyos altos funcionarios así como muchos funcionarios de menor nivel, estaban en realidad contra la emancipación y el desarrollo de los pequeños agricultores.

Mapa de Holanda

Fabricas de ladrillos visitadas

## CAPITULO 3

### LADRILLEROS A LO LARGO DE LOS GRANDES RÍOS. HUMANIZACIÓN DEL TRABAJO EN LA INDUSTRIA DEL LADRILLO

#### 3.1 La humanización del trabajo reconsiderada

Debido a la confrontación con Surinam, como país tercermundista me di mayor cuenta de la importancia de los cambios estructurales en los países altamente desarrollados.

A principios de los años setenta, Holanda era uno de esos países altamente desarrollados con problemas modernos. En esta sociedad no parecía que habían problemas como: hambre, analfabetismo o desempleo. Los problemas más bien eran las actividades para el tiempo libre, la contaminación medioambiental, la producción y el consumo de productos de lujo innecesarios. Lo que ocurrió entre 1975 y 1978, cuando los consumidores eran productores, parece haber caído un poco en el olvido. Después de todo las relaciones laborales existentes eran de lo más normales e inevitables: se debía hacer el trabajo y siempre tendría que haber gente que dirigiese el trabajo y gente que lo ejecutase. La consecuencia fue que se mantenía a los obreros en una posición subordinada y aparentemente estos se resignaban a ello.

Sin embargo, "(...) cuando empezamos a creer como Herbert Marcuse, que la masa obrera en Occidente ya no era la portadora real de la revolución, los obreros se movilizaron de nuevo"; tal como Reckman lo expresa acertadamente.<sup>120</sup> Las huelgas en los puertos, en el sector del cartón de paja, incluso en los Altos Hornos; las ocupaciones de empresas, siendo la primera en Enka y los conflictos entre las patronales y los comités de empresa fueron signos que anunciaron que venía una movilización 'desde abajo'.<sup>121</sup> Generalmente, estas acciones supusieron una defensa contra los fuertes ataques a la seguridad de subsistencia social de los obreros, pero también, constituyeron una prueba de que había medios disponibles para disputar el poder de dominación de los medios de producción y de las fuerzas de trabajo humanas.<sup>122</sup>

Estalló el debate sobre 'la humanización del trabajo'.

Estudios sobre lo que pensaban los obreros holandeses y lo que les preocupaba, permitieron entender mejor a los no-obreros (a mí mismo) la posición subordinada y marginada de los obreros.<sup>123</sup> También, se publicaron varias investigaciones sobre 'experimentos con cogestión'.<sup>124</sup> Ciertamente la exigencia de cogestión y concertación laboral iba sobre todo estrechamente relacionada con el hecho de emprender, es decir la producción de mercancías y servicios, frente a la desigualdad y la consiguiente diferencia de ingresos, propiedades y poder de decisión.<sup>125</sup> En el caso de la cogestión no se trataba de emprender colectivamente. El modelo yugoslavo de autogestión obrera era menos simple de lo que parecía. Los experimentos de

cooperativas tampoco se llevaron a cabo sin problemas, a pesar de la pequeña escala en la que tuvieron lugar.<sup>126</sup>

En la mayoría de los experimentos con cogestión el cambio del reparto de poder dentro de las empresas y la mayor responsabilidad de los trabajadores sólo condujeron a la concertación laboral<sup>127</sup>, mientras que el cambio de tareas y de las condiciones laborales condujo a experimentos con la estructuración del trabajo.<sup>128</sup>

Estas formas de cogestión se referían a investigaciones hechas después de la Segunda Guerra Mundial. En esa época las ciencias sociales de Estados Unidos de Norteamérica dieron nuevas ideas sobre el desarrollo de los aspectos sociales de gerencia y organización. En este contexto fue conocido el movimiento Relaciones Humanas que nació de las investigaciones realizadas por Elton Mayo en las fábricas General Electric en la ciudad de Hawthorne. Se experimentó el cambio de la intensidad de la luz para ver si influía en la productividad. Se esperaba que la productividad subiese a medida que aumentaba la iluminación y que probablemente descendería a medida que disminuía la iluminación. Lo primero fue así pero lo último no. Resultó que la intensidad luminosa no influía en la productividad. Lo que influía era sobre todo el interés de los investigadores por ese grupo de gente. Se sintieron tratados como personas y no como máquinas. El movimiento Relaciones Humanas consiguió mediante tales investigaciones que se prestará interés a la política social de una organización.<sup>129</sup>

Ya en 1947 las investigaciones de Drucker también pusieron de manifiesto de forma convincente las consecuencias desfavorables de la división laboral drástica en el caso del trabajo en cadena, la monotonía, la pérdida de interés y la falta de identificación con el trabajo.<sup>130</sup> Se llevaron a cabo varias iniciativas (sobre todo desde la perspectiva de los intereses económicos) para hacer más variado el trabajo industrial.<sup>131</sup> Generalmente, los proyectos tuvieron consecuencias positivas para la productividad laboral.

Otros investigadores señalaron la importancia para la empresa de las posibilidades ofrecidas mediante la participación de los subordinados en los procesos de toma de decisiones. Por consiguiente, la participación ascendente se podía entender también desde la perspectiva de la imagen cambiada en cuanto a la autoridad, las preocupaciones en cuanto a la motivación laboral y el desarrollo tecnológico. Debido a todo esto se despertó el interés por el estilo de dirigir una empresa, en relación con las necesidades, y las razones que impulsaban a la gente a movilizarse.<sup>132</sup> El debate sobre la 'humanización del trabajo' pareció desarrollarse sobre todo en esa dirección.

Además, existía la opinión de que para poder llevar a cabo la 'humanización del trabajo', se debía humanizar el sistema social y económico existente. Esto sólo se podía conseguir exigiendo el cambio del poder de propiedad y de decisión sobre los medios de producción y con ello influir en las estructuras de poder existentes o desmantelarlas.<sup>133</sup> En una conferencia sindical en Munich, Alemania esto se expresó de la siguiente manera: "Las estrategias y actividades en torno a la 'humanización del mundo laboral' como mejoramiento de las condiciones laborales son elementos de la lucha económica de siempre."<sup>134</sup>

El debate sobre la 'humanización del trabajo' influyó en las actividades que realicé como empleado de la consultoría del psicólogo social Thale Bout. Mediante el trabajo de consultoría de organización se prestaba entre otras cosas apoyo a empresas e instituciones en asuntos de cogestión. Bajo ciertas condiciones una consultoría así podía ser útil, principalmente, cuando los métodos y las técnicas utilizados por consultores y facilitadores

revelaban las relaciones de poder existentes, provocaban la concientización y se adherían a las acciones concretas de las bases.

Los numerosos proyectos en los que estuve involucrado directa o indirectamente, dieron una buena idea de los problemas y soluciones organizativos. Los proyectos variaban desde una orquesta nacional, una gran institución para inválidos, una cadena de grandes almacenes, una facultad de Medicina, un centro de salud democratizado, la oficina organizadora de un grupo de empresas químicas, hasta una cadena de establecimientos comerciales. En estos casos, se trataba de cursillos de formación y de gestión, de cambios organizativos, de investigación-acción y de comunicación.

En el marco de la 'humanización del trabajo' fue sobre todo interesante una investigación-acción como parte de una investigación estructural en la industria del ladrillo.

### **3.2 El componente social de la industria del ladrillo**

La preparación y la realización de la investigación en la industria del ladrillo tuvieron lugar en el período de marzo de 1975 a enero de 1976. El encargo fue dado por la Comisión de Gestión de la Investigación Estructural de la Industria del Ladrillo a propuesta de KWW (una consultoría económica).

A principios de los años setenta se produjeron cambios fundamentales en la industria del ladrillo. Debido al cambio de una gestión artesanal a una gestión industrial ya se hablaba desde hacía algunos años de sobreproducción. Una gran cantidad de quiebras tuvo como consecuencia que desde 1966 varias gerencias llevaran a cabo más consultas para controlar los problemas económicos comunes. Entre 1968 y 1974 tuvieron lugar tres saneamientos debido a los cuales se compró el 10% de la producción (32 de las 200 empresas). Sin embargo, no resultó ser suficiente y no volvieron ni la estabilidad ni la calma. Aunque la mayoría de las empresas de ladrillos, obligadas por los cambios de producción se pusieron a cooperar en una organización del ramo, las relaciones eran todavía menos abiertas. Se inició la investigación estructural a partir de la organización del ramo en colaboración con el movimiento sindical y el Ministerio de Economía. Las distintas gerencias de las empresas que colaboraban sentían desconfianza hacia esta investigación, ésta sin lugar a duda se debía a investigaciones estructurales llevadas a cabo anteriormente en el sector del cartón de paja y también en la industria gráfica.

Los objetivos de una investigación estructural así son describir la estructura de un sector o un ramo de la industria, examinar si esa estructura se adapta a los desarrollos esperados y asesorar en la medida que sea necesario sobre las adaptaciones de la estructura conforme a las exigencias del futuro.

El informe concluyente sobre la fase preliminar de la investigación estructural de la industria del ladrillo propuso como uno de los estudios parciales: 'Desarrollo de un programa de formación y capacitación', con la siguiente aclaración: "La flexibilidad indispensable de la industria del ladrillo requiere una mayor participación de los empleados en el funcionamiento de la empresa. La capacitación profesional, la formación empresarial y la gestión de empresa pueden contribuir a ello. Se deberá elaborar una propuesta de programa."<sup>135</sup>

Se solicitó a la Consultoría Bout que elaborará esta propuesta social como parte de la

investigación estructural total, con la petición especial de que se llegará a un nuevo enfoque del aspecto humano de la misma.

Tras la lectura de investigaciones estructurales anteriores, concretamente la de la industria gráfica y la de la construcción naval, concluimos, que los trabajadores del plantel en estas investigaciones no se hacían presente y seguían estando subordinada al punto de vista económico. Llamó la atención que el lenguaje técnico del informe hizo que éste fuese inaccesible para los empleados. Por lo demás, las conclusiones eran poco específicas u operacionales. Existía una fuerte ruptura entre investigación y acción y una fuerte tendencia al pasado, sin que se prestara atención al desarrollo colectivo de una visión de futuro. Por consiguiente, la relevancia y la aplicabilidad a este ramo de la industria parecía limitada.

Nuestra propuesta para la investigación en la industria del ladrillo se basó en la investigación-acción y en el asesoramiento del proceso. Nosotros sosteníamos que el aprendizaje debía basarse en el hecho de que toda la gente de un ramo (dirección, cuadros de personal, gerencia y miembros del personal y trabajadores) estuviera preparada y capacitada para aprender; además jugaban un papel importante las condiciones existentes, los usos y costumbres establecidos, y los cambios necesarios. Nos inclinamos por un marco más amplio para la investigación que el de la capacitación profesional, la formación empresarial y los cursos de gestión de empresa. Propusimos dos fases. La **primera fase** encaminada a la definición del problema en torno al componente social, tal como se llamaría la investigación parcial, y a precisar unos cuantos puntos clave para la acción posterior. En esta fase se esbozó una imagen del funcionamiento, desde el punto de vista humano, de la industria del ladrillo a nivel de empresa y de ramo. Sobre todo esta fase estuvo encaminada a comprender y tipificar la conducta de la gente que trabajaba en ese ramo. Los problemas y deseos referentes al componente social se relacionaron con esa imagen. De esta definición del problema se desprendieron unos cuantos puntos clave para el estudio y acción posteriores que estaban relacionados con el mejoramiento del rendimiento humano y de las condiciones en las que se producía este rendimiento. En el ramo se deliberó sobre la imagen y las propuestas para la acción. Así se pasó simultáneamente a la **segunda fase** del estudio parcial. En esta fase, ocudeseempleon un lugar central la posibilidad de efectuar acciones de diagnóstico, y una investigación y acción más concretas para llevar a cabo los cambios convenientes. Esta posible investigación posterior sería de carácter cualitativo y en el momento de determinar la estrategia investigativa se tendría en cuenta la heterogeneidad del ramo de la industria y las exigencias de la Comisión de Gestión de la Investigación Estructural.

Para salvar el abismo entre investigación y acción o entre asesoramiento y ejecución, nosotros en calidad de investigadores, mantuvimos contacto con los distintos estratos del ramo, lo que hizo más probable la orientación de ciertas acciones. La investigación en función de la información no era un objetivo en sí y tampoco debía separarse de la acción.

Ya directamente desde el principio de la investigación-acción decidimos que una posible investigación-encuesta sobre facetas como movimiento del personal, bajas por enfermedad, negligencia, estructura salarial, configuración de edad o envejecimiento, pertenecía a la segunda fase. Se podría determinar mejor una forma adecuada para el planteamiento y la presentación de un informe de una encuesta de esa forma hubiéramos conocido mejor ese ramo. En ese caso, se podría presentar un informe de los datos de la investigación de tal manera que estos estuvieran más orientados hacia la acción. Además, hubiera sido más fácil recurrir al sindicato en una investigación de este tipo. Sin embargo, ya se recopiló esta clase

de datos en las empresas visitadas.

En la primera fase se tomaron como punto de partida para la investigación las definiciones sociales de la realidad de los distintos actores. Se utilizaron las nociones teóricas de Silverman<sup>136</sup> que describen el 'planteamiento de la acción' y el 'análisis de la acción de las organizaciones' como un método para entender las relaciones sociales en las organizaciones. En este enfoque se parte del 'marco de referencia de acción'. Silverman:

" La acción de los hombres procede de una red de significados que ellos mismos construyen y de la que son concientes. (...) El marco de referencia de acción sostiene que el hombre está coaccionado por la manera en que construye su realidad socialmente. (...) Las acciones de los miembros de una organización se pueden explicar cuando se haya entendido su definición de la situación y sus objetivos. La primera tarea del análisis de la organización es, por tanto, distinguir las orientaciones de los distintos miembros (...). Es importante distinguir el tipo de participación, que puede variar de moral a alienador, y las formas en que se expresa".<sup>137</sup>

En nuestra investigación se analizaron las definiciones sociales de la realidad mediante la observación directa del funcionamiento diario de una empresa y mediante entrevistas, que permitieron un proceso de verificación directo. Se partía de una serie de preguntas formuladas de antemano para la observación y de entrevistas complementarias. El método de la observación mostraba similitudes con el de la observación participante en el sentido amplio.<sup>138</sup> Se trataba de un método de observación cualitativo con el que se llegaba a comprender las 'acciones'. No se trataba tanto de estudiar la 'conducta'. Además, predominaba una orientación investigativa fenomenológica.<sup>139</sup>

Las observaciones no se desarrollaban según un procedimiento fijo, sino que eran flexibles, creativas y libres de tomar nuevas direcciones. En este caso, también la intuición del investigador constituía un punto de partida importante.

Como equipo investigador observamos a todos los niveles. Escuchamos, discutimos, hablamos con personas clave, sometimos las ideas propias a discusión y estudiamos cartas y documentos. Lo más importante era que el equipo intentase identificarse con la realidad social (subjetiva) de la industria del ladrillo partiendo de varias perspectivas. Para ello ocupaban un lugar central las 'acciones' derivados de los significados que definían la realidad social de cada empresa de ladrillos. El enfoque partía de una relación dialéctica entre la gente y la organización: la gente determina la organización, al mismo tiempo, la organización determina también a la gente.

El equipo investigador desarrolló la imagen participando en las reuniones, visitando las empresas y haciendo entrevistas, además de estudiar el material existente, las estadísticas y los datos de empresa. Al principio, el carácter participativo de la investigación se limitó a la participación en la toma de decisiones y a la discusión activa en la Comisión de Gestión de la Investigación Estructural sobre el resultado a nivel de ramo. Los numerosos ladrilleros que habían dado información, generalmente no llegaron a ver los resultados.

Para la segunda fase se utilizó una forma más activa de observación participativa<sup>140</sup> y entrevistas en grupo. Consistía en convocar reuniones de grupo en las que se invitaba a los

participantes a responder a distintas interrogantes. Entonces cambió el carácter participativo de la investigación. Los mismos participantes de las entrevistas de grupo juzgaban los resultados y se encargarían también de difundir los resultados de las discusiones mediante reuniones de capacitación en las empresas de su área.

De esa forma el punto de partida, que consistía en devolver en la medida de lo posible la información a los involucrados para verificarla, se llevó a cabo en la segunda fase.

Se trabajó mucho en fases. Se informó siempre a los involucrados por fases. Este planteamiento requería prestar mucha atención a la forma del informe y a la sintonía en los círculos de lectores. Continuamente se hacía la siguiente pregunta: •a quién va destinado 'ese' informe y qué les aporta? También eso se tuvo en cuenta en la elaboración de los documentos de trabajo a fin de que los involucrados pudieran entenderlos.

Muchos años más tarde vi esta problemática descrita por el investigador colombiano, Fals Borda. En este marco habló sobre las reglas de la llamada 'devolución sistemática'.<sup>141</sup>

También durante la investigación en Surinam se había planteado esa interrogante. En aquel momento lo solucioné haciendo los conceptos teóricos de Galjart lo más comprensibles y manejables posibles sirviéndome de ejemplos de la propia cooperativa. Popularizando en la industria del ladrillo procuré que se perdieran el menor número de experiencias posibles y utilicé la forma de una entrevista con un gerente ficticio.

Dentro del equipo de investigadores/consultores en la primera fase, sobre todo fui el responsable de la ejecución de la observación participante en las empresas. Para ello se seleccionaron diez empresas, que daban una imagen lo suficientemente variada de ese ramo de la industria. Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron la ubicación en el país, tipo de producto, grado de mecanización, tamaño y número de empleados y si estaban o no organizados a nivel de ramo. Como preparación a las visitas redacté dos listas de preguntas y de observaciones, en parte inspiradas en el planteamiento utilizado por el sociólogo, William Foote Whyte, en la industria del restaurante y en el planteamiento del investigador holandés, Abraham De Swaan, y el periodista alemán, Gunter Wallraff.<sup>142</sup> Una de las listas consistía en posibles preguntas y puntos de interés, que podían plantearse en las conversaciones con obreros del proceso de producción y con patrones de la industria del ladrillo. A continuación se dan varios ejemplos:

- \* •Se consulta a veces con otra gente de la empresa cuántos ladrillos se van a producir?
- \* •Qué le parece eso a usted?
- \* •Cómo se hacía antes, cuando los ladrillos aún se hacían a mano?
- \* •Qué es lo que ha cambiado desde que se introdujo esta máquina?
- \* •Antes había que colaborar mucho con otra gente, •qué pasa ahora?
- \* •Qué piensa la gente del pueblo sobre el trabajo en una fábrica de ladrillos? •Y usted?
- \* •Se ha despedido a mucha gente con la introducción de las máquinas?
  - •Sabe cómo ocurrió?
  - •La gente despedida pudo encontrar fácilmente otro trabajo?
  - •Qué le pareció a usted?

El segundo cuestionario contenía posibles preguntas, que podían surgir en una conversación



con la dirección de una fábrica de ladrillos.

Las listas se habían concebido como puntos de referencia para tener en mente. Nunca se recurrió a una lista durante una conversación. Sin embargo, sí se miraba después qué respuestas y observaciones se habían obtenido.

Se utilizó un pequeño cassette de bolsillo para grabar con frecuencia las impresiones más directas. A menudo visité empresas con un segundo investigador para poder comparar impresiones. En algunos casos, se pudo complementar las observaciones con datos del Instituto para la Medicina Preventiva, que en esa época llevaba a cabo una investigación sobre porcentajes de ausencia laboral y enfermedad, entre otras, en las empresas de ladrillos. En primer lugar, tras haber visitado una empresa se hacía una elaboración íntegra de las entrevistas y observaciones. Mediante un esbozo también se hacía comprensible la lógica del proceso de producción de cada empresa y se representaba el ambiente de cada empresa en un dibujo ('Gestalt').

Después acabé una lista con puntos para sistematizar la visita. En esta lista ocupaba un lugar central: la historia y el entorno de la empresa; el ambiente laboral en las oficinas y en la fábrica; la composición de los esquemas de fabricación y de manufactura; el grado de mecanización; el estado de los aparatos; el control de calidad; la estructura de la organización; la configuración del personal; la situación laboral observada y las condiciones laborales; el estilo de dirigir la empresa; la concertación laboral; la humanización del trabajo; el lugar de la empresa en el entorno; los problemas de la empresa; los posibles mejoramientos y las propias innovaciones. De esa manera se analizaron los puntos fuertes y débiles. Esta sistematización también hizo posible una comparación entre las empresas.

En la mayoría de las empresas visitadas, se pudo hablar con todos los involucrados sin que la dirección estuviese presente. Se pudo observar el trabajo en todas sus facetas y se pudo recopilar la información necesaria. En general dos días fueron suficientes en cada empresa para tener una impresión sólida del llamado componente social.

### **3.3 La industria del ladrillo año 1975**

#### **3.3.1 Una imagen general**

Las fábricas de ladrillos en Holanda estaban ubicadas, por razones históricas, en su mayor parte en las zonas inundables de los grandes ríos. Pues allí se encontraba la arcilla y era posible el transporte por barco. Por lo general estaban ubicadas en sitios apartados, lejos del centro de las ciudades y de los pueblos y lejos de los polígonos industriales. Se encontraban aisladas en cierta medida, generalmente en un entorno agrario. Por tanto, las empresas se encontraban también en medio de una población con la que les unía generalmente lazos históricos.

Las empresas de producción de ladrillos eran de tamaño reducido en lo que respecta al número de trabajadores: entre 15 y 50 personas, con una media de 25. Por consiguiente, las unidades de producción eran de tamaño pequeño. Desde principios de los años sesenta el proceso de producción se había mecanizado drásticamente. Del trabajo manual se pasó al manejo de máquinas. De una empresa de temporada vinculada a la naturaleza (secar al sol, cocer en hornos de campo, etc.) paso a ser trabajo diario regular en una fábrica.

El trabajo por turnos apenas se realizaba. El proceso de mecanización en torno a los hornos

todavía no había sido finalizado. En ese campo se realizaba relativamente todavía mucho trabajo manual. Sólo la clasificación seguía siendo en gran parte trabajo manual. Así los puestos de manejo de máquinas en gran parte solitarios e independientes habían sustituido el trabajo (familiar) en grupo de antaño. El paso del trabajo manual al manejo de máquinas tuvo lugar sin dejar muchas huellas manifiestas de descontento o inestabilidad.

Por lo general, se contrataba a los trabajadores de los pueblos vecinos con lo que predominaba un ambiente muy rural. El trabajo en las fábricas de ladrillos mecanizadas era trabajo que se aprendía con la práctica, es decir que se capacitaba y se instruía a la gente en el trabajo. No era necesario tener educación. El trabajo era duro físicamente, incluso en el caso en que varias máquinas realizasen el trabajo. Los trabajadores tenían un mínimo de educación escolar y capacitación. El caso de los mecánicos para el mantenimiento de las máquinas constituía una excepción. Normalmente se encargaba a técnicos para el trabajo de reparación o de revisión más complicado.

El proceso de producción era tan sencillo y controlable, que los administradores del personal y los sistemas de control de producción de cierta complejidad estaban de más.

La materia prima de los ladrillos seguía siendo el producto natural arcilla. En caso de ser moldeado y cocido con cuidado podía surgir un producto muy ecológico y bonito.

Muchas empresas tenían una larga historia como empresa familiar. A menudo un director se encontraba rodeado de familiares que eran copropietarios o que desempeñaban cargos dentro de la empresa. Debido a la falta de un equipo directivo y de cuadros de personal el ser director de una fábrica de ladrillos era un trabajo bastante solitario. Un contador, un gerente o un jefe, y un ayudante general eran más que suficientes para una empresa de producción de 15 millones de ladrillos WF.<sup>143</sup>

### **3.3.2 Ladrilleros**

En la mayoría de las fábricas se podía hablar más o menos de un 'matrimonio' con los pueblos vecinos y los trabajadores. A veces en la fábrica trabajaban seis o más miembros de una familia. En el pasado, en ciertas ocasiones, se solía recurrir al cura para que mediase en los problemas dentro de la empresa. En esos tiempos los vínculos de una fábrica de ladrillos con el pueblo habían conllevado a veces un compromiso mayor: el director creía que tenía un derecho histórico sobre los obreros del pueblo. Entonces los fabricantes de ladrillos podían impedir aún que otras fábricas se estableciesen en el pueblo para así poder seguir disponiendo libremente de la población de trabajadores que vivía allí.

La consecuencia fue que en el año 1975 todavía se encontraban familias de las cuales los hombres ya llevaban generaciones trabajando en 'los hornos'. En esas familias el padre enseñaba el oficio a su hijo, que ya a una edad temprana entraba a trabajar en la fábrica. La familiarización con el trabajo se producía automáticamente y los hombres no tenían estudios y tampoco los necesitaban para un trabajo tan rudo, según los patrones.

Desde siempre la ubicación de la fábrica de ladrillos había sido muy decisiva para el tipo de trabajadores en la industria del ladrillo. Prácticamente, todas habían crecido en un medio social agrario, en pueblos pequeños con un carácter muy propio. Sin embargo, la dependencia

económica había disminuido, ya que si a alguien no le gustaba ese trabajo podía ir y venir a la gran ciudad.

Por tanto, el trabajo en la fábrica de ladrillos ya no era la única salida y eso acarreó que los trabajadores empezasen a exigir más respecto al trabajo, al entorno laboral y a las relaciones de trabajo.

Sin embargo, incluso en el año 1975 muchos tenían en su casa un lote de tierra al otro lado del dique donde criaban pollos y cultivaban papas.

Generalmente, en la fábrica se terminaba la jornada laboral entre cuatro a cuatro y media, y después uno podía seguir trabajando para sí mismo. Con frecuencia, todos se encontraban también después del trabajo en el club de pesca, en el bar, jugando al fútbol o en la iglesia. A menudo, existía cierto vínculo con la fábrica de ladrillos. Todos los del barrio estaban al corriente de los avatares de la fábrica, o creían estarlo en base a viejas historias transmitidas. Algunos podían contar detalladamente los abusos en 'el horno'; historias que a menudo habían ocurrido muchos años antes.

Estas experiencias eran persistentes en las comunidades cerradas. Esto obligaba al fabricante de ladrillos a trabajar a conciencia en la relación entre el pueblo y la fábrica. Allí donde se descuidaba esa relación, dominaba a veces la historia sobre la actualidad. Para los trabajadores esto tenía como consecuencia que su trabajo fuera muy poco respetado en los alrededores, debido a lo cual la contratación de personal, principalmente en las zonas donde había más posibilidades de trabajo industrial, acarrease a veces dificultades. En esos casos la selección ya no era posible, y la empresa dependía de los que querían. Esto último suponía que los ladrilleros no siempre eran los obreros más fáciles.

Por las mismas razones, a principios de los años setenta se contrataron también bastantes trabajadores extranjeros. Según los datos de mayo de 1975 estos ascendían en ese momento a 286, aproximadamente un 6% de la población activa de entonces en toda la industria del ladrillo. La mayoría de los trabajadores tenían como formación la escuela primaria y algunos años de enseñanza secundaria. Los mayores a menudo ni siquiera habían acabado la escuela primaria. Sólo el maquinista de prensa y los mecánicos de mantenimiento tenían algo más de formación, como por ejemplo, educación-técnica de primer grado.

### **3.3.3 El desarrollo técnico turbulento de los años setenta**

El proceso de producción siguió los mismos pasos en el transcurso de los años, era una transformación sencilla y casi continua de arcilla a ladrillo. Hasta después de la Segunda Guerra Mundial los ladrillos se cocían naturalmente. Se extraía la arcilla y se preparaba con la pala, se moldeaba a mano, se secaba al sol, se cocía en hornos de campo y se clasificaba y almacenaba con la mano. En esa época a menudo también ayudaban las mujeres y los hijos de los trabajadores. Sobre todo en verano se necesitaba mucha gente. Entonces era un trabajo muy vasto y duro. La industria del ladrillo anterior a los años cincuenta tuvo un carácter fuertemente artesanal, marcado por mucho trabajo manual, muchos obreros, condiciones laborales determinadas por el tiempo y mucho trabajo de temporada.<sup>144</sup>

Esta imagen había cambiado radicalmente en el año 1975. El proceso de producción todavía constaba de las mismas operaciones de extracción de arcilla y preparación (fase 1), moldeado

de los ladrillos (fase 2), secado (fase 3), cocción (fase 4), clasificación y apilamiento (fase 5) y expedición (fase 6) y entre cada una de esas fases transporte y apilamiento intermedio. Sin embargo, en todas las fases del proceso de producción se habían introducido máquinas (lo que fue menos en el caso de la clasificación).

Técnicamente, la primera fase era la que menos había cambiado desde los años cincuenta. En esa época el trabajo con pala ya había desaparecido prácticamente. Los aparatos para el trabajo de preparación se perfeccionaron más. Ya no era necesario vigilar permanentemente con las instalaciones más modernas. En 1973, para moldear los ladrillos (fase 2) se utilizaba en casi la mitad de la totalidad de fábricas de ladrillos, una prensa de molde automática (que no se introdujo hasta 1950 aproximadamente).<sup>145</sup> Una cuarta parte de las fábricas de ladrillos utilizaban una instalación de prensa en hilera y el resto trabajaba aún con alguna forma de moldeado manual (a menudo ya directamente mecanizado).

La utilización de la instalación de secado artificial (fase 3) apenas se había introducido a principios de los años cincuenta. Debido a las grandes ventajas que suponía una producción continua, el secado artificial ganó terreno con rapidez. En 1954 aproximadamente, una tercera parte del total de la producción holandesa se secaba artificialmente; en 1966 ya eran dos terceras partes y en 1973 había sólo 7 empresas de las 165 encuestadas, que no habían pasado a una u otra forma de secado artificial.

La mayor parte de las empresas trabajaba en el momento de la investigación con un secador de cámara, en ese momento la variante más moderna de la instalación de secado artificial. En este caso el transporte desde el secador y hasta el secador se efectuaba predominantemente con un carro transversal. En las empresas con secadores túnel, encontré aún carros de pisos empujados a mano. También la descarga se efectuaba predominantemente a mano.

Los cambios en el método de secado tuvieron consecuencias considerables para el tamaño de la plantilla. También debido a ello el carácter temporal de esa industria pasó definitivamente a formar parte del pasado.

La cocción (fase 4) se efectuaba hacia 1950 todavía en los clásicos hornos circulares. Se llenaban los hornos a mano, se cerraban con cemento mortero y se recubrían de arcilla. En un horno circular el encendido era una labor continua: día y noche se suministraba manualmente el combustible al horno.

A partir de los años setenta disminuyó el número de fábricas de ladrillos en las que los hornos se debían llenar continuamente a mano. Se introdujo la carretilla elevadora. Sin embargo, eso supuso que los moldeados secados debían ser amontonados de antemano, lo que hizo a mano prácticamente en todas partes hasta finales de los años sesenta. A principios de los años setenta también se diseñó una máquina para eso: la máquina de componer o la máquina de empaquetar. Esto supuso un enorme mejoramiento de las condiciones laborales. Con respecto al horno tampoco las innovaciones se hicieron esperar. En ese caso la mecanización sólo se produjo gradualmente debido a las grandes inversiones que exigía, por ejemplo, un horno túnel. Sin embargo, en 1973 se utilizaban por lo menos 43 hornos túnel y 85 hornos periódicos, además de 62 hornos de llama y 38 hornos circulares.<sup>146</sup>

Por lo general, los hornos de llama ya se habían modernizado drásticamente: habían sido provistos de grandes portalones con puertas aislantes, funcionaban con gas y estaban equipados con aparatos de medición y regulación modernos. Los hornos túnel estaban provistos de un panel de mandos central con aparatos de medición y regulación

autorregistradores. Estos hornos contenían indicadores de temperatura e indicadores para la dilatación de los ladrillos, para el tiro del ventilador extractor y para la cantidad de metros cúbicos de gas por unidad de tiempo. Se debían anotar periódicamente todos los estados, ajustar las válvulas y mirar el fuego. El manejo sólo se podía encargar a fogoneros bien instruidos.

Por lo demás, el instrumental usual para la planificación de la capacidad y de las máquinas, el control de calidad, el control de continuación, el análisis de averías, la vigilancia de las existencias, y la vigilancia del plazo de entrega; podía seguir siendo muy sencillo. Unas cuantas listas llevadas por el gerente, además de la observación visual frecuente de la marcha del proceso de producción eran suficientes como 'instrumento' para controlar el proceso de producción.

El mantenimiento constituía una excepción. Generalmente, alguien de la dirección o uno o varios mecánicos sabían cómo llevar a cabo el mantenimiento. Generalmente, especialistas externos se encargaban de la revisión complicada de una máquina o de la reparación de la electrónica de regulación del horno y de cosas por el estilo.

La quinta fase, la clasificación, incluso en el año 1975 se efectuaba predominantemente a mano. Si se trataba de un producto de una composición muy constante o de un producto en serie, los clasificadores se limitaban a cambiar los ladrillos del paquete existente a un paquete Hulo. Sin embargo, a menudo se seleccionaban de tres a cuatro gamas.

La última fase, la expedición, se mecanizó totalmente debido a la llegada de instalaciones hidráulicas en los camiones. Un chofer podía levantar con un sólo movimiento de mano los paquetes Hulo y colocarlos en el lugar adecuado; ya no era necesario apilarlos.

El proceso de mecanización continuó hasta donde se pudo. Así la gerencia de alguna empresa consideró también la mecanización de la fase de clasificación. Eso supondría que en el proceso de transformación de arcilla a ladrillo ya no intervendría la mano del hombre. En 1975 se trataba, todavía de una visión del futuro; sin embargo, en el año 1990 esto se hizo realidad.

Una evolución técnica enorme, en un período de tiempo relativamente corto, con grandes repercusiones no sólo para la producción, sino sobre todo también para los trabajadores y la dirección de producción. Después de todo en 1975 con mucho menos personal las empresas producían casi cinco veces más que poco después de la Segunda Guerra Mundial.

En 1952 todavía había 12.300 empleados, en 1966 esta cantidad había disminuido a 9.100 y en 1974 sólo trabajaban aún 5.400 personas en la industria del ladrillo. En lo que respecta a la producción en 1974 se necesitaban 2,4 empleados por cada millón de ladrillos, en 1964 4,4 y en 1954 6,1. En las empresas totalmente mecanizadas sólo se necesitaba de 1 a 1,5 empleados por cada millón de ladrillos. Esto era válido para todo el ramo.

La mecanización tuvo como consecuencia que cada vez más trabajos se hicieron en forma individual. El trabajo manual exigía grupos y el manejo de máquinas individuos. "Por eso", suspiraban los veteranos, "ahora es más fácil, mucho menos duro, pero también menos ameno". Los trabajadores se hicieron operadores de máquinas, lo cual podía implicar un mejoramiento de las condiciones laborales. La técnica los liberó del trabajo a mano tan duro. Las consecuencias fueron por una parte más capacitación, un trabajo más metódico y el aumento de la importancia del empleado como individuo en un buen desarrollo del proceso. Por otra parte, las máquinas causaban mucho ruido, sobre todo la máquina empaquetadora y

la máquina de prensado. A menudo, el polvo seco también era molesto, como el calor desprendido por los hornos y la descomposición del aire producido por los mismos. Todo esto exigía prestar mayor atención a las condiciones laborales.

### 3.3.4 Semejanzas y diferencias entre empresas

En lo dicho anteriormente, se han mencionado varias facetas importantes que dejan claro lo propio de la industria del ladrillo. Todas las empresas visitadas mostraban globalmente esas características. Sin embargo, también había muchas diferencias que finalmente hacían única a cada empresa. Estas diferencias se referían en primer lugar, al grado de mecanización. Aquí y allá había todavía empresas donde se efectuaba mucho trabajo a mano: la tracción de caballos, el trabajo manual en los hornos, el moldeado a mano o el apilamiento manual. Además, había empresas en las que los obreros apenas tocaban ya los ladrillos: prensa automática, máquina empaquetadora, carro transversal y horno túnel. Sin embargo, la mayoría de las empresas se encontraban inmersas en un proceso de mecanización, cada una a su propio ritmo.

También, el tipo de mecanización daba una diferencia de imagen. Una empresa con una prensa en hilera era muy distinta a una empresa con una prensa de molde automática.

En algunas empresas se encontró una estructura laboral destrozada, es decir que se acosaba a los trabajadores para que rindiesen lo más posible. Los trabajadores se oponían a este tratamiento unilateral mediante una resistencia pasiva, una conducta agresiva entre ellos, el robo, la provocación de averías en las máquinas y cosas así. Se produjo un enrudecimiento enorme de las relaciones laborales.<sup>147</sup> Existía la economía sumergida. Los fenómenos secundarios lógicos fueron un gran movimiento de personal y un índice de enfermedad elevado. A menudo los gerentes no se sintieron capaces de abordar tales fenómenos. En este caso, también se hablaba con evasivas sobre los empleados y sobre la vivienda (una imagen así de negativa se produjo en una pequeña ciudad holandesa, Wijk bij Duurstede).

Con respecto a las condiciones laborales se constataron grandes diferencias entre las distintas empresas de ladrillos.

Existían diferencias similares en otras muchas facetas. Por ejemplo, a causa de los objetivos de producción (orientados a la calidad o a la cantidad), la diferencia en la composición de materias primas, la relación entre los trabajadores holandeses y extranjeros, la instalación del proceso de producción, las vivencias laborales de los trabajadores, el estilo de dirigir la empresa y las costumbres, usos y condiciones dominantes.

En algunas empresas se prestaba mucha atención a las condiciones laborales, en otras menos y en algunas no existía. Sin embargo, salvo excepciones, apenas se observó una política conciente en lo referente al personal y a la organización. Esto se manifestaba en un sistema de remuneración anticuado (salario a destajo, sistema Bedaux), una administración y un pago salarial a menudo confusos (sobre de pago), la situación problemática de los trabajadores, jóvenes que estaban entre la espada y la pared en lo referente a las normas de formación necesarias, la poca atención prestada a la formación y a la capacitación de los trabajadores, el envejecimiento en este ramo, la repetición frecuente de condiciones laborales agravantes (calor, polvo, ruido y mal olor) y en ocasiones una baja por enfermedad alarmantemente alta. Además, la concertación laboral o las actividades del comité de empresa, en caso de existir, a menudo se habían paralizado.

En resumidas cuentas, la imagen que daban las fabricas de ladrillos era de una gran multiformidad hacia adentro y una uniformidad considerable hacia afuera.

### 3.3.5 Las necesidades de los ladrilleros

El nivel de remuneración había cambiado bastante hasta 1975. Se podía observar cierta prosperidad en los hogares de los ladrilleros si se les sumaba lo que les rendían los pequeños lotes de tierra. Debido a ello, las necesidades de los trabajadores tomaron otro carácter. Ya no sólo se trataba de dinero, sino también adquirieron importancia las vivencias laborales. A menudo en las vivencias laborales se podían observar grandes diferencias entre los puestos interiores en las instalaciones de la fábrica y los puestos exteriores en los terrenos alrededor de la fábrica. Los puestos exteriores se encontraban sólo al principio (extracción de arcilla y transporte) y al final (clasificación en el área de apilamiento) del proceso de producción. En el caso de los trabajadores que ocupaban estos puestos, a menudo se observaba que las vivencias laborales eran más positivas que en el caso de los que ocupaban puestos interiores. Esto no era de extrañar porque los puestos exteriores exigían mucha autonomía y la gerencia procuraba que precisamente los trabajadores mayores, de quienes se fiaba más, les dieran esos puestos. Esta gente ejecutaba su trabajo con mucha dedicación y placer. El excavador era una especie de capitán al lado de Dios. Se encargaba del transporte de la arcilla a la fábrica. Tenía su propio mundo de arcilla. Compartía fuera todas las estaciones y a menudo hacía de ello algo extraordinario. Un excavador contó:

"No me preocupo para nada del resto... Yendo y viniendo a mi gusto con mi locomotora. Ya hace 40 años que hago este tipo de trabajo, desde que tenía 15 años. Yo mismo arreglo la máquina. Antes tenía todavía una locomotora de vapor (enseña orgulloso unas fotos), de cuyo mantenimiento me ocupaba también yo."

En el descanso se dirige a su propia cantina. Un cuchitril de plástico hecho por él mismo, con una estufa pequeña. Allí tiene su termo y su sándwich. Conduce por los carriles, excava un montón de arcilla y lo traza de tal manera que al cabo de dos días pueda desplazar los carriles por la noche. Con círculos y palancas se corren los carriles unos dos metros a todo lo largo. Esto cuesta dos largas horas. Ese día fue el único que a las 6 se quedaba en la fábrica trabajando.

"Aquí nadie te molesta, eres tu propio jefe. Hace poco conecté un faro de bicicleta con la fábrica. Cuando la máquina prensadora deja de funcionar allí, lo puedo ver y entonces desempleo aquí la cinta transportadora con arcilla de forma que no entre un montón de arcilla en la fábrica. Así, ingenio todo tipo de cosas."

Los clasificadores además de amontonar, se encargan de fijarse en la calidad de los ladrillos. Si la gerencia le diera mucho valor a esto último, aumentaría la importancia y consecuentemente el valor de las vivencias de ese puesto. A veces se habla con mucho cariño de los distintos tipos de ladrillo. Sobre el significado de este trabajo se escucharon varias opiniones que variaban desde: "la clasificación es absolutamente necesaria para poder garantizar la calidad" hasta: "nos encargamos de llegar a una composición de arcilla muy buena y la clasificación no es necesaria", y "la clasificación no es necesaria cuando se trata

de un producto en serie; en la construcción echan los ladrillos malos." Un clasificador (27 años en la empresa) contó: "Clasificar es el trabajo más bonito. Se trabaja con un producto del que se palpa la calidad, se advierte cada diferencia. Además, se tiene contacto con el mundo exterior a través de los camioneros y los representantes."

En estos dos cargos es importante la autonomía y el sentido del trabajo.

Los trabajadores con puestos interiores eran mucho más vulnerables. En su caso se constataron mayores diferencias en las vivencias laborales en las diversas empresas. Un factor importante resultó ser el grado de vinculación al ritmo de la máquina. Por ejemplo, en el caso del moldeado de ladrillos con la prensa de molde automática, del transporte de los moldeados al secador y la vuelta, sirviéndose de un carro transversal o una carretilla elevadora. Un conductor de un carro transversal observó: "Conduciendo un carro transversal terminas pensando muy poco, si lo haces demasiado tiempo al final terminas siendo una prolongación de la máquina. A un caballo tampoco le puedes hacer recorrer siempre el mismo trayecto, ya que se volvería loco..."

Recorrer con un carro transversal siempre un mismo trayecto era trabajo embrutecedor.

Siempre las mismas acciones: en el caso de la prensa de molde automática colocar estantes del apiladero en el carro transversal (2 movimientos), entrar transversalmente sobre un carril en la cámara de secado, colocar allí los estantes, salir de nuevo (3 movimientos), sacar el estante con los moldeados secos de la otra cámara (1 movimiento) y volver nuevamente...

"En el caso de este movimiento transversal sobre el carril no hace falta mirar y puedes ir muy rápido (...)." Justo pude saltar a una cámara de secado.

Otro conductor de una carretilla elevadora:

"En los hornos, señor, hace mucho calor sobre todo al final de la semana. Si por una casualidad un ladrillo está en una mala posición, hay que colocarlo recto con unos guantes de asbesto. En verano, este trabajo es insoportable pero en invierno trabajar fuera es menos agradable, o sea que uno termina resignándose... Además, en el pueblo es difícil conseguir otro trabajo..."

Los hombres dijeron sobre el hecho de la paralización frecuente de las máquinas: "Claro, no hay más remedio, así tenemos a menudo descansos." Y "Es simplemente un trabajo de perros, la única razón para hacerlo es que se gana bien."

La vinculación a la máquina llevó en ciertas empresas a la resistencia, entre otras cosas conduciendo como un loco en la pista transversal sin tener cuidado, dejando correr los ladrillos por la cinta transportadora sin prestar atención y no reparando una avería.

Sin embargo, también había conductores de carros transversales que habían hecho algo con su máquina. Por ejemplo, montando espejos para circular transversalmente. Uno incluso tenía una alfombrilla debajo de los pies y había forrado la palanca con telas de colores. Esto formaba parte del cuidado de su 'lugar de trabajo.' Este hombre desempeñaba su trabajo con mucha dedicación.

Por consiguiente, de la comparación efectuada entre las fábricas, se dedujo que los conductores de carros transversales valoraban su puesto de forma muy distinta. En una



fábrica había una persona atosigada que protestaba y que consideraba su puesto inútil, mientras en otra fábrica se consideraba un puesto importante.

En el caso de trabajadores con otros puestos interiores se constataron las mismas diferencias. En una cinta transportadora había seis marroquíes con los que apenas pudimos intercambiar una palabra y que tampoco hablaban entre ellos. Trabajaban sin parar con aspecto de cansados y la cara llena de polvo. Intentaban cargar en los carros la cantidad de ladrillos que llegaban rodando en la cinta transportadora. Si no lo conseguían, uno de los hombres corría hasta el extremo de la cinta transportadora y podía justo recoger el resto de los ladrillos, con el brazo lleno. "El trabajo más duro es al principio, llega una cantidad tan grande de ladrillos que sólo aciertas a agarrar a veces diez a la vez. •Le parece un trabajo divertido? No, de eso no tiene nada."

Otra cinta transportadora: cinco hombres están de pie junto a la cinta transportadora. Detrás de ellos hay una plataforma giratoria cuya altura se ajusta. En la cinta transportadora siempre hay un lote de ladrillos medidos exactamente. Cada mano dos ladrillos, por lo tanto, cuatro ladrillos para cada cargador. Todo ocurría a un ritmo regular, que permitía también hablar con la gente. Por encima de la cinta transportadora había un aparato extractor con lo cual no había mucho polvo. Los trabajadores habían ideado entre ellos un sistema de relevos de manera que cada uno tomaba un descanso de 10 minutos cada hora para tomarse un café o fumarse un cigarrillo.

En el caso de la prensa de ladrillos me encontré una situación igual. Un mezclador dijo:

"Antes era moldeador a mano. Era un trabajo duro pero ameno. Ahora trabajo en la mezcladora, bastante solo, pero puedo dar vueltas tranquilamente. Regularmente, puedo acercarme donde están los otros. Por las mañanas, no hay mucho ruido y me gusta estar tranquilo por la mañana. Periódicamente tengo que tomar muestras, controlar y manejar la máquina."

Un maquinista de prensa de ladrillos contó:

"Antes te pasabas el día entero mirando y claro después de una hora te volvías loco, pero ahora te puedes sentar un poco, quedarte medio dormido y gracias al ruido oír si todo funciona bien. Además, del control me ocupo del mantenimiento de la máquina y así tengo bastante trabajo; las averías las arreglamos entre tres personas y lo hacemos de prisa de manera que a menudo nos podemos ir antes a casa."

En otra empresa, el maquinista de prensa se va corriendo para arreglar una avería, suelta una palanca, salta por encima de una cinta transportadora, coloca recta una tabla, vuelve y la moldeadora automática se pone de nuevo en funcionamiento.

En una empresa se montó un torno neumático en una empaquetadora, de manera que los mismos controladores podían arreglar los pistones de la máquina y otras cosas de ese tipo.

Otro maquinista de prensa dijo:

"Hago este trabajo desde que esta máquina está aquí: 15 años, con el mecánico. El patrón nunca viene por aquí. Nosotros mismos arreglamos cualquier avería de la máquina, pero ese tic que se oye ahora, no, porque gracias a él oigo que la máquina funciona bien. Si dejo de oír ese tic significa que pasa algo. En realidad ya no oigo todos los demás ruidos."

Una imagen de una prensa de nuevo en otra empresa: Encima de la 'máquina' infernal hay un hombre con el ceño fruncido y un martillo grande en la mano con el que se arreglan regularmente averías pegando un buen golpe sobre una placa. A veces se atasca y eso supone mucho trabajo. Para una avería grande se llama al mecánico, que viene con el puro en la boca, también interviene el capataz. El resto de la gente alrededor de la prensa están allí un poco consternado. Un hombre viejo a la izquierda de la prensa mira los trozos de arcilla que se arrojan de las placas que se atrancan regularmente y que él debe recoger continuamente con una pala. Un chico más joven junto al ascensor toma un poco de aliento, entre todo este alboroto. Los marroquíes, que deben amontonar los ladrillos secados en los carros, miran resignados a la cinta que ahora está vacía. Así, vive cada uno a su manera la avería en la prensa. En el ejemplo, se trataba de una prensa con las levas desgastadas, y que a consecuencia de ello se atrancaba con regularidad. La consecuencia fue una actuación ruda contra 'esa máquina infernal'.

La conducta laboral positiva y la vivencia laboral positiva iban relacionadas con la posibilidad de influir en el proceso. El trabajador no debía ser un esclavo del proceso. En parte las diferencias en la vivencia laboral residían en la gente que ocupaba los puestos. Precisamente, para los puestos interiores, donde la vinculación al proceso era mayor, era importante que el jefe de producción se ocupase de que cada puesto mantuviese cierta libertad de acción para el trabajador. Esta libertad de acción era necesaria para consideraciones, ajustes y adaptaciones. El trabajador podía hacer descansos, aumentar o disminuir el ritmo de trabajo; en resumidas cuentas debía ser capaz de ejercer cierta influencia. También resultó que a los que manejaban las máquinas les agradaba ocuparse un poco del mantenimiento. En ese caso, el trabajo era como si fuese una parte de ellos mismos. Además, era esencial que se mantuviese cierto nivel de funcionamiento sin averías, y orden y pulcritud en el lugar de trabajo. Otras facetas importantes para una vivencia laboral positiva eran el clima de la empresa, el ambiente, los contactos, el estilo de dirigir la empresa y las condiciones laborales. En las fábricas en las que se tenía en cuenta la calidad, los trabajadores estaban a menudo satisfechos con lo que hacían: •ladrillos bonitos! En las fábricas en las que se tenía en cuenta la cantidad se hacía hincapié en la manera de manejar las máquinas. Estaba claro que el jefe de producción debía ocuparse de que se cumplieran bien las condiciones del proceso. En varios sitios se realizaba a la perfección.

Del grado de las vivencias laborales resultó depender de si los trabajadores consideraban su trabajo como una parte de ellos mismos o como algo impuesto. En el caso de vivencias laborales negativas, a menudo, el trabajo se convertía en una obligación. Precisamente en esos casos se hablaba mucho del salario y cosas por el estilo. Si era el caso de varias personas, las relaciones laborales se utilizaban para dirigir el descontento, las sospechas y los problemas hacia los compañeros, la producción y el mundo entero. La desgracia resultaba ser a menudo muy estable y todos los acontecimientos reafirmaban la desagradable situación en la que se encontraban. La salud mental de los trabajadores se veía gravemente amenazada y

la alienación, la apatía y las frustraciones se apoderaban de ellos.

Lo que llamó la atención al pasar por las fábricas fue la interrelación que resultaba existir entre las vivencias laborales de los distintos trabajadores de una misma empresa.

Había empresas en las que todos valoraban su puesto más o menos de forma positiva y otras en las que prácticamente todos declaraban que todo era inútil e insoportable.

A continuación se reproducen unas cuantas declaraciones de gente que trabajaba en empresas con una estructura laboral así de 'destrozada':

- \* Un patrón: "De mi padre aprendí el oficio. Está bien porque a esa gente hay que tratarla con mano dura, si no te hundes... y a mí nunca me hundirán."  
Y el director: "La gente tiene una mentalidad muy vulgar. Prefieren cobrar el dinero del desempleo antes que mover un dedo."  
Y el director a un trabajador: "Si no vendemos lo suficiente, simplemente cerraremos la empresa durante un tiempo."
  
- \* Un trabajador: "Cuando entra el director, mira a la gente por encima del hombro como si no existiesen... Considera a la gente como una prolongación de la máquina."  
Otro trabajador: "Todos los viernes por la tarde nos ponemos a esperar junto a esa caseta debajo de la escalera. Al cabo de un rato sale el patrón y reparte el sobre de pago como si debiéramos estar contentos. Nunca estamos contentos con el dinero... La relación con el personal podría ser muy distinta." O: "Me gustaría que alguna vez me rompiera el brazo, así no tendría que trabajar durante un tiempo."
  
- \* Los habitantes del pueblo sobre la fábrica: "Por mí se podría quemar mañana mismo."

Impresionaba mucho ver la diferencia de reacciones ante un fallo de producción en el caso de una estructura laboral que funcionaba bien y una estructura laboral destrozada.

En el primer caso, al estropearse la prensa el mezclador y el conductor del carro transversal pararon la máquina, examinaron juntos la avería y la arreglaron. En el otro caso, dieron un golpe a la prensa o sólo esperaron a que llegase el mecánico.

Puesto que los diversos puestos en el proceso de producción tenían un vínculo directo y decisivo, en caso de avería la gente tenía mucho contacto entre ellos en el proceso. El que este contacto fuera o no productivo dependía enormemente del ambiente de la empresa y de su gerencia. Si la gerencia de la empresa no trabajaba a conciencia, una fábrica de ladrillos podía fracasar fácilmente en lo que se refería al factor humano. La relativa sencillez del proceso hacía que este fuese vulnerable. El jefe de producción disponía de las armas más importantes para determinar en qué situación se encontraba la estructura laboral de una fábrica. Si se trataba de una estructura social destrozada, ésta exigía que el jefe de producción actuase a menudo policialmente y que controlase y apurase a los obreros. Precisamente una conducta así reforzaba la conducta no deseada. Se iba a parar a un círculo vicioso. La modernización de la producción exigía una estructura social mejor con trabajadores que pudiesen vivir y desempeñar su trabajo con cierta autonomía.

El jefe de producción debía responder a esta emancipación de los trabajadores.

### **3.3.6 Grupos especiales: extranjeros y obreros mayores**

En las fábricas de ladrillos se debía prestar mucha atención a la gente en el proceso de producción y particularmente a los extranjeros y obreros mayores.

En las fábricas de ladrillos trabajaba relativamente mucha gente mayor, con frecuencia gente que había trabajado allí toda su vida. Por eso se les debía tener muy en cuenta. Para ellos la mecanización había ido muy de prisa. No podían ejecutar los trabajos que a menudo les resultaban demasiado complicados. Además, habían tenido que aguantar bastante físicamente en sus primeros años de trabajo en la industria del ladrillo. Empezaron a trabajar en su juventud cuando el trabajo era muy duro físicamente y ahora presentaban síntomas de desgaste. Algunos de ellos se jubilaron antes de tiempo por incapacidad laboral ya que físicamente estaban destrozados. Los puestos en las máquinas que no eran demasiado complicadas, como la máquina mezcladora, generalmente eran los más apropiados para un obrero mayor.

De todos modos, este grupo merecía mucha atención extra.

Otro grupo especial eran los obreros extranjeros, por lo general turcos y marroquíes. Sobre todo los ponían a trabajar en las partes no mecanizadas del proceso de producción, como por ejemplo, apilando y moldeando a mano. Para este trabajo, a menudo, ya no se podían conseguir trabajadores holandeses.

Algunas fábricas tenían un rechazo premeditado con respecto a la contratación de extranjeros. La gerencia de la empresa opinaba que la relación con los propios obreros empeoraba por contratar a extranjeros. En algunas empresas se consideró la contratación de obreros extranjeros como una medida temporal que servía para salvar el retraso en cuanto a la mecanización. Sin embargo, según varias empresas, el mercado de trabajo se encontraba en tal situación que pensaban que deberían seguir trabajando con extranjeros. En ciertas empresas con muchos obreros extranjeros, los holandeses, al igual que los mismos extranjeros, consideraban que eso era un inconveniente y buscaban posibilidades para ir a trabajar a otro sitio. En alguna empresa se traspasaron los límites críticos con respecto al número de extranjeros. Sin embargo, no fue lo característico de este ramo.

Debido a las mejoras introducidas en las condiciones de los distintos puestos, sin lugar a duda sería posible que a la larga estos fueran ocupados por holandeses. Incluso entonces se siguió 'reclutando' a menudo a extranjeros. En caso que todavía quedasen extranjeros, de todos modos esa gente podría realizar un trabajo equivalente y se les debería tratar análogamente. El jefe de producción, en las empresas en las que trabajaban extranjeros, debía prestarles mucha atención. Después de todo su posición no era nada fácil. Normalmente trabajaban por necesidad unos años en un país con una cultura totalmente distinta, lejos de sus familiares, de su mujer y de sus hijos. El contacto con los holandeses era muy difícil y había numerosos problemas de adaptación. A eso había que añadir que generalmente debían hacer trabajos duros y monótonos y a un ritmo al que nunca se habían acostumbrado en su propio país.

### **3.3.7 Nuevos retos en la posición de jefe de producción**

Quien por excelencia estaba relacionado con dirigir el proceso de producción y guiar a la gente, se le nombraba jefe de producción (director, gerente, o jefe). Este cargo precisamente como consecuencia de la mecanización se convirtió en una posición clave.

Como ya se ha indicado, no había administradores del personal que se ocuparan de partes de

la dirección de la producción. El volumen de producción de una fábrica de ladrillos influía en las tareas de la dirección de producción.

En la pequeña empresa artesanal (menos de 7 millones de ladrillos al año) normalmente el director era también jefe de producción. A menudo colaboraba con guardapolvo y zuecos. Si venía una visita se cambiaba de ropa. En caso de aumentar la producción los patrones y los gerentes asumían cada vez más el control diario de la producción directa. El jefe de producción ocupaba un lugar entre el proceso de producción y el director. El director disponía de más tiempo para otras tareas aunque las unidades de producción seguían siendo tan pequeñas que el director conocía aún a todos personalmente, y recorriendo la fábrica estaba al corriente de todos los asuntos.

En caso de una producción mayor aparecían varias unidades de producción en la misma compañía (por ampliación o absorción). Lógicamente, surgía una separación mayor de tareas entre la dirección de producción y la dirección de empresa. La gerencia de la empresa se hacía más autónoma. En este caso, tampoco existía la jerarquía entre la dirección de producción y los trabajadores. A lo más se llegaba a ser encargado o el hombre principal de un grupo pequeño, pero debido a que aumentaron los puestos individuales por la mecanización, el cargo de hombre principal tenía un significado muy limitado. En estas empresas todo lo que ocurría era para el director un asunto sencillo, que podía coordinar y estimular.

Sólo las empresas de ladrillos más grandes podían permitirse tener un administrador de personal, tenían un equipo de mantenimiento fijo y bien preparado y un ayudante de laboratorio propio. En esas empresas las responsabilidades del jefe de producción estaban mejor definidas.

El paso de capataz tradicional a jefe de producción era grande. Los patrones a menudo procedían de un período de producción premecanizado, cuando se impulsaba a grandes grupos de gente a producir diariamente una determinada cantidad de ladrillos. Este capataz tradicional siempre enfocó mucho hacia los resultados, a la producción diaria. Se consideraba a la gente como factores de producción, incentivados por una recompensa y estimulados a rendir en su trabajo. A menudo, los capataces tradicionales no tenían nada de formación sólo un poco. Eran tipos robustos, que exigían mucho a la gente, a las máquinas y a sí mismos. A menudo, los capataces tradicionales descendían de familias que ya habían suministrado capataces durante varias generaciones; eran "familias de capataces".

En el año 1975, el capataz tradicional tenía que ser asistido por uno o dos mecánicos para el mantenimiento y la reparación de las máquinas. Sin embargo, a veces se subordinaba no sólo a la gente sino también a las máquinas a rendir al máximo. En esos casos sólo se arreglaba una máquina cuando ya no funcionaba. La coordinación entre la supervisión de rendimiento laboral y el mantenimiento de las máquinas no siempre encajaba. Era responsabilidad del director sintonizar ambos componentes. En algunas empresas se encontró un modelo totalmente distinto de supervisión. En esos casos el jefe de producción tenía una actitud que le facilitaba relacionarse con los trabajadores humildes de la producción de ladrillos. Eso requería una gran facultad de ponerse en la situación de los obreros para descubrir de qué manera se podía apoyar, instruir y ayudar a los trabajadores con poca formación. Era importante poder explicar algo de manera que no fuese amenazadora, completar las tareas de la gente con trabajo de reparación y mantenimiento simple; tener una buena 'intuición' para mantener un ritmo "agradable", poder irradiar una autoridad natural en su entorno y conocer

y entender todo el proceso de producción en detalle. Debía intuir los límites de la capacidad y entendimiento de los trabajadores. Era muy fundamental que fuera justo al criticar a la gente. Un jefe de producción ingenioso con los años sabía hacer un matiz dentro de los diversos cargos y sus componentes. De esa manera, se podía hablar de un cierto reconocimiento de la valía de un trabajador, a pesar de que no se disponía del recurso del ascenso. Sólo existía el ascenso horizontal: •alguien combinaba dos o incluso tres tareas en una!

Algunos gerentes consideraban que era su responsabilidad hacer rotar de puesto a los trabajadores al cabo de un tiempo. Esto era muy importante para evitar un efecto paralizador y una aclimatación demasiado fuerte. Un puesto nuevo suponía un reto nuevo: aprender otra vez algo nuevo.

Estos jefes de producción con un 'estilo nuevo' consultaban mucho. Cuando se consideraban pequeños cambios, se discutían detenidamente. En caso de grandes cambios era más difícil. Llamaba la atención que estos jefes de producción con 'estilo nuevo' normalmente habían acabado estudios técnicos y adquirido su experiencia empresarial fuera de la industria del ladrillo.

### **3.3.8 Elementos para una descripción de tareas**

El trabajo de la dirección de producción se puede describir más o menos como el alcance de una sintonía entre las exigencias de la empresa (cantidad de ladrillos de cierta calidad a cambio de ciertos gastos), el trabajo de la gente (necesidades, capacidades) y las posibilidades del aparato de producción (grado de mecanización, diagramación, tipo de arcilla, horno). En otras palabras en su trabajo se distinguen tres aspectos: lo económico, lo social y lo técnico.

En la empresa mediana de la industria del ladrillo el aspecto económico estaba relacionado sobre todo con la elaboración y el control de presupuestos y estimaciones de gastos, la supervisión de gastos, la petición de ofertas y también la selección de máquinas, la restricción de gastos de energía, la supervisión de la calidad del producto, la búsqueda de productos nuevos o manufacturados de otra manera y la respuesta a las preguntas de los clientes. En general, la dirección de producción tenía que ver menos con el aspecto comercial de las ventas. Recibía un pedido determinado y se encargaba de que se produjese a tiempo la cantidad de ladrillos pedidos. Las ventas y los informes finales financieros generalmente estaban a cargo del director o del administrador.

El aspecto social del cargo de jefe de producción estaba relacionado con dirigir a gente y a grupos de gente. Normalmente seleccionaba a los trabajadores. Se ocupaba de que capacitasen a la gente en el trabajo, y de que se garantizase la seguridad y la tranquilidad en la empresa. Conseguía que se solucionasen los conflictos de grupo y personales en la empresa. Fomentaba la cooperación. Estimulaba la iniciativa propia en la gente. Organizaba la distribución de tareas. Mejoraba las condiciones laborales. Motivaba a la gente. En resumidas cuentas, era el jefe directo de los trabajadores y el que se comunicaba con la dirección. Al mismo tiempo, era interlocutor, jefe de personal y responsable de la capacitación de los trabajadores. La posición independiente del trabajador, comparada con la anterior, le hacía mucho más sensible al acercamiento, al ambiente y al contacto. Por eso, el componente social se hizo cada vez más importante en el liderazgo directo.

El aspecto técnico en el proceso de producción mecanizado también era importante dentro del cargo de jefe de producción. Después de todo, el supervisaba el proceso de producción, lo que implicaba que finalmente era el responsable de que todas las máquinas estuvieran en buen estado, de que la organización del proceso de producción fuera lo más eficaz posible, de que las condiciones laborales agravantes fueran las mínimas posibles, de que las paralizaciones se suprimiesen lo antes posible, de que el mantenimiento se llevase a cabo a tiempo y de la manera adecuada, de que se formularan propuestas para mejorar el proceso de producción o determinadas máquinas, y de que se produjeran ladrillos de cierta calidad. Todo esto exigía que el jefe de producción tuviese una mente suficientemente técnica y estudios adecuados.

Se esperaba que el jefe de producción consiguiese integrar el aspecto social y el aspecto técnico de su cargo, teniendo en cuenta los gastos. El enfoque tradicional de estar por encima de los trabajadores para que físicamente les hiciese alcanzar cierto rendimiento en el trabajo, cada vez encajaba menos en el proceso de producción moderno. Se debía sustituir el liderazgo instrumental, fuertemente orientado hacia el rendimiento, por un liderazgo orientado hacia la gente.

Los trabajadores tenían poca educación pero eran 'sabios', como lo señaló alguien. El trabajo en las empresas de ladrillos mecanizadas no exigía un alto nivel de formación. Uno o dos mecánicos podían ocuparse del aspecto técnico especializado. Era responsabilidad de la dirección de producción armonizar este trabajo técnico y el trabajo operacional. Esto suponía que el jefe de producción, además de poseer un liderazgo social, debía tener una mente suficientemente técnica y unos estudios adecuados. También debía contar con el elemento educativo. Era importante 'enseñar constantemente a la gente a expresarse y a informarse'. Los elementos que encajaban en un estilo moderno de dirigir una empresa eran una capacidad de ponerse en la situación de otro, una capacidad analítica, una forma de explicar no amenazadora y una buena intuición para obtener 'un buen ritmo de trabajo'. El gran cometido era optimizar tanto los aspectos técnicos como humanos de la producción de ladrillos.

La división de tareas entre la gerencia, la contabilidad y la dirección de producción variaba de un caso a otro. En algunos casos el director apenas intervenía en la empresa y delegaba todo al jefe de producción. En otros casos, las decisiones importantes con respecto a contratación, despidos, salario, cambios, etc. dependían en gran medida de él. Estuviese como estuviese organizada la delegación de tareas entre el director y el jefe de producción, era importante que el jefe de producción pudiese dominar y gestionar todos los aspectos técnicos y sociales. Por supuesto, el director podía colaborar y de esa manera estar al tanto de la situación humana y técnica de la empresa. Una distancia social demasiado grande entre el director y el jefe de producción no funcionaba bien.

### **3.3.9 Puntos clave para la acción posterior**

Basándose en la imagen de la industria del ladrillo tal y como se ha descrito en los párrafos anteriores, el equipo investigador formuló varios puntos clave para la acción posterior. Con ello se hacía referencia a proyectos, que se llevarían a cabo en otoño de 1975 en colaboración con gente del ramo.

Se propusieron cuatro proyectos para que fuesen aprobados por el Comité de Asistencia de la Investigación Estructural de la Industria del Ladrillo.

- I) La elaboración de un perfil del nuevo estilo de jefe de producción. Se podría desprender mucho apoyo y estímulo de la descripción y la explicación de este perfil, de un nuevo estilo de jefe de producción, tal como se había encontrado en varias empresas de ladrillos. Se hablaría sobre este perfil en grupos de interesados. De las conversaciones se podría deducir qué programa de información y capacitación continuado era conveniente para los jefes de producción y los directores.
- II) La modernización del sistema de remuneración, pago de salarios y la administración salarial. Todo esto necesitaba urgentemente una revisión. Esta modernización se llevaría a cabo mediante un grupo de proyecto del que también formarían parte los representantes sindicales.
- III) El mejoramiento de las condiciones laborales. Se podía financiar este proyecto con los fondos que el Gobierno ofrecía para la humanización del trabajo. En primer lugar, estos fondos estaban destinados a empresas que se veían confrontadas con condiciones laborales agravantes, causadas por el ruido, el calor y el polvo. En este marco, también se podían mejorar algunos puestos de trabajo mediante la prolongación del ciclo, por ejemplo, en el caso del conductor del carro transversal y mediante la introducción de todo tipo de recursos, como vigas de apoyo hidráulicas en el apilamiento a mano. Para ello también se podía disponer de subsidios estatales.
- IV) Para un estadio posterior hubo las siguientes propuestas:
  - a) La identificación de las empresas con una estructura laboral destrozada, mediante una lista 'auditorial' con instrucciones para examinar de vez en cuando la estructura laboral.
  - b) La formulación de perfiles de las tareas más frecuentes para apoyar la política de personal.
  - c) El enfoque de la capacitación de los trabajadores y en particular la de los jóvenes.
  - d) Investigación sobre la baja por enfermedad, como indicador de la salud de la empresa.

Basándome en la definición del problema y en los puntos clave que se dedujeron del informe del equipo sobre la primera fase de la investigación-acción, en la segunda fase me dediqué a la elaboración de un perfil del nuevo estilo de jefe de producción y a la preparación de un programa de información y capacitación para los gerentes y directores con respecto a este nuevo estilo.

Las visitas a empresas habían dejado claro que el papel del capataz o jefe de producción era muy importante para las condiciones laborales de los trabajadores. Por consiguiente, para la ejecución de los dos aspectos parciales de la investigación, se cooperó activamente con un grupo de jefes de producción con un nuevo estilo en el ramo de la industria.

Durante diez reuniones se discutieron sobre todo las facetas de este jefe de producción con un estilo nuevo y sobre los 'campos de acción'<sup>148</sup>, en los que trabajaba. Un estudiante en prácticas y yo preparamos y guiamos estas reuniones.

También llevamos a cabo visitas a empresas para ver los resultados de los procedimientos de los jefes de producción y para poder hacerles entrevistas en profundidad. Entretanto constantemente informaba de los resultados. Una sistematización del material conseguido formaba la base para el perfil del nuevo estilo de jefe de producción en la industria del



ladrillo.

Este perfil, ideal para el jefe de producción era, ante todo una propuesta para ser sometida a discusión. No había ninguna norma de 'cómo debía ser', sino una expresión de cuáles podían ser las características de la dirección de producción. El perfil se había concebido sobre todo como apoyo para la formulación de una política en el ramo y en las empresas individuales a nivel de desarrollo de gestión y de política de personal y de organización. Con vistas a una comunicación lo más buena posible escribí, el perfil en un lenguaje coloquial basándome en una entrevista supuesta con un jefe de producción ficticio: Willem Kersten de 37 años.<sup>149</sup>

Los jefes de producción involucrados estaban entusiasmados con el perfil que había resultado de las discusiones y estaban dispuestos a colaborar en su difusión dentro de la industria. El plan consistía en instruir a los jefes de producción hasta tal punto que ellos mismos fueran capaces de encargarse de dirigir los cursos de capacitación. Para ello utilizarían el material que habían desarrollado colectivamente bajo mi asistencia.

En la siguiente parte se esbozará el perfil ideal de un jefe de producción que cumple con las exigencias que fijaba entonces la industria del ladrillo. He decidido insertar este perfil aquí, porque es un ejemplo de una devolución sistemática de los datos conseguidos de una manera que los jefes de producción fueran capaces de entenderlo e implementarlo.<sup>150</sup>

### **3.4 Perfil de un jefe de producción en la industria del ladrillo**

#### **Antecedentes de nuestro jefe de producción**

El interlocutor ficticio de quien escribimos es un jefe de producción relativamente joven (37 años), Willem Kersten. Hizo estudios técnicos (Escuela Técnica Superior, cursos de gestión de empresa y un curso de reciclaje en cerámica). Tiene varios años de experiencia empresarial en la construcción naval, en una fábrica de galletas y en una empresa de construcción respectivamente. En esta última empresa fue ayudante del gerente. Kersten trabaja desde hace 5 años en la fábrica de ladrillos como jefe de producción. Vive también dentro del terreno de la empresa, aunque le gustaría que fuese de otra manera: "Así te pasas las 24 horas del día dedicado a los ladrillos."

#### **La empresa, la relación con el director**

La empresa en la que trabaja es una fábrica de ladrillos mediana, con una producción de 28 millones de ladrillos al año y 30 empleados. La fábrica es bastante moderna: prensa de molde automática, secado artificial, horno de llama. Como última novedad se introdujo hace más de un año una máquina de componer. El mismo jefe de producción guió este cambio.

El director, de unos 45 años, un hombre moreno y fuerte, le compró hace 9 años la empresa a su padre. Antes adquirió experiencia en otras empresas y tras finalizar la Escuela Técnica Superior, entre otras cosas, hizo un año de prácticas en una fábrica de ladrillos en el pueblo vecino. En la empresa le llaman invariablemente 'señor Jacob', lo cual le parece divertido. "Lógico, porque me vieron corretear por aquí cuando era un niño."

La relación entre el director y Kersten ha llegado a ser una relación de confianza. Gradualmente, el director también va considerando un enfoque más humano del obrero como la única buena manera. Para el jefe de producción eso supone un reto enorme.

El director le deja a Kersten que actúe libremente en aquellas responsabilidades para las que le considera capacitado. El jefe de producción se encarga de que se produzcan suficientes ladrillos de una calidad determinada, de que haya suficiente personal, de que el mantenimiento de las máquinas se efectúe a tiempo y de hacer propuestas para nuevas inversiones.

Debido a esta delegación de tareas al jefe de producción, el director tiene tiempo libre para dedicarse a otras actividades. Se ocupa sobre todo de las ventas, el financiamiento, la representación, las formas de colaboración, el cambio de gama y las tendencias en el mercado de la construcción. Además de todo eso se ocupa del cambio a nivel de

ramo.

Semanalmente, tiene lugar una reunión de trabajo entre el director, el jefe de producción y el administrador. En estas reuniones se habla de los asuntos pendientes, se intercambian propuestas e ideas. Después normalmente el director echa una ojeada en la fábrica y habla aquí y allá con la gente.

Después de esbozar esta situación dejé que el ficticio señor Kersten expresase sus opiniones con respecto a la gente de la fábrica y a su manera de trabajar.

### **Opinión sobre la gente de la fábrica**

Me resulta muy difícil decir en pocas palabras algo sobre la gente, son seres muy complicados. Se puede determinar su conducta de antemano sólo de forma muy parcial. Tienen muchas necesidades y motivos. En realidad no sólo están en la fábrica para ganar dinero. Una afirmación como 'la gente de la industria del ladrillo es tonta y sólo aspira a ganar dinero' me parece poco matizada e inaceptable. Por supuesto que deben mantenerse, tener suficiente para vivir, pero una vez conseguido eso hay muchas otras necesidades y éstas cambian con el tiempo. Por ejemplo, el trabajador quiere tener contacto con sus compañeros y con su entorno (los ladrilleros veteranos no dicen por nada: "En otros tiempos era más duro el trabajo, pero también mucho más entretenido. Se era más solidario con los otros"). Al trabajador le gusta que le valoren, ser capaz de hacer algo.

Por otra parte, los obreros tienden a subestimarse, piensan continuamente 'eso sí que no seré capaz de hacerlo'. Se amodorrán haciendo trabajos rutinarios, se vuelven agresivos si no consiguen algo. No han ejercitado mucho su capacidad de pensar ni han tenido mucha formación. Por eso les cuesta trabajo reflexionar racionalmente sobre lo que les ocurre en la vida y a menudo reaccionan emocionalmente, instintivamente. Pienso que como persona se debe ayudar al prójimo en la medida de lo posible y como jefe de producción eso implica hacer que el trabajo de los operarios tenga un poco de sentido.

Es importante observar bien a cada trabajador y comprender lo que le pasa, qué posibilidades tiene, cómo se le puede ayudar a reconocer sus dotes y sus intereses. Debe tratárseles con mucho respeto.

### **Influencia en la situación de la empresa**

La situación de la empresa ha mejorado considerablemente desde mi llegada. El jefe de producción anterior había llevado siempre el mantenimiento de las máquinas de forma muy descuidada. Con frecuencia se hacían 'remiendos' para evitar una paralización demasiado grande. Ahora se está trabajando en una especie de esquema de mantenimiento en el que aparecen indicadas las piezas más importantes y prácticamente la vida que tienen todas las máquinas, incluidos el carro transversal y las carretillas elevadoras. Sólo de la máquina de componer no tenemos aún suficientes datos y ni tenemos experiencia todavía sobre la vida que tiene esa máquina. El esquema de mantenimiento está subdividido en planes semanales y mensuales. En el último se indica el mantenimiento mayor y el mantenimiento más rutinario se anota semanalmente. La ventaja del esquema de mantenimiento es que ahora se puede prever con tiempo de sobra cuándo se deben llevar a cabo determinadas reparaciones. Se puede llevar a cabo un mantenimiento preventivo, con lo cual la posibilidad de averías desciende considerablemente y te encuentras con menos sorpresas. Se tienen en existencia muchas de las piezas más pequeñas y las piezas mayores como ruedas de engranaje se encargan con bastante anticipación.

Ahora para las grandes revisiones, que siempre las hacen mecánicos, se puede fijar ya una fecha con mucho tiempo de antemano y dos semanas antes de la revisión se elige un momento adecuado de forma que se interrumpa lo menos posible la producción. Este enfoque da mucha tranquilidad a la empresa. Levas desgastadas en la prensa, cadenas que se rompen inesperadamente, ese tipo de cosas ya no ocurren. El maquinista de prensa y los mecánicos controlan todo el esquema de mantenimiento.

Trabajando con esquemas de mantenimiento ha aumentado la posibilidad de fijar el presupuesto de mantenimiento anual y la supervisión del mismo.

El mantenimiento rutinario, cómo engrasar la prensa, el cambio de bujías en las carretillas elevadoras, y la reparación de pistones en la máquina de componer se lleva a cabo en la medida de lo posible mediante los mismos operarios y eventualmente con la ayuda de un mecánico. Ahora, por ejemplo, se coloca un simple torno neumático y varias herramientas en la máquina de componer de manera que se puedan efectuar allí arreglos sencillos, o sea ampliación de tareas.

Otro problema que se ha planteado y que exige aún mucho interés es la diagramación y el recorrido de la empresa.

Naturalmente, en la mayoría de los casos la marcha del proceso viene determinada por el montaje anterior de las máquinas, aunque siempre es posible ajustes y mejoramientos. En ese caso he hecho mucho con las ideas de la gente misma. Nunca son soluciones específicas, pero sí iniciativas que se deben estudiar a fondo. Continuamente se debe tener en cuenta que esas iniciativas no se las 'lleve el viento', porque a menudo son tan sencillas que se tiende a no prestarles atención.

Un buen ejemplo de una idea así es el estante de apilamiento extra junto a la prensa. El maquinista de prensa concibió esa idea. La consecuencia es que ahora el conductor del carro transversal y el maquinista de prensa dependen menos el uno del otro debido a que hay más reservas en la prensa. Ahora el conductor del carro transversal puede trabajar con menos presión.

Por otra parte, todavía queda mucho por hacer para conseguir que ciertos puestos estén menos vinculados a la máquina. Sobre todo el conductor del carro transversal sigue siendo un problema, aunque se haya vuelto a alargar el ciclo de duración.

Hay muchas posibilidades y probablemente se debe tomar algo de cada una. Puedo aumentar la capacidad del carro utilizando un estante mayor, pero entonces tengo problemas con el secador. Al fin y al cabo, todo está relacionado. Podríamos acortar la pista transversal mediante una especie de sistema de cinta transportadora y aumentar la velocidad del carro transversal. En fin todavía no lo hemos solucionado del todo, pero me queda bien claro que yendo continuamente a la empresa y considerando el problema, al final se llega a una solución mejor.

En realidad, continuamente hay varios problemas fijos en los que se trabaja y se están haciendo experimentos constantemente. Experimentos en los hornos para conseguir una regulación mejor de la temperatura o una reducción de los gastos de calefacción. Experimentos en la prensa con moldes de material sintético y una determinada clase de cojinetes, lo cual supone una diferencia considerable de ruido y a la larga también resulta incluso más ventajoso (menos desgaste). Experimentos con adaptaciones en el área de apilamiento, por ejemplo otra configuración de los paquetes. De este tipo de cosas siempre hablo con el jefe de mecánica y a veces con alguien del Centro Técnico. También se destina bastante tiempo a pensar en mejoras técnicas, que por ejemplo disminuyan la cantidad de averías, aumenten la rentabilidad o mejoren los puestos de trabajo correspondientes.

El calor, el polvo y el ruido son asuntos de los que me estoy ocupando a fondo los últimos años. Ahora se ha eliminado mucho polvo porque barremos cada día la fábrica. En los momentos perdidos, por ejemplo cuando se estropea una máquina, alguien coge inmediatamente la aspiradora y pasa por el recorrido de la carretilla elevadora, entre la máquina de componer y los hornos. Al final de la semana se limpian bien la prensa y la máquina de componer y se saca toda la basura de la fábrica. Al principio yo mismo también barría para enseñarles que era necesario. Cuando empecé a trabajar aquí, los suelos estaban desnivelados y llenos de agujeros. Todos eran sitios donde se acumulaba la suciedad y hacían difícil la limpieza. Una vez que empieza a haber desorden, todo el mundo se vuelve cada vez más desordenado. En unos cuantos días de vacaciones nivelamos todo el suelo, un asunto poco costoso. Ahora quiero ver la menor cantidad de basura posible, aunque en este tipo de industria siempre queda polvo.

Combatimos el ruido utilizando nylon en la prensa. Un problema es la máquina de componer en la que la instalación de aire comprimido hace mucho ruido. Por otra parte, no haciendo todo en el mismo espacio, se puede eliminar ya mucho ruido. Antes, en medio de la nave de la prensa, había un hombre que con un martillo de herrero golpeaba las placas de moldeado de hierro, el ruido era ensordecedor y todo el mundo tenía que aguantarlo. Sin embargo, esas cosas son fáciles de cambiar.

De momento tenemos un "laboratorio" propio. El mezclador coge regularmente varias muestras de arcilla y analiza una vez al día la composición. Un trabajo extra que en realidad cuesta poco tiempo y que le agrada mucho. El maquinista de prensa controla las medidas y cosas así, también en el mismo espacio. Los datos del laboratorio, al contrario de lo que ocurría antes, van directamente a la fábrica: cifras sobre viscosidad, grado de cal y hierro. Además, cada día anotamos en una pizarra las cifras sobre la producción del día anterior, las existencias, las entregas que se han hecho, la temperatura del horno, el consumo de gas, las averías. O sea cifras que son registradas en sitios distintos por gente distinta.

Por ejemplo, también se hacen listas de averías en las máquinas de prensa y composición, lo cual permite localizar con más facilidad la causa de averías frecuentes.

El problema es hasta qué punto se debe recopilar información. Se observa que la gente cada vez capta más cosas. La explicación de los datos es muy importante. Primero se debería informar a la gente

algo sobre arcilla y cerámica, sobre lo que significa un grado de cal y todo tipo de cosas así, para no dejar de ser meras cifras sin sentido.

El tema del calor es menos sencillo. Por una parte se quiere conservar todo el calor posible en los hornos precisamente por razones económicas, por otra parte, se quieren eliminar las condiciones laborales agravantes. Una posibilidad sería un techo en la carretilla elevadora con un ventilador.

### **Los objetivos de producción y las ideas sobre formación**

A mí siempre me ha parecido muy importante dar a la gente toda la información posible sobre lo que hacen durante una buena parte de su tiempo. Ahora la industria del ladrillo cuenta con la gran ventaja de que el proceso de producción es muy claro y natural.

Desde siempre esta empresa ha estado orientada a la producción de un ladrillo de buena calidad en 2 colores y de 6 tipos. Para poder alcanzar esa calidad una arcilla buena es una primera exigencia: el bulto de la arcilla, la configuración, la composición, el período de maduración, todo ello es sumamente importante. Para mí es bueno hacer que la gente también piense en esas cosas. Así, no sólo el maquinista de prensa, sino también el clasificador sabrá lo que le espera. Los clasificadores mayores y con más experiencia ven en el ladrillo si el excavador trabajó un día de forma más descuidada. Se debe estimular en la medida de lo posible esa sensibilidad por el producto.

Ahora una vez al mes tiene lugar una reunión del personal en la cantina, en la que el administrador da cifras sobre el volumen de ventas económico con una explicación y también se habla sobre las causas de las averías, etc. Se trata de un comienzo cauteloso de reuniones de concertación laboral. Semanalmente se comunica cuántos ladrillos se hacen y de qué color.

Con esta 'conversación' constante sobre arcilla, cerámica, explicación de todo tipo de cifras, desde luego te dedicas a la formación. Sin embargo casi todo es importante para el trabajo. Personalmente como jefe de producción considero que se debe seguir en esa línea. El jefe de producción tiene la responsabilidad de ayudar a los trabajadores a entender determinadas cosas de manera que puedan desenvolverse en su entorno de forma independiente y creativa. Además, con la gente no sólo hablo de trabajo, sino también de otros asuntos.

### **Contratación, selección, capacitación de los trabajadores nuevos**

Por suerte la fluctuación aquí es muy baja y por tanto no necesitamos a menudo gente nueva. Normalmente consigo empleados nuevos a través de mis propios obreros. Sin embargo, también recurrimos a agencias de trabajo, aunque la oferta es baja por esa parte.

Le presto mucha atención a la contratación. Normalmente, los cito por la noche y hablamos de la fábrica de ladrillos, del contenido del trabajo y de mis experiencias propias. Al hombre en cuestión le enseño la fábrica y nos tomamos un café. Me fijo mucho si un hombre nuevo se adaptará al grupo. Si los dos pensamos que merece la pena seguir adelante, entonces lo contrato. •Eso sí con un período de prueba por si de verdad no funciona bien!

Al principio le capacita uno de los encargados. De vez en cuando hablo con él para saber cómo van las cosas y al cabo de dos meses tenemos una entrevista definitiva. Normalmente, a los mecánicos nuevos les hago trabajar al principio en alguna parte del proceso de producción, por ejemplo en la prensa. Así llegan a conocer bien el proceso y a la gente, a la que más tarde prestarán sus servicios.

### **Formación de tareas, ampliación de tareas, rotación de tareas**

Debido a la mecanización, la industria del ladrillo ha cambiado de ser un gran acontecimiento colectivo a ser una cadena de puestos individuales, sin superposiciones. Debido a eso, se ha eliminado mucho la variación en el trabajo y a mi parecer hay que recuperarla de nuevo.

Lo intentamos ampliando las tareas, con lo cual surgen superposiciones en las que la gente tiene que volver a colaborar. Un ejemplo es el del mezclador que en caso de avería ayuda en la prensa. También la realización de trabajos de control, el ocuparse uno mismo del mantenimiento de las máquinas, todas estas pequeñas tareas extras hacen que un puesto sea más variado.

Además también hacemos que la gente participe en todo tipo de experimentos, como por ejemplo dejar a los clasificadores que intenten otra manera de hacer el paquete. Y en último lugar podemos hacer que haya una rotación de tareas. Todavía en esta empresa no tenemos mucha experiencia con la rotación. Supone primordialmente que la gente tenga ciertas funciones de reserva: que el conductor de la carretilla elevadora por ejemplo también pueda trabajar en la máquina de componer y hacer pallets. Todavía no existe un patrón fijo en cuanto a eso. Sólo se turnan en

el carro transversal, esto se debe a que ese puesto está fuertemente vinculado a la máquina. Hasta que no consiga controlar ese problema, opino que no se puede permitir que una sola persona haga ese trabajo continuamente. He observado que ese trabajo al cabo del tiempo termina afectando los nervios.

### **Introducción de cambios**

Me gustaría distinguir más o menos tres tipos de cambios:

En primer lugar, cambios drásticos en la marcha de la producción con grandes consecuencias para la gente.

En segundo lugar, cambios en los que se cambia el contenido y la dureza del trabajo individual y el resto se mantiene igual.

En tercer lugar, pequeños cambios, reparaciones, mantenimiento, etcétera.

Sobre los cambios grandes es mejor no hablar demasiado pronto en la empresa. Por ejemplo, la máquina de componer: si antes del pedido de esta máquina hubiéramos hablado hace dos años y medio con la gente seguramente hubiera producido mucha inquietud y especulaciones, que un cambio así de drástico no lo asimila bien la mayor parte de la gente. Además, en el momento del pedido todavía no podíamos decir nada sensato sobre las repercusiones para los puestos de trabajo hasta la entrega de la máquina unos dos años y medio más tarde.

Sin embargo, se debe permitir sobre todo a los interesados que tengan tiempo de hacerse a la idea. Eso se consigue haciendo circular un folleto y respondiendo a las preguntas de la forma más detallada posible. Por tanto se intenta que los trabajadores se acostumbren a los grandes cambios gradualmente.

En caso de asuntos menos drásticos se puede consultar con mucho más tiempo de anticipación. A menudo directamente con los interesados. Por ejemplo quise hacer unas contrapuertas cerca del horno, para que los cargadores de entonces no estuvieran espuestos a corrientes de aire. Se habló detenidamente sobre ese tema con el conductor de la carretilla elevadora, que siempre debía atravesar esa puerta. Juntos llegamos a la mejor construcción, de manera que la carretilla elevadora pudiera atravesar fácilmente la puerta y que la puerta no se estropease rápido. El conductor de la carretilla elevadora tiene ahora mucho cuidado con 'su' puerta.

En general, me esfuerzo para que los cambios se produzcan de la forma más orgánica posible. Eso supone que es imprescindible la consulta e información. También es muy importante el período en que realizas los cambios. Por ejemplo, tomemos un cambio en el horno, la introducción de aparatos de medición modernos, lo que supone que el fogonero deberá renunciar a su legendario reloj de bolsillo. Algo así debe ocurrir con mucha calma. De hecho con ello se cambia todo el carácter del cargo de fogonero, que se basaba en la experiencia, la sensibilidad, la habilidad para estimar la temperatura y dominar la circulación del fuego. Con la introducción de aparatos de medición modernos este trabajo está mucho más controlado. Debe interpretar la lectura de los indicadores (...). Lo romántico desaparece totalmente.

La consulta sobre otros asuntos se produce casi automáticamente porque ando mucho por la empresa. Hablo aquí y allá con todos los trabajadores sobre las máquinas.

### **Concertación laboral, consulta individual**

No siempre es posible consultar. A veces simplemente se debe decir que hay que hacer algo. Por otra parte muchas de las consultas son individuales; muchos trabajadores todavía no son capaces de expresarse en un grupo, les afecta demasiado emocionalmente. Además están acostumbrados a venir directamente a contarte los problemas y dificultades, a reaccionar de forma muy básica. Practicar una y otra vez es la única manera de poner en marcha cierta concertación laboral. Los trabajadores y los jefes deben hacerse poco a poco más independientes al juzgar un sinfín de asuntos que atañen a la empresa, esto es todo un proceso. Una primera exigencia, a mi parecer, es respetar a la gente. Si te dedicas a ir por la empresa como un fanático señalando continuamente las fallas que comete la gente, no se establecerá una base de confianza. Con ello no quiero decir que no se observen las fallas. A ese respecto se me escapan pocas cosas en la empresa.

Otra exigencia es que los trabajadores puedan acudir a tí con su problema y que seas sensible a los humores de la gente. Muchos conflictos se cortan de raíz, si se tratan a tiempo. A veces, sin embargo, es preferible esperar unos cuantos días antes de hacer algo. Conozco a mi gente, según creo, bastante bien y a menudo puedo notar en sus rostros si les ocurre algo. Al que le ocurre algo le presto un poco más atención y así se le pasa rápido lo que le preocupa. A algunos les cuesta mucho hablar, sin embargo les gusta que les empiece a preguntar.

Si ocurre algo en el grupo directamente después del fin de semana, normalmente es más difícil hacer algo. Generalmente la causa es un problema familiar de uno de los trabajadores. Por ejemplo, sé que algunos después de luna llena o en otoño se ponen nerviosos ('cuando se caen las hojas de los árboles') y lo tengo en cuenta.

### **La remuneración**

En la industria del ladrillo siempre ha sido cosa muy normal y natural trabajar cobrando un sueldo por tarifa. Cuando hace cinco años llegué a esta empresa, se utilizaba mucho este sistema. Según mi predecesor sería sobre todo para combatir el sabotaje y la paralización de los aparatos. A mi parecer la tarifa medida causa únicamente mucho desorden y una conducta defensiva. Como jefe de producción eres responsable de las normas de la producción y toda la dedicación, la postura y la actitud de los trabajadores depende de la postura de la dirección. En mi opinión no encaja el sistema de desconfianza de la remuneración por tarifa. Afortunadamente, pude convencer a mi director de mi opinión. Junto a la remuneración ahora fija es muy importante la remuneración inmateral. Después de todo se tienen pocas posibilidades en el sistema remunerativo de valorar a la gente. Hay que hacerlo de otra manera, dando a la gente trabajitos extras como muestra de valoración, como por ejemplo, que el mezclador tome muestras de arcilla, o bien tomando nota de sus propuestas e iniciativas.

Aquí acaba el relato del ficticio señor Kersten, en el que se pone de manifiesto su estilo de dirigir una empresa.

## **3.5 Información y capacitación**

Las recomendaciones en el marco de la continuación de la investigación estructural dicen:

1. La discusión sobre el perfil con grupos de gerentes. Era recomendable la incorporación de estas discusiones a un programa de información más global, que se deducía de otras facetas de la investigación estructural.
2. Hablar del perfil a nivel de ramo, es decir con las juntas directivas de las distintas asociaciones. En ese caso se desarrollaría una estrategia para deliberar sobre el perfil en los distintos grupos del ramo.
3. La devolución de los resultados de las conversaciones a nivel de ramo. Aconsejamos involucrar al sindicato. Se debería dar a estas actividades un lugar significativo en medio de las otras actividades de la investigación estructural.

Sin embargo nunca se llegó tan lejos, incluso antes de que los jefes de producción hubieran difundido el perfil elaborado a través de los programas de instrucción entre los demás jefes de producción de este ramo de la industria, la patronal lo impidió a nivel de ramo. La patronal no estaba dispuesta a seguir permitiendo tal participación. Se debía volver a controlar todo rápidamente, se echó tierra a la investigación-acción.

Resultó que la investigación dependió totalmente de la disposición 'desde arriba' a hacer concesiones. Y esta disposición sólo existió cuando las cosas fueron mal en el ramo y cuando presionaron el Ministerio y el sindicato. Cuando las ventas fueron mejorando, el interés por el componente social por parte de los directores en la industria del ladrillo desapareció rápidamente y quedó suprimida la base formal para la presión desde el Ministerio. Obviamente la patronal no estuvo lo suficientemente involucrada en los cambios propuestos.

## **3.6 Trabajo de consulta organizativa considerado más a fondo**

Debido a ésta y otras vivencias en los dos años que trabajé con el psicólogo de organización

J. Th. Bout, adquirí una experiencia variada en el desarrollo organizativo, en la investigación y en la capacitación en organizaciones con beneficios y sin beneficios. Me hizo ver mis puntos fuertes y débiles. Mi facilitador me dio confianza y mucha libertad de creatividad para realizar el trabajo de la manera que yo consideraba adecuada.

Al mismo tiempo, conocí las limitaciones y ventajas de trabajar como consultor externo a partir de una consultoría de organización.

A la pregunta: "•Hasta qué punto es independiente el consultor externo?", el trabajo consultivo dio repuesta en la práctica. La conclusión de que en los problemas de organización los 'profesionales' involucrados a menudo ocultan las contradicciones y consecuentemente justifican la estructura existente de las organizaciones, se impuso cada vez más.

Esto coincidió con la crítica que se hizo entonces a las metodologías del cambio social planificado, elaboradas por varios autores de la tradición de los National Training Laboratories in Group Development de Estados Unidos de Norteamérica. La crítica principal fue que los deseos, las necesidades y las exigencias sólo se consideraban desde un punto de vista psicológico. Lo 'social' se reducía en la teoría y en la práctica a las relaciones en grupos más pequeños y en organizaciones en las que no se cuestionaban las relaciones económicas y sociales.

La gente no se preocupaba de las causas fundamentales de los problemas sociales. Dentro del desarrollo social, económico y técnico considerado como dado se aspiró a la realización de los objetivos deseados. La hipótesis era que el desarrollo técnico era sencillo y que la gente se debía adaptar mediante intervenciones sociales.

La llamada 'orientación de valores democrática', que mencionaban estos autores, se encaminaba al mantenimiento del orden establecido. Esta se oponía explícitamente a las concepciones de la sociedad, que partían de contradicciones en la base de la sociedad. La democracia como 'armonía' (que se expresaba en el orden democrático dado) se oponía a la democracia como conflicto (lucha por la admisión en los órganos de poder y las concepciones de ordenación social).

Por lo demás, las metodologías del cambio social planificado trabajaban con términos neutros como intervención, organización y gestión, en los que se evitaban términos más combativos.

La crítica mencionada rebatió la hipótesis aceptada, de que el enfoque del cambio social planificado ('planned change') y de la bibliografía del desarrollo de la organización basada en el mismo, se fundaba en estrategias normativas de cambio social planificado, que llevaban a cabo expertos especialmente capacitados y políticamente 'neutrales'. Los consultores de organización fueron esos expertos especialmente capacitados. Sin embargo, el trabajo de consulta y de organización no era una disciplina profesionalmente neutral, tal y como querían hacernos creer los teóricos del cambio social planificado. Los métodos para el cambio de organización se habían convertido en técnicas de dominación en favor de los actuales grupos de poder sociales. Eso supuso que los objetivos a alcanzar como la democratización y la humanización del trabajo tomaran una interpretación totalmente propia, orientada hacia los intereses de estos grupos de poder. Así el conocimiento sobre organizaciones y cambio se convirtió en una mercancía valiosa, cuyos resultados se dirigieron a estos grupos que se presentaban en el mercado como los compradores que más ofrecían. Esos nunca fueron los 'grupos de base'.

El proyecto en la industria del ladrillo fue ejemplar. En la descripción de los resultados de la primera fase se plasmó por ejemplo la imagen de empresas con una 'estructura laboral

destrozada'. Se evitaron con cuidado términos como 'explotación de los obreros'. Sin embargo, esas empresas eran los ejemplos más penosos de explotación del trabajo humano.<sup>151</sup> En principio la 'humanización del trabajo' y la investigación-acción mediante los obreros o incluso los gerentes estaban condenados al fracaso, sobre todo si no respondían a los objetivos de la dirección a corto plazo. Al principio, con el apoyo activo a partir de los sindicatos, o a partir de la concertación laboral, pareció haber posibilidades de cambios con el objetivo de llevar a cabo la 'humanización del trabajo'. En el debate llevado a cabo en esa época sobre la concertación laboral y la democratización, los adversarios consideraron lo primero como un 'chupete nuevo'<sup>152</sup> y la historia de los diez años posteriores no lo ha desmentido. Las reformas a nivel social se vieron determinadas en su mayor parte sobre todo por la innovación económica. En general, las teorías de la organización ignoran las condiciones económicas limitadoras.

Basándome en la crítica de contenido al trabajo de los consultores de organización y en la imposibilidad de introducir cambios dentro de la estructura de una agencia comercial, dejé ese trabajo y me puse a estudiar Andragogía.



## CAPITULO 4

### PROCESOS DE APRENDIZAJE POLITICO EN UN GRUPO DE ACCION MEDIOAMBIENTAL EN WATERLAND

#### 4.1 Experimentar con 'otra' organización consultora

En el año 1987 los grupos de pobladores organizados, las cooperativas agrícolas, las organizaciones medioambientales y otras organizaciones a pequeña escala con o sin fines de lucro tenían pocas posibilidades de pedir ayuda profesional externa para sus problemas de organización interna. En caso de necesitar tal apoyo, las agencias de organización y de consultoría con sus tarifas tan altas no eran ni mucho menos las instancias indicadas. Por consiguiente, había espacio libre para un 'centro popular de consulta y de organización', siguiendo el ejemplo de los centros populares de asesoramiento jurídico. De esta manera, en 1977 y 1978 aconsejé a una organización medioambiental de la provincia de Noord-Holland (Asociación para la Conservación de Waterland), una organización de pobladores en Amsterdam y a un grupo de surinameses orientados a la reemigración. Sus preguntas y encargos estaban relacionados con lo que los consultores de organización llamaban problemática de organización y de cooperación, definición estratégica y optimización del funcionamiento. Pero en el fondo, mucha de la bibliografía sobre organización apenas daba respuesta a los problemas organizativos de las organizaciones a pequeña escala ya mencionadas.

Sobre todo debido a la importancia de la movilización y de la participación en tales organizaciones parecía importante un enfoque consultivo adaptado. El enfoque consultivo (método) utilizado se caracterizó por ser un proceso cíclico en el que los miembros de una organización se concientizaban de su situación problemática y ellos mismos buscaban soluciones. Después llegaban a un plan sobre el método de trabajo y finalmente también podían aplicar la capacidad crítica para evaluar los resultados de su plan. Se trataba de estimular la creatividad de los miembros de la organización de tal manera que ellos mismos fueran capaces de aprovechar las posibilidades.

Por consiguiente, en el método de trabajo se debía prestar mucha atención a las experiencias y a los conocimientos que poseía la organización. Además era importante una sistematización de la historia de la acción, y una localización específica del grupo con el fin de poder entender y poner de relieve estas experiencias y reacciones. El objetivo definitivo era hacer operacionales las experiencias e ideas de la gente involucrada directamente mediante la retroalimentación y la comprobación en la práctica para llegar a un conocimiento local especializado.

El papel principal del consultor en un proceso cíclico como éste era poner en marcha un proceso creativo. Era el de 'facilitador'. Debía crear las condiciones para un análisis de la organización y de la problemática en la que intervenían tantos elementos y perspectivas posibles. A veces el consultor aportaba orientaciones más bien 'teóricas' para apoyar la búsqueda de nuevas soluciones. Eventualmente guiaba la introducción de estos cambios. Este enfoque ya presentaba algunas características de la investigación-acción participativa en la que se cristalizó después, orientada a la organización y a la acción colectiva, tal y como se

expuso en la introducción de este libro.<sup>153</sup>

No sólo el enfoque consultivo sino también el contenido de la problemática organizativa y la definición estratégica tuvieron otro carácter. En el caso de un grupo de acción se trataba, por ejemplo, no sólo de una estrategia de acción para la movilización de varios grupos con los mismos intereses, sino también de activar al mismo tiempo a los pobladores individuales. Para ello, se buscaba una estrategia que transformase las observaciones individuales de una situación mala en acciones colectivas. De lo que se trataba era de reforzar los procesos de concientización y de vincular a la gente a las organizaciones o a los sistemas que pudieran responder a sus intereses. Esta problemática organizativa específica hacía necesario un estudio más detallado.

La obra del alemán Wolfgang Beck permitió hacerse una primera idea de la problemática mencionada a través de su tesis doctoral, que se publicó en Holanda en 1975 bajo el título "Democratie in de wijken" ("Democracia en los barrios").<sup>154</sup> En esta tesis se investigó, basándose en varias experiencias de barrio en Amsterdam, Dordrecht y Den Helder entre otras ciudades holandesas, cuál era la influencia de los grupos de acción que se oponían a la manera en que las instancias administrativas trataban los intereses de los ciudadanos. Beck también prestó mucha atención a la contribución de los grupos de acción a una 'politización de la vida cotidiana' y a la manera en que los grupos de acción intentaban alcanzar sistemas organizativos democráticos de base incorporando modelos de organización concretos y acciones en una estrategia de acción.

La estructura organizativa ideal que se pedía dentro de los grupos de acción era muy compleja. Se trataba de una estructura que vinculaba directamente el carácter espontáneo de las acciones de los pobladores con una forma planificada, organizada y disciplinada de acción. Esta acción era muy diversa.

Beck distinguió, dependiendo del objetivo, cuatro categorías de acción, es decir:

- 1) Actividades defensivas encaminadas a amenazas externas, o a vencer los conflictos dentro de la zona, o a desarrollar contraataques directos. En general en estas acciones había poco que planificar, normalmente se producían espontáneamente. Generalmente se trataba de alejar un peligro acuciante. Las posibilidades de conflicto en esta acción eran grandes. Exigían una gran movilidad y se basaban en un esfuerzo organizativo relativamente pequeño.
- 2) Actividades para fomentar la buena voluntad encaminadas a ganarse concientemente la simpatía de los pobladores y de la opinión pública. Estas actividades influían en la imagen de una organización hacia el exterior. En este caso se aplicaban técnicas de presentación que evitaban conflictos y que apelaban a las emociones. Un elemento esencial de las actividades que fomentaban la buena voluntad era la espontaneidad. El grado de organización era más alto que en el caso de las actividades defensivas.
- 3) Manifestaciones encaminadas a muchos objetivos. Tenían como propósito la denuncia o la protesta. Los elementos que influían en este caso eran la unidad, la fuerza, la determinación, la astucia. El carácter marcadamente demostrativo de las manifestaciones se basaba en la participación masiva que exigía un esfuerzo organizativo grande.
- 4) Actividades motivadoras sobre todo encaminadas a estimular la concientización política de los pobladores, a cambiar la aprobación de las acciones en acciones motivadas. Esto se podía alcanzar con métodos que se basaban principalmente en la

información y la conversación, por ejemplo: visitas a domicilio o reuniones

para discutir. La interacción con las bases era un factor decisivo en el proceso de politización de la vida cotidiana.<sup>155</sup>

Era importante introducir las categorías de acción en una estrategia de acción más clara. Para ello había varias razones.

Una de ellas era que las acciones debían ser perceptibles constantemente y sus objetivos no debían ser demasiado altos. Se debía prestar atención a las problemáticas a pequeña escala vinculadas a las vivencias directas, por ejemplo, la organización de actividades motivadoras a las que la gente debía dedicar un tiempo limitado.

La perceptibilidad era esencial para transformar la protesta en actividades directas. Por consiguiente, una estrategia de acción debía garantizar un ritmo bastante estable en las distintas actividades. Esto se podía conseguir mediante las actividades defensivas y las actividades para fomentar la buena voluntad que alternaban unas con otras regularmente, apoyadas por los contactos con los pobladores y por el suministro de información periódica. Otra razón era que no se podía prescindir de los éxitos parciales para una motivación duradera de los pobladores. En el caso de los pobladores se enmarañaban los intereses propios, los intereses locales, las expectativas individuales y la viabilidad de las mejoras, además de la perspectiva de relaciones vitales futuras en un barrio o región. Además, las necesidades individuales no coincidían automáticamente con las expectativas colectivas sobre el futuro de una zona residencial. Se debía distinguir entre los éxitos parciales que chocaban con los objetivos a largo plazo, pero que tenían una importancia decisiva para los involucrados y los éxitos parciales que estaban estrechamente relacionados con el objetivo para el futuro.<sup>156</sup> Para que la acción no se estancase también era necesario que a largo plazo se alcanzasen éxitos más globales.

Una tercera razón tenía que ver con la transparencia de la problemática. Dado que los problemas tenían más de una causa, podía resultar difícil mantenerlos transparentes. Por consiguiente, se debían relacionar constantemente los problemas con la región y no abordarlos de forma demasiado teórica. Una parte consistía en dar información a los miembros y a la población en un lenguaje comprensible.

Beck constató que los objetivos a largo plazo de los grupos de acción a menudo no se podían alcanzar como consecuencia de la mala voluntad administrativa y de la indiferencia política. Generalmente esto hacía necesario imponer objetivos, lo cual asimismo, determinaba el carácter político y la forma organizativa de un grupo de acción. Según Meulenbelt, la estructura organizativa debía coincidir en la medida de lo posible con los objetivos perseguidos.<sup>157</sup>

Además, para llevar a cabo cambios a largo plazo en relaciones de poder complejas era necesario para un grupo de acción agilizar un proceso de solidarización entre los interesados y llegar a las organizaciones interlocales de los grupos de acción. Para ello, también era imprescindible un modelo de acción sólido a largo plazo.

En la investigación para la cooperativa de arroz en Surinam ya se había adquirido experiencia en fomentar la solidaridad en un país tercermundista.<sup>158</sup> Sin embargo, el apoyo de un grupo de acción de Amsterdam y una organización medioambiental en la provincia Noord-Holland dentro del contexto holandés exigieron entender más a fondo la problemática.

## 4.2 Politización y procesos de aprendizaje

El reforzamiento de la solidaridad entre los pobladores estaba estrechamente vinculado a la búsqueda de una estrategia para que la gente pasara de una observación individual de una situación mala a la acción colectiva. De experiencias en otros lugares se desprendió que la presencia 'objetiva' de la misma no conducía sin más al reconocimiento de una deficiencia como 'deficiencia'. Sin embargo, la constatación individual de una deficiencia tampoco conducía automáticamente a un reconocimiento del carácter colectivo de la misma. La percepción no conducía automáticamente a la acción.<sup>159</sup>

• A qué se debía por ejemplo que la gente en un momento determinado ya no aceptase la degradación del entorno (residencial) y empezaran a resistirse contra la construcción de una carretera, contra el cierre de servicios o contra el saneamiento de un barrio? • Una acción no surgía de la nada! No se podían indicar patrones que automáticamente generasen la acción. Muchos factores juntos podían generar finalmente la acción, pero sin lugar a duda no se trataba de causas o de sucesos simples.

La investigadora social alemana Marianne Gronemeijer señaló, con motivo de la llamada Iniciativa del Ciudadano contra las centrales nucleares en Alemania del Oeste, cómo: "(...) se despierta a los ciudadanos del sueño profundo."<sup>160</sup>

Según esta autora, los nuevos en estos grupos de acción normalmente no se movilizaban por las preocupaciones que les causaba la 'Miseria en el Mundo', sino más bien a consecuencia de las contradicciones y de los fallos en la vida cotidiana. Las acciones constituían una posibilidad de reaccionar a los mismos, sin que tuviese que cambiar directamente la vida entera. En la vida personal de la gente se debía alcanzar un punto que les hiciese "(...) estremecerse de tal manera que los librara de su inmovilidad."<sup>161</sup> Actuando, los involucrados adquirían experiencias y poco a poco ellos mismos iban cambiando. "Todo comienzo es pequeño", según afirmaba Gronemeijer.<sup>162</sup> Según la misma autora la información completa sobre temas o gente que cambiaba radicalmente no era el primer paso hacia la acción política.

El problema central era cómo las situaciones de la vida, experimentadas individualmente se podían ampliar o generalizar de tal forma que se convirtiesen en experiencias que podían cambiar mediante la acción colectiva. De lo que se trataba era de una concientización y de un proceso de aprendizaje, de la interacción entre la realidad objetiva y la experimentación subjetiva de la misma. Esto suponía: crítica a lo existente, descubrimiento de lo que estaba oculto y desarrollo de las posibilidades alternativas de acción.<sup>163</sup> Gronemeijer desarrolló un cuadro ideal en el que aparecían indicados todos los pasos pequeños de un grupo de acción en proceso de desarrollo.<sup>164</sup>

Los procesos de aprendizaje políticos, según se dedujo de varias fuentes, surgían por una combinación de experimentar, reaccionar emocionalmente, concientizarse y actuar. En estos procesos elementos como la experiencia, el incremento de las propias competencias y el desarrollo de alternativas de acción desempeñaban un papel importante. Los problemas experimentados individualmente no conducían sin más a actuar con otros. Había numerosos eslabones que estaban presentes tanto 'dentro' como 'fuera' de la gente. Concretamente la actuación de un grupo de acción medioambiental y también un proceso de participación, podían fomentar y/u obstaculizar el surgimiento de experiencias colectivas. En estos procesos de aprendizaje también influían individualmente y recíprocamente los

intereses y los deseos incompatibles, inconsistentes y cambiantes de los involucrados. Podían ser orientaciones enfocadas al rendimiento y a la competencia, así como a la solidaridad y a la actitud de apoyo mutuo.

### **4.3 Investigación participativa para el grupo de acción medioambiental**

Un ejemplo concreto del enfoque de consulta organizativa dada a un grupo de acción constituye en el resto de este capítulo la sistematización de una investigación participativa a través de la acción, que tuvo lugar entre noviembre de 1977 y mayo de 1978 en Waterland, Holanda. Waterland es una zona al norte de Amsterdam que limita con el Lago IJsselmeer, el río Zaan y la ciudad de Purmerend. Se investigaron los efectos del procedimiento de participación iniciado en la primavera de 1973, en el anteproyecto Plan Regional Waterland y las actividades del grupo de acción medioambiental surgido del mismo, la Asociación para la Conservación de Waterland (VBW).

A continuación se dará primero una descripción corta de la zona donde tuvo lugar la investigación participativa, después se hablará sobre la historia del procedimiento de participación en el anteproyecto Plan Regional Waterland y finalmente se tratará sobre la problemática de la organización de tierras en la zona, desde el punto de vista de los agricultores de Waterland.

En el párrafo 4.4 se describirán los antecedentes, el objetivo y la formulación de preguntas, así como los aspectos más importantes del enfoque investigativo. En el párrafo 4.5 se tratará sobre el resultado de la sistematización de la historia de la acción del grupo de acción medioambiental. En el párrafo 4.6 se abordarán las recomendaciones para una estrategia de acción clara para la VBW y el capítulo finalizará con unas cuantas conclusiones.

#### **4.3.1 Caracterización de la región Waterland**

Desde siempre Waterland estuvo cortada por numerosos cursos de agua y fue inundada periódicamente por el mar Zuiderzee. En Holanda hay más zonas de turba donde el agua ha jugado un papel importante, pero sólo en la provincia de Noord-Holland y especialmente en la región del Zaan y en Waterland el agua salada impuso su influencia durante siglos, lo cual dejó una huella clara en el paisaje, la flora y la fauna.<sup>165</sup>

En las roturaciones durante la Edad Media se dividió por diques existentes, cursos de agua, etc. Debido a ello surgió un patrón de parcelación complicado que alterna con desecaciones pequeñas y con lagos. Esta zona todavía está relativamente poco poblada y paisajísticamente ha quedado intacta; generalmente tiene vistas de pueblos preciosas.

Las primeras unidades políticas en Waterland se remontan a unidades naturales y paisajísticas. Sin embargo, la unidad de Waterland se perdió por las marejadas en la segunda mitad del Siglo XII y por los levantamientos de diques como consecuencia de las mismas. Entonces surgió la isla de Marken y lo que quedó de Groot Waterland se cerró por separado con diques: lo que hoy es Waterland y el polder Zeevang.

Por lo demás, la zona descrita por el Plan Regional Waterland (también la zona de trabajo de la VBW) engloba las extensas zonas desecadas de los pólderes Purmer, del Beemster y del Wijde Wormer, los municipios de Edam/Volendam, Katwoude, Oostzaan, Wormer y Jisp.<sup>166</sup>

En 1978, la superficie total de cultivo ascendía a 25.000 hectáreas aproximadamente, de las cuales el 90% se utilizaba como tierra de pasto y el 10% para la agricultura y la horticultura. Las empresas agrícolas se daban sobre todo en las zonas desecadas del Beemster. En el resto de la zona casi sólo se podían encontrar establos para la producción de leche y ovejas. El tamaño promedio de las empresas era aproximadamente de 15-30 hectáreas de zona de pasto. Eran predominantemente empresas familiares. El ingreso de los empresarios en las zonas de turba estaba normalmente un poco por debajo del sueldo promedio.<sup>167</sup> Se debía llegar a este sueldo generalmente bajo condiciones laborales difíciles, como parcelas mal cercadas, parcelaciones desfavorables y edificios ineficaces. Hasta 1970 se consideró Waterland como zona agrícola permanente con algunas poblaciones pequeñas. Sin embargo, a mediados de los años setenta se dio una clara tendencia a disminuir los puestos de trabajo en el sector agrario de esta región, lo cual fue la repercusión de la mecanización y la racionalización de la explotación de empresas. Debido a dos acontecimientos una vez más se desplazó la atención hacia Waterland: por la influencia de la urbanización de las aglomeraciones circundantes, y por el aumento de la importancia de la naturaleza y del valor estético del paisaje de grandes áreas de Waterland.<sup>168</sup>

En relación con esto último se expresó el deseo de convertirlo en un Parque Nacional de Groot Waterland.<sup>169</sup> Se planificó este Parque Nacional en la zona situada entre los núcleos de Waterland, Amsterdam y la región del Zaan.

Con respecto a las influencias de la urbanización se puede decir lo siguiente: Waterland está situada en el extremo norte del área del Randstad, la parte más densamente poblada de Holanda. Debido al mejoramiento de las conexiones entre las orillas del río IJ hubo muchos pueblos de Waterland que pasaron directa o indirectamente a formar parte del mercado de viviendas de Amsterdam. Así se manifestaron las consecuencias de la enorme escasez de viviendas disponibles en Amsterdam y de la necesidad de 'vivir fuera' y de pasar el fin de semana fuera o de la posibilidad de disponer de una vivienda unifamiliar.

En la parte occidental del canal de Noord-Holland, Waterland experimentó también los efectos periféricos de la aglomeración del Zaan. Como efectos periféricos de las ciudades se pueden mencionar entre otros: la necesidad de espacio recreativo, la degradación del medio ambiente debido a los cementerios de carros y a los vertederos de basura, y un tráfico ascendente debido especialmente al forensismo que creció con rapidez.<sup>170</sup>

Una tercera influencia significativa fue la posible construcción del polder Markerwaard, que aumentaría considerablemente las posibilidades recreativas y turísticas y consecuentemente los problemas de Waterland.<sup>171</sup>

#### **4.3.2 Historia del procedimiento de participación en Waterland**

A finales de los años cincuenta se formó la llamada Comisión de Ocho (CvA) a iniciativa del entonces director de la Universidad Popular de Bergen y del director de la Fundación de Desarrollo Católico del Norte de Noord-Holland.

La CvA pensaba que los problemas de Noord-Holland, a excepción de la zona del canal de Noordzee y de Amsterdam, no estaban lo suficientemente representados en los Estados Diputados (G.S.) de Noord-Holland, mientras que se producían avances drásticos, que afectaban directamente a la situación vital cotidiana de la gente.

En 1969 la Comisión de Ocho actuó como iniciadora del proyecto 'Noord-Holland Tiene



la Palabra', el primer proyecto de participación a gran escala de la Universidad Popular de Bergen.<sup>172</sup>

Durante las actividades de 'Noord-Holland Tiene la Palabra' en algunas partes del norte del canal de Noordzee surgió la necesidad que se tomaran acciones de participación más locales o regionales.

Así surgió también un grupo de trabajo especial en Waterland que se centró concretamente en los problemas dentro de la propia región, donde después de todo se estaba preparando un plan regional. A finales de setiembre de 1972 el grupo de trabajo de Waterland decidió ocuparse activamente de la participación, independientemente de la decisión provincial sobre un procedimiento de participación posible. Para ello, se apeló a los colaboradores de la Universidad Popular de Bergen y al Centro de Formación 'Dijk en Duin'.

Hasta diciembre de 1972 los Estados Diputados no presentaron el Anteproyecto del Plan Regional Waterland. Entretanto, la situación en las empresas agrarias fue poco a poco empeorando y se tomaron las medidas técnico-culturales para el mejoramiento de la estructura agraria.

La Universidad Popular de Bergen era uno de los pocos institutos de formación que se ocupaba de la orientación de la participación en el marco de su trabajo 'fuera de casa'. Para los colaboradores la participación era una manera de llegar a controlar el proceso de ordenación territorial.<sup>173</sup> Las ideas y el método de trabajo de la Universidad Popular influyeron mucho en la Asociación para la Conservación de Waterland que surgió más tarde. Según la perspectiva de la Universidad Popular, la participación había que verla como: "(...) un proceso organizado, en el que en un estadio temprano se da a una parte de la población lo más representativa posible la oportunidad de exponer su visión sobre diversos aspectos de la política territorial." El objetivo en el caso de la participación era fomentar la involucración de los pobladores de una región determinada en el desarrollo del entorno vital directo.<sup>174</sup> Para ello, se desarrollaron un método de trabajo y un procedimiento de participación sistemáticos.<sup>175</sup>

La planificación del procedimiento de la participación en Waterland fue la siguiente: a) Hacer un mapa social.<sup>176</sup> b) Buscar puntos de apoyo 'naturales' en la zona. c) Transformar un anteproyecto en cinco puntos principales. Es decir, el crecimiento de la población, el parque natural, el tráfico y el transporte, el empleo y el medio ambiente. d) Celebrar reuniones de instrucción. e) Organizar grupos de trabajo durante el procedimiento de participación. f) Presentar los resultados finales a la población mediante veladas informativas. g) Ofrecer los resultados finales a los Estados Diputados (G.S.). h) Activar a los grupos hasta que el anteproyecto llegase a los Estados.

La Universidad Popular suministró material informativo accesible y múltiple a los participantes. Guió la formación de opiniones y la contribución de los participantes y estableció los resultados de tal manera que se pudieran reconocer claramente posibles alternativas.

Finalmente, participaron 1.000 pobladores de Waterland en el procedimiento. Trabajaron en 79 grupos de discusión en uno de los cinco puntos principales. Relativamente participaron muchos agricultores (aproximadamente el 20% del total de participantes). Se dieron perfectamente cuenta de que se movían intereses en la causa que les afectaban directamente.

La mayoría de los agricultores eligieron el grupo de trabajo 'parque natural' o 'empleo'.

En el informe final de la participación "Pobladores de Waterland sobre Waterland"<sup>177</sup> se rechazaron varios puntos importantes del anteproyecto y se propusieron alternativas. Los puntos principales fueron: la urbanización del Purmer, la construcción de la autopista 7 entre Purmerend y Amsterdam, el enfoque del problema del empleo y la construcción del polder Markerwaard. Se aceptó en líneas generales la idea de un Parque Natural Nacional, así como declarar unas cuantas fincas, que desde el punto de vista agrario tenían poco valor, áreas naturales básicas (reservas). En esto último los agricultores estuvieron bastante de acuerdo.

Por lo demás, en general los agricultores de Waterland tuvieron grandes inconvenientes en la declaración de grandes superficies como áreas naturales básicas (reservas), zonas en las que a largo plazo ya no sería posible la explotación agraria por cuenta y riesgo propios, y como áreas naturales periféricas (zonas protegidas) en las que sí sería posible la explotación agraria, pero con una reglamentación de uso restrictivo. Los agricultores opinaban que con los parques naturales se sustraía una superficie demasiado grande a las tierras de cultivo que ya eran escasas. También pensaban que se minaba la libertad de los empresarios en una empresa con restricciones de uso y que se disminuían mucho las ganas de ser agricultor, a pesar de la compensación por protección.

El seguimiento de los resultados de participación tenía como objetivo según los participantes, seguir con mucho cuidado lo que ocurriese después en torno al anteproyecto y al informe final y emprender acciones si era necesario. Se decidió que los mismos participantes concebirían y ejecutarían las acciones que fuesen necesarias en la lucha por la influencia política con el apoyo de las dos instituciones que habían organizado la participación. Asimismo, fue la ocasión para la fundación de la Asociación para la Conservación de Waterland.

### **4.3.3 Los agricultores de Waterland y la organización de tierras**

Las condiciones de producción externas e internas eran desfavorables en las empresas agrarias de Waterland.<sup>178</sup> Esta fue la razón por la cual en 1950 se presentó una petición de permutas forzosas de parcelas en los Estados Diputados. Por inseguridad en la planificación los Estados Diputados habían dejado el asunto temporalmente. Debido a ello desde entonces la situación agraria había empeorado y había tenido lugar un saneamiento frío y parcial, seguido del empobrecimiento.

Debido a las inseguridades en la planificación la tramitación de la permuta forzosa de parcelas solicitada por los agricultores en 1950, se había aplazado una y otra vez hasta la aprobación del plan regional y la instauración de la Comisión de Organización de Tierras en 1974.

Sin embargo, los Estados Diputados en 1966 habían creado una comisión regional para preparar el plan regional Waterland. Además de los alcaldes en esta comisión se habían nombrado representantes de las facetas más importantes de la vida social y cultural de Waterland. También se admitió a algunos agricultores a título personal. Sin embargo, una experiencia desagradable para ellos fue que no podían consultar oficialmente con sus organizaciones, y por consiguiente, no podían actuar como representantes, mientras que las

organizaciones de agricultores estaban muy involucradas en la futura organización de la zona agraria.

Los agricultores de Waterland y sus organizaciones tenían ideas específicas sobre una permuta forzosa de parcelas, concretamente la construcción de caminos rurales, de manera que se diese a las empresas y parcelas una salida a una buena carretera pública, la unión de parcelas dispersas lo más cerca posible de las empresas y el desplazamiento de algunas granjas.

Con una permuta forzosa de parcelas no pretendían que hubiese que 'cavar' la tierra como había ocurrido en otras provincias. Con la permuta forzosa de parcelas defendida por ellos se crearía en Waterland la posibilidad de una explotación de empresas agrarias racional y económicamente justificada.

En los años sesenta los agricultores y sus organizaciones no se habían paralizado. Habían intentado mejorar en la medida de lo posible la explotación de empresas y la estructura de las mismas.

Así de 1962 a 1968 había funcionado una comisión de mejoramiento regional. Se habían hecho investigaciones, se había hecho un plan de acceso y se habían desplegado muchas actividades (cursos, demostraciones, excursiones, objetos de ejemplo), cuyo único objetivo era mejorar la situación de los agricultores. También en estas actividades estuvieron involucradas las mujeres de los agricultores. En este período, también tuvo lugar una permuta voluntaria de parcelas en Rijperweren (entre Zuiderwoude y Uitedam).

Tras la disolución de la comisión de mejoramiento regional se creó la Fundación Agraria Waterland, un órgano que comprendía todas las secciones establecidas en Waterland de organizaciones agrarias, administraciones locales de agua, bancos, ayuntamientos y asociaciones de crianza.

Esta fundación tenía como cometido organizar la compra y la venta y los traspasos de arrendamiento de la tierra que quedaba libre para así llegar a un mejoramiento de la estructura de las empresas. Más tarde la Comisión de Organización de Tierras se ocupó de ese cometido.

El Plan Regional Waterland fue aprobado el 4 de mayo de 1974 por los Estados Provinciales. Sin embargo, en este plan se introdujo en gran parte la directriz del 'Parque Natural Nacional', contrario al informe final del procedimiento de participación. Desde que el Plan Regional se sometió a discusión (1973/1974), aumentó enormemente el interés por la protección de la naturaleza. En parte debido a ello se había plasmado la directriz mencionada, con sus áreas naturales básicas y periféricas en el plan regional aprobado. Eso causó tensiones entre los agricultores y los defensores de la naturaleza en lo referente a desarrollo agrícola por una parte, y a la naturaleza, el medio ambiente y el paisaje por otra.

A finales de 1974 tuvo lugar la instalación de la Comisión de Organización de Tierras. En esa comisión de once personas había, al contrario que en las comisiones anteriores de permuta forzosa de parcelas, sólo tres agricultores en nombre de los agricultores, uno en nombre de las administraciones locales de agua y una persona de la VBW. Las demás personas por lo general eran altos representantes del Gobierno y de las organizaciones de protección del paisaje y de la naturaleza. A pesar del interés directo de los agricultores, los funcionarios y los expertos dominaron en gran medida el debate debido a una avalancha permanente de

notas y de visiones estructurales. Se afirmó con mucha facilidad que el que quisiera participar en la concepción de asuntos importantes a nivel de ordenación territorial no tenía por qué ser 'experto'. Pero la práctica demostró que, sin embargo, el agricultor como individuo casi no podía cambiar nada del contenido de las notas... Los 'caballeros' venían a decirle al agricultor lo que habían decidido en sus despachos.

No era de extrañar que muchos agricultores que todavía vivían en Waterland y que ya llevaban tantos años luchando en condiciones difíciles se irritasen de vez en cuando. Sobre todo cuando se vieron confrontados con el inventario de prioridades, una política de precios y de mercado decepcionante, y debido a ello con ingresos más bajos que los de grupos similares en la zona.

Sólo algunos agricultores habían sido capaces por sí solos de modernizar su empresa y hacerla bastante rentable. En estos 27 años (1950-1977) los agricultores no se habían resignado.<sup>179</sup> Esta historia de la acción de los agricultores influyó mucho en las expectativas con respecto a posibles cambios en el futuro y fue muy distinta a la de la mayoría de los nuevos habitantes.

#### **4.4 El enfoque de la investigación participativa a través de la acción**

La investigación participativa a través de la acción consistió en la sistematización de cinco años de la historia de la acción del grupo de acción medioambiental llevada a cabo por los mismos miembros, en una autoevaluación participativa de las actividades y en una retroalimentación hacia una base amplia mediante una conferencia de estudio. En un período de tiempo relativamente corto y a través de un proceso de discusión en grupos y de aprender haciendo, fue posible con los miembros y los no miembros de la Asociación para la Conservación de Waterland (VBW) sacar conclusiones para el mejoramiento en el futuro de la actuación del grupo de acción medioambiental.

Los que dieron el encargo para la investigación participativa fueron la Universidad Popular de Bergen<sup>180</sup> y la junta directiva de la VBW. La Fundación Europea de Cultura en París financió el proyecto.<sup>181</sup>

Cinco años después del procedimiento de participación, en un momento en el que se tomaron o estaban a la espera de ser tomadas decisiones importantes con respecto al Plan Regional Waterland, la Universidad Popular consideró importante reflexionar sobre la pregunta de si y hasta qué punto se había conseguido mediante el procedimiento de participación y mediante la iniciación de la VBW a) involucrar activamente al mayor número de personas posible en cuestiones que afectaban la habitabilidad de la propia zona y b) ejercer influencia en el desarrollo regional. Para poder pronunciarse sobre esto, se tomaron sobre todo, como punto de partida para la investigación, las actividades de la VBW.

Para la VBW era importante una evaluación crítica con el fin de optimizar su propia estrategia de acción. Las preguntas clave eran: •Qué alcance ha tenido el efecto de irradiación? •Hasta qué punto, en nuestra calidad de grupo de acción, nos alejamos de las bases? •De qué manera se deben orientar las acciones para que se involucre en el trabajo a una parte de la población mayor? •Cómo la VBW puede conseguir de nuevo un vínculo mayor con los pobladores? Las respuestas a estas preguntas podían dar pistas a la VBW para ajustar la estrategia de acción.<sup>182</sup> Así los miembros activos dispondrían de un marco analítico

para reforzar una estrategia orientada hacia el fomento de los procesos educativos en los pobladores.

Con el fin de poder garantizar la relevancia directa<sup>183</sup> de la investigación participativa para todas las partes, se eligió un plan investigativo específico. En este enfoque, desde el principio se incluyó en la medida de lo posible la participación directa de los involucrados. La participación era importante porque el sentido de la investigación residía sobre todo en el posible mejoramiento de las relaciones mutuas de los grupos dentro de la VBW, en hacer aumentar las capacidades sociales (empoderamiento) de la VBW y en el aumento del acceso y del control de la toma de decisiones por parte de los miembros.

Por consiguiente, se debía elaborar la participación para las distintas fases de la investigación: la formulación de preguntas, la definición del problema, la organización de la investigación, la ejecución, el análisis de los resultados, la retroalimentación y el seguimiento.

#### 4.4.1 La formulación de preguntas

La formulación de preguntas tuvo lugar en conversaciones abiertas con figuras clave de la VBW y con el colaborador de la Universidad Popular (Lex Schell), que había coordinado anteriormente la acción de participación. Las diversas conversaciones proporcionaron las siguientes preguntas: **Qué sentido tiene la VBW para la involucración de los pobladores de Waterland con respecto al ambiente vital en su zona? Qué efecto ha tenido la VBW en el desarrollo regional y cuál es en general su significado político?**

Los argumentos principales para la primera pregunta eran en primer lugar, que la involucración de la gente en asuntos que eran importantes en su propia situación, se había basado en el proceso de participación en 1973. Y en segundo lugar que, la VBW, desde su creación, había optado concientemente por el seguimiento de esta línea como entrada importante para conseguir los objetivos políticos.

Además, una asociación (medioambiental) de ese tipo sólo podía seguir involucrando a gente en el trabajo si tenía un significado para la emancipación de los que participaban y/o para los que se veían afectados por las consecuencias<sup>184</sup> o si intervenían más intereses personales o se podían relacionar con los mismos<sup>185</sup>.

La formulación de la pregunta sobre el efecto de la VBW en el desarrollo regional y su significado político era importante porque la VBW era fundamentalmente una organización con objetivos políticos dentro del desarrollo regional (concretamente la conservación de la habitabilidad de Waterland). La organización debía surtir efectos dentro del proceso político de Noord-Holland. Debía parte de su legitimidad a los resultados políticos alcanzados. Dado el carácter político de la VBW no sólo se debían medir los efectos del proceso de influenciación en los involucrados en el problema (grupo de iniciativa y su base), sino también en los involucrados en la solución. Estos últimos se pueden dividir en cuatro categorías:

- Involucrados en la solución en el marco de la toma de decisiones, que disponían de poder y de medios para permitir alternativas: Gobierno, patronos, fundaciones.
- Involucrados en la solución en el marco de la profesionalidad, que eran necesarios

- para la traducción de las exigencias de los habitantes de Waterland en propuestas de gestión: como técnicos, arquitectos, investigadores, especialistas en gestión.
- Involucrados en la solución en el marco de la adopción de una postura política para el apoyo político necesario durante el proceso de toma de decisiones: miembros de los partidos políticos, miembros de los grupos parlamentarios, altos funcionarios.
  - Otras personas ajenas, que se enteraban de los problemas y que eran importantes para el apoyo moral, como los grupos de acción.<sup>186</sup>

Debido al trabajo de la VBW todos estos grupos podrían experimentar un proceso de aprendizaje mediante el cual podrían influir finalmente en el proceso político. Para evaluar todos estos efectos de una forma más o menos exhaustiva era indispensable una investigación muy amplia. Sin embargo, éste no fue el objetivo de la investigación-acción, que tomó más el carácter de una investigación de autoevaluación.

#### **4.4.2 El grupo facilitador y la encuesta**

Tras la formulación de las preguntas formé un grupo facilitador consistente en miembros activos de la asociación y en el coordinador del procedimiento de participación de la Universidad Popular. Con ellos se habló de una propuesta para la organización de la investigación participativa. También se formularon las posibles tareas del grupo facilitador.<sup>187</sup> Estas tareas consistían en seguir de forma crítica el proceso, escribir la historia del origen y hacer un resumen de las actividades principales de la VBW, describir la historia de la acción de otros grupos relevantes, seleccionar y activar a los grupos y personas de la zona de Waterland para una encuesta y una conferencia de estudio, coorientar a los grupos de discusión en la conferencia de estudio, leer y criticar el informe conceptual y finalmente elaborar e incorporar las consecuencias de la gestión para la VBW.

La siguiente fase consistía en una autoevaluación participativa mediante el estudio colectivo de la historia, que a continuación se 'devolvía' a un grupo más amplio. El grupo facilitador describió la historia y el funcionamiento de la VBW durante los cinco años anteriores y sistematizó las actividades principales. Para la reconstrucción de la 'historia' de la VBW cada miembro del grupo facilitador se ocupó de una parte de la que se habló después colectivamente. También se prestó atención a la visión que los agricultores tenían del proceso de participación y de la conexión de las acciones extraparlamentarias con las de la VBW (véase 4.3.3). Para poder ordenar las actividades de la VBW se decidió la siguiente clasificación:

1. Actividades encaminadas a conseguir influencia en las decisiones de gestión relacionadas con la habitabilidad de Waterland (la llamada participación).
2. Actividades encaminadas a concientizar y fomentar la actuación activa de los pobladores de Waterland.
3. Actividades encaminadas a informar mejor a los parlamentarios de Waterland y de fuera.
4. Actividades encaminadas a desarrollar planes por parte de la población o alternativas para los planes propuestos por los ayuntamientos y las autoridades regionales.

Después se hizo un análisis del contenido del Waterkrant, el boletín de la VBW. Puesto que

este boletín desempeñaba una función clara para los miembros, se captó el proceso del aprendizaje (conciente o inconcientemente) que se pretendía en el caso de las bases.<sup>188</sup> El análisis de contenido dio también una imagen de las bases supuestas, de sus aptitudes y de su nivel lingüístico.

Esta sistematización iba encaminada a la confrontación entre los objetivos de la VBW y la práctica real de la acción.

Yo transformé los distintos textos del grupo facilitador en un conjunto. En base a este documento y partiendo de la formulación del problema anteriormente mencionado se diseñó una encuesta. En esa encuesta para las distintas actividades se hacían siempre las preguntas clave: •Qué ha despertado el interés? •Qué ha impulsado a actuar? •Qué era útil para la gente? •Cómo se deberá continuar en el futuro?

La encuesta sobre todo sirvió como un impulso al debate y como preparación a una conferencia de estudio. Se prestó mucha atención al desarrollo, al lenguaje y al espacio para las opiniones propias. Esta encuesta se mandó, junto con un resumen breve del análisis hecho, a mil quinientos pobladores: a las mil personas que en 1973 habían participado en el procedimiento de participación y a los miembros (que no coincidían con los otros) de la VBW durante la investigación participativa. La respuesta a la encuesta fue grande. Para completar la imagen se hicieron entrevistas abiertas en varios pueblos en los días de mercado. Las entrevistas se filmaron en video.

#### **4.4.3 La retroalimentación y el seguimiento**

La intención fue presentar las respuestas de la encuesta a delegados de organizaciones relevantes, a grupos y a individuos no organizados de Waterland durante una conferencia de estudio. Dada la duración relativamente corta de la autoevaluación participativa se decidió poner el acento en la participación de los grupos y de las organizaciones existentes en la zona. Durante el proceso de participación se adquirieron experiencias positivas con este método de trabajo. Por supuesto, también se acogió en la conferencia de estudio a los participantes individuales y a los no organizados. Para ello, se pusieron anuncios en los periódicos locales y en el Waterkrant. El grupo facilitador activó a los distintos grupos.<sup>189</sup>

En mi calidad de investigador me encargaron la organización definitiva y la dirección de la conferencia de estudio. La reunión tuvo lugar en marzo de 1978 en un hotel de la zona y asistieron 90 participantes que fueron subdivididos en seis grupos de trabajo. El diálogo se estructuró mediante planteamientos de discusión (planteamientos en pro y en contra). Con este fin en el procesamiento de la encuesta se hizo una diferenciación entre miembros activos, miembros no activos y encuestados que no eran miembros de la VBW. Además, se seleccionaron los siguientes temas: la participación, la influencia en la involucración ejercida por la VBW, el carácter de la VBW y las sugerencias para un método de trabajo renovado de la VBW. Los seis grupos de trabajo estaban formados por tres grupos paralelos, es decir dos grupos con participantes individuales no organizados, dos con delegados de las instituciones de Waterland y dos con miembros de la VBW. En cada grupo había un facilitador y un secretario.

Para cada tema preparamos, junto con el colaborador de la Universidad Popular, un texto explicativo. En esta él se dio una imagen sintetizada de los resultados de la encuesta y se

formularon dos posiciones o más en base a las cuales por la mañana se discutió dentro de cada grupo. Para cada tema cada facilitador hizo una introducción oral corta. Por lo demás, los facilitadores tuvieron como cometido resolver ambigüedades, así como preguntar constantemente sobre los planteamientos importantes, de manera que la discusión se formulase por escrito de la forma más matizada posible. Los resultados de las discusiones matinales fueron recomendaciones para la VBW acompañadas de un texto explicativo. Durante la pausa del mediodía los secretarios y los facilitadores hicieron copias de los informes de los grupos y las repartieron a cada uno. Esto permitió por la tarde, en una segunda ronda, discutir más detalladamente sobre los acuerdos y las diferencias relevantes entre los grupos paralelos consistentes en dos grupos. En una tercera ronda se confrontaron a los grupos paralelos unos con otros para poder tratar directamente posibles puntos de desacuerdo y posibles diferencias. Se finalizó plenariamente la conferencia de estudio con conclusiones y recomendaciones para la VBW. De las distintas rondas los secretarios hicieron informes detallados. Los participantes recibieron al final del día una copia de los resultados de la autoevaluación participativa llevada a cabo hasta entonces.

Basándome en el primer documento, en los resultados de la encuesta y en los resultados de la conferencia de estudio escribí un documento conceptual. En este documento también se sacaron conclusiones con respecto al significado político de la VBW en base a los periódicos, las copias, los números correspondientes a cuatro años del Waterkrant, las entrevistas, la encuesta y la conferencia de estudio. La lectura de este documento por parte del grupo facilitador no condujo a un cambio drástico con respecto a la interpretación de los hechos y de las discusiones.<sup>190</sup> Como conclusión de esta investigación participativa en una jornada de estudio conclusiva se discutió sobre el informe final, incluido el plan y el libro de consejos, con los miembros del grupo facilitador y con los demás miembros de la junta directiva de VBW. La discusión condujo a la adaptación de la estrategia de acción de la VBW, tal y como se dio a conocer más tarde, después de que en mi calidad de investigador, hubiera salido del proceso. A la larga hay que lamentar que el cambio de la estrategia de acción no hubiese tenido lugar dialogando conmigo. En ese momento no me consideré responsable de esa fase. Sin embargo, la verdadera conclusión debía haber sido un plan elaborado de los cambios tanto organizativos como estratégicos de la VBW y la introducción de los mismos en una nueva práctica.<sup>191</sup>

## **4.5 Los resultados de la investigación participativa a través de la acción**

### **4.5.1 Actividades de la Asociación para la Conservación de Waterland**

En la composición de la sistematización original se hizo uso del material de archivo de las reuniones, acciones y de los periódicos publicados por la VBW y las notas, es decir: los números del Waterkrant correspondientes a cuatro años, el libro Purmer Groenboek, el Plan de Vías para Bicicletas y el artículo Granja de Prueba. En este capítulo se presentará un breve resumen del texto original.

La VBW durante todo el período tomó como punto de partida para sus actividades el informe final "Pobladores de Waterland sobre Waterland". En el primer Waterkrant de la VBW de



febrero de 1974 aparecía lo siguiente:

"Se trata de la conservación de un paisaje único. Con las zonas desecadas más antiguas de Holanda, pólderes que a veces casi no pueden ser más húmedos, una población de pájaros muy variada y grande y una flora abundante. Y sobre todo se trata de la conservación de los pueblos de Waterland. Algunas soluciones a los problemas de gestión de la región llevan claramente el sello del pasado, como seguir construyendo irreflexivamente nuevas carreteras, edificar a gran escala para una población que no termina de llegar. Se deberá seguir con mucha atención la política de los dirigentes que deciden sobre el futuro de Waterland; ésta es la misión de la Asociación."

El primer año se caracterizó sobre todo por la concretización de las ideas de "Pobladores de Waterland sobre Waterland", con el fin de que todo esto se pudiera incluir en el anteproyecto y en el proyecto Plan Regional. Para ello, la VBW desarrolló un conocimiento profundo y una visión sobre los temas relevantes. Sobre todo las cifras sobre la magnitud del traslado de la población de Amsterdam a Waterland y sobre la recesión del empleo, que los grupos de participación habían calculado, dieron razones de sobra para reflexionar. Se habían establecido muchos contactos con los grupos de acción de barrio en Amsterdam. Los temas de discusión y las acciones giraban en torno a la relación entre el traslado de la población y el derribo de edificios y entre la urbanización continua en Waterland y la política de renovación urbana fallida en la capital.

Además de estas actividades, que sobre todo estaban encaminadas a influenciar la toma de decisiones políticas, había también varias actividades enfocadas a la concientización de la población. Así hubo un foro y los seis primeros números del Waterkrant. En estos números se recopiló entre otras cosas información sobre las organizaciones de agricultores en Waterland, el futuro agrario de Waterland, las audiencias públicas, la participación en torno a la nota orientativa y las posibilidades de energía alternativa.

En el segundo año de la asociación se siguió críticamente la política territorial de Gruijters, Ministro de Vivienda y Ordenación Territorial, y de los Estados Provinciales. Además, se estimularon los procedimientos de participación en los pueblos y municipios. Sin embargo, resultó haber una falta de organización y fuerza humana para poder seguir en todo el frente de Waterland los distintos acontecimientos en los planes territoriales locales. Las personas de contacto, que dentro de los ayuntamientos tenían la misión de seguir de cerca los planes urbanísticos municipales, resultaron no estar lo suficientemente preparadas para ello. Empezaron a perfilarse varios problemas estructurales dentro de la VBW: la base activa era demasiado estrecha.

A consecuencia de todo esto durante el tercer año los pueblos ocuparon un lugar central. Hasta entonces la junta directiva se había enfocado de forma demasiado unilateral en los grandes problemas, como Purmerend, el parque nacional y la autopista Rijksweg 7, lo cual tuvo como consecuencia que surgiese un vacío entre el conocimiento de la mayoría de los miembros y el de la junta directiva. Por eso se consideró necesario reforzar el lazo con los miembros y activar a más pobladores de Waterland, sobre todo agricultores, y dejarles participar en la concepción de ideas. Se hizo hincapié en la presentación, la información y la

elaboración de alternativas para la organización de Waterland. Durante

ese año se dedicó menos tiempo a seguir los acontecimientos en la zona a nivel de ordenación territorial.

El año 1976 se convertiría en un año de acción, principalmente en torno a la urbanización del Purmer. La VBW publicó un informe de puntos de vista, con su opinión sobre los acontecimientos del traslado de población a Amsterdam, sobre el porqué de la renovación urbana y el porqué de Amsterdam como metrópolis. Además, se hacía alusión a la despoblación, a la saturación y a la regresión: el punto de vista sobre la problemática de empleo, sobre los núcleos de crecimiento, sobre posibles evoluciones en las reservas de viviendas y sobre la distribución de la población de Noord-Holland. El informe contenía también un comentario sobre la nota de urbanización y la visión con respecto a Markerwaard y a las repercusiones del traslado de población.

Durante este año se presentaron muchas actividades de participación y quejas. Además, tuvieron lugar actividades encaminadas a informar a los parlamentarios con miras a la decisión sobre el Purmer. Por lo demás se llevaron a cabo todo tipo de actividades en el Purmer mismo.

En 1977 los Estados Generales tomarían una decisión sobre la nota de urbanización (Segunda parte del tercer informe Ordenación Territorial). El Consejo de Estado tenía que tomar una decisión sobre los escritos de apelación a la Corona contra el plan urbanístico Purmer 1 del Municipio de Purmerend. La continuación al informe con puntos de vista publicada por la VBW, el libro Purmer Groenboek, contenía mucha información valiosa sobre la historia, el empleo, la vivienda y la naturaleza. El libro Purmer Groenboek fue enviado al Parlamento, al Senado, a todos los ministros y secretarios de Estado, a instancias oficiales, a municipios y administraciones locales de agua, al consejo de Waterland, a secciones de los partidos políticos en Waterland, a agencias informativas y bibliotecas, a científicos y arquitectos, a Estados Provinciales y a organizaciones medioambientales y sanitarias.

Durante el año administrativo 1977, sobre todo los acontecimientos en el Purmer y el método de trabajo de la comisión de organización de tierras, determinaron el contenido del boletín Waterkrant.

#### **4.5.2 Los efectos 5 años después del proceso de participación**

En la investigación participativa también era importante obtener una idea de los efectos del procedimiento de participación en el involucramiento de los pobladores de Waterland en su zona.

- Qué les había interesado a los pobladores de Waterland?
- Qué les había motivado a actuar?
- Qué era útil para la gente?
- Cómo se debería continuar en el futuro?

El procedimiento de participación, tal y como se produjo en la primavera de 1973, se centró en la amenaza del paisaje de Waterland.<sup>192</sup>

El efecto de la función informativa de la participación, es decir facilitar información a los pobladores de la zona, se valoró por lo general positivamente. En un período de tiempo corto la Universidad Popular había aprovechado la oportunidad de difundir mucha información fácil de leer.

Sin embargo, la influencia sobre la toma de decisiones políticas y el efecto directamente

administrativo fueron muy limitados a corto plazo. Así en el Plan Regional definitivo no se pudo encontrar casi nada de la filosofía de la nota de participación "Pobladores de Waterland sobre Waterland". Esto desencadenó el siguiente comentario escéptico en el Waterkrant de febrero de 1978: "Todo aquél que tenga un experiencia de participación, sabe lo difícil que es cambiar en los planes proyectados algo que no sean puntos y comas."

De la encuesta (véase 4.4.2) se dedujo que ya en la época del procedimiento de participación se tenían bastantes pocas expectativas del efecto político directo. Se expresó así: "(...) ya durante el debate sobre sí o no un pólder Markerwaard, se empezó con el tema de la construcción del pólder (...)."

La influencia limitada en la toma de decisiones tuvo como consecuencia varias reacciones. Por una parte, muchos pobladores de Waterland se distanciaron decepcionados de todo lo que estuviese relacionado con la participación. Por otra parte, algunos grupos de pobladores de Waterland se movilaron políticamente en partidos políticos, en la VBW y de otras formas. Estos últimos sólo esperaban el efecto en la toma de decisiones políticas a muy largo plazo, tras un seguimiento activo, y tras la defensa de los puntos de vista. Afirmaban que la participación no tenía sentido hasta que se cumpliesen varias condiciones. Pero finalmente las acciones, que seguían al procedimiento de participación con el fin de que unas y otras surtiesen su efecto, eran decisivas. Para ellos, la participación no era un asunto único, sino un proceso continuo con elementos de lucha y (a veces) de diálogo entre los dirigentes y los dirigidos.

Muchos de los seguidores de la última visión eran miembros activos de la VBW. Dentro de los decepcionados había muchos agricultores y amas de casa. Gente, que generalmente no pertenecía a la élite de participación, gente en la que se despertaron muchas expectativas, a las que apenas se respondió. Aparte había gente que contemplaba la participación sobre todo como una forma de encapsulamiento, como la enésima prueba del llamado funcionamiento 'democrático' de la sociedad.

El proceso de aprendizaje de los participantes había transcurrido de forma muy variada. Muchos participantes habían aprendido que asuntos, como la ordenación territorial, les resultaban demasiado difíciles, demasiado complejos. Habían aprendido que la actividad política no estaba hecha para ellos. A veces, se retiraron durante el procedimiento de participación y a veces después. En todo caso la VBW ya no volvió a tener noticias de ellos. En su caso el proceso de aprendizaje había tenido un efecto negativo, o como mucho había aportado mucha información. Otros siguieron participando y cooperando, pero aprendieron muy poco. Sin embargo, en el caso de otros el procedimiento de participación tuvo un efecto de concientización claro.

Uno de los efectos más importantes del procedimiento fue la creación de la VBW. Este grupo de acción medioambiental se esforzó por proteger el paisaje amenazado de Waterland e hizo posible que mucha gente siguiese minuciosamente los acontecimientos en torno al proyecto y al informe final. La VBW se ocupó también de que se reforzase la involucración de mucha gente en su propia zona. El 30% como mínimo de los participantes se hizo miembro de la VBW, a menudo como socio nominal y a veces como partidario activo.

En la conferencia de estudio (véase 4.4.3) se aprendieron aún más cosas del procedimiento de participación, como: "El procedimiento nos ha dejado clara la enorme importancia de la ordenación territorial y nos ha hecho adoptar una postura más crítica." "Gracias al

procedimiento de participación me hice más conciente de mi propia situación y de la relatividad de ser experto." "El procedimiento me dio una imagen más clara y mucho más negativa del funcionamiento de los cuadros políticos dentro de las relaciones de poder sociales existentes." "(...) aprendí a valorar las opiniones de otros, como agricultores y defensores de la naturaleza, jóvenes y viejos, pobladores autóctonos y nuevos." "(...) provocó la solidaridad con participantes afines a sus ideas." Además, se mencionó: el aprendizaje de todo tipo de aptitudes como escuchar, hablar en grupo, tomar decisiones colectivamente, leer documentos y saber defender intereses.

En la evaluación del procedimiento del plan en sí, llamó la atención que la iniciativa de la participación surgiese de los pobladores y también que los dirigentes aunque plantearon el procedimiento con mucho tiempo de antelación provocasen una falta de tiempo. Que la participación empezase cuando ya se habían diseñado los planes. Que la desconfianza de los dirigentes aumentase a medida que los participantes sacaban a relucir mejores alternativas. Que la participación como técnica social para convencer a los ciudadanos de los planes de los dirigentes fallase y que los objetivos de los dirigentes con respecto al procedimiento tuviese un efecto antiemancipador.

En otras palabras, el abismo entre dirigentes y dirigidos se hizo cada vez mayor. Cuadraba la constatación de Beck de que al ciudadano como sujeto que actúa se le concede un significado marginal para aportar ideas sobre los problemas de su entorno directo y que existe una falta de respeto por sus capacidades potenciales para conseguirlo.<sup>193</sup>

#### **4.5.3 Influencia del grupo de acción medioambiental en los pobladores de Waterland**

La autoevaluación participativa del trabajo de la VBW abarcó el período comprendido entre la creación y la reunión anual de 1978. Se basó en dos preguntas centrales: •Cuál ha sido el significado de la VBW para la involucración de los pobladores de Waterland con respecto al ambiente vital en su propia zona? •Qué efecto ha tenido la VBW en el desarrollo regional y cuál es en general su relevancia política?

La VBW debía, como consecuencia de sus objetivos, incrementar el interés por la problemática de Waterland en sus pobladores. Sin embargo, en base a las entrevistas, a la encuesta y a la investigación de las fuentes se concluyó que existía una gran discrepancia entre el núcleo activo de la VBW -concretamente de la junta directiva y los miembros de los grupos de trabajo- y los demás miembros. En la época de la investigación participativa surgió un abismo casi imposible de salvar entre el conocimiento y la experiencia de este núcleo activo y el resto.

Los activos habían desarrollado muchos conocimientos prácticos a nivel de ordenación territorial, de actividades de participación y de funcionamiento de las autoridades en general. A la vez se habían concientizado del fondo social de los problemas específicos. Así, en el caso del Purmer había mucho entendimiento de la mezcla de intereses políticos y económicos, de la especulación y del ejercicio de presiones financiero que tuvo lugar.<sup>194</sup> Los miembros activos adquirieron muchas aptitudes prácticas como discutir, escribir notas, saber defender los intereses y formarse rápidamente opiniones.

Sin embargo, en contraposición hubo una inmensa mayoría de socios nominales que reunieron sobre todo conocimientos, indirectos a través del boletín Waterkrant, de reuniones

y de folletos. Gente que ni profundizaba en estos conocimientos ni los matizaba a través de sus propias experiencias de acción.

La información sobre la problemática del derribo de edificios y del traslado de la población, sobre el aspecto laboral de la misma, sobre el Markerwaard y el segundo aeropuerto sólo tomó verdadero sentido en la acción, en el contacto con las autoridades locales y regionales y en la confrontación con los problemas de la zona. El paso de la concientización a la actuación activa siguió quedando reservado sólo para el grupo activo de los miembros de la asociación y esto a pesar del llamamiento anual desde la junta directiva para involucrar a más gente, a pesar de la red de personas de contacto que se había desarrollado y a pesar de la gran cantidad de artículos -frecuentemente muy buenos- en el Waterkrant. En los cuatro años de investigación de la VBW los problemas clave fueron siempre la base de apoyo limitada y la falta de gente activa.

Sobre el efecto de la función informativa de la VBW en los pobladores de Waterland se formó la siguiente imagen:

Los miembros de la VBW consideraban el Waterkrant como un elemento vinculante y prácticamente todos lo leían de cabo a rabo. En general opinaban que el boletín se podía leer fácil, aunque se constataste también que el lenguaje era algo elitista y por tanto, "el ciudadano normal no siempre podía entenderlo bien." Todavía se utilizaban muchos conceptos para los cuales se exigía más que un nivel de formación medio. Los problemas complejos no se reducían lo suficientemente a problemas simples. Sin embargo, en comparación con el lenguaje difícil de los informes y otras publicaciones del Gobierno, el Waterkrant salía bien parado. La 'traducción' de tales documentos era constantemente necesaria para esclarecer a la gente la problemática de la zona.

No obstante un problema era que a la gente le costaba seguir el hilo de los acontecimientos. Se hablaba sobre temas tan distintos y se publicaban tantas notas que los no activos se despistaban totalmente. Además, la estrategia de acción tampoco era lo suficientemente clara. Poco a poco la gente pensaba que la problemática en torno a la conservación de Waterland era tan complicada que sólo los iniciados y los expertos podían preparar y ejecutar las acciones. (Un error que puede ser funesto para un grupo de acción.)

De las respuestas de los no miembros se desprendió que nunca o casi nunca leían el Waterkrant. Por una parte, el enfoque demasiado teórico bajo su punto de vista y el tono entrometido y elitista de las publicaciones y de las acciones de la VBW se mencionaban como causas por las que no se sentían involucrados en la lucha en torno a Waterland. Por otra parte, se constató que quizás esto se debía mucho más al desconocimiento de la existencia de la VBW y a la información insuficiente o equivocada.

Otro punto de crítica fue el silencio estructural por parte de los periódicos regionales. A menudo estos estaban del lado de las autoridades. Este problema no se dio en el caso de la prensa nacional en la que periódicamente se informaba sobre la VBW de forma positiva.

En la autoevaluación participativa también se prestó atención a la estructura organizativa de la VBW. Se optó por una estructura con una junta directiva, grupos de trabajo y personas de contacto locales. En 1978 había 21 personas de contacto cuyo cometido era por una parte informar a la junta directiva sobre los asuntos que eran importantes a nivel local. Por otra parte, informar a la gente a nivel local sobre la VBW y sus actividades y también poner en

marcha las actividades locales. En el Waterkrant número 12 se afirmó: "La VBW puede ofrecer un apoyo grato a acciones locales independientes, a grupos de trabajo, etc. Los grupos locales que se movilizan contra un acontecimiento determinado, pueden trasladar sus actividades si así lo desean a un nivel más interlocal a través de la VBW."

Sin embargo, resultó que las actividades locales, salvo con alguna excepción, no se pusieron en marcha con lo cual no se salvó la distancia entre la VBW y los pobladores de Waterland. En realidad no existía ninguna imagen clara de una organización de base de ese tipo ni tampoco sobre una forma organizativa que permitiera prácticas alternativas contra la democracia parlamentaria.

Otro aspecto llamativo de la VBW era que las actividades de la VBW estimulaban sobre todo a los hombres. Esto se manifestaba entre otras cosas en un trabajo de política del partido, en un mayor interés por la zona o en una participación activa en la VBW. En el caso de los miembros de la asociación de sexo femenino casi no se podía constatar este aumento de involucración, ni tan siquiera en el caso de los miembros más activos. Debido a su organización y a su método de trabajo la VBW seguía siendo un asunto de hombres. La VBW no satisfizo suficientemente las expectativas de los pobladores de Waterland, el conjunto tenía una base demasiado estrecha: una base que no interesaba a la gran masa de la población.

Hasta el momento de la investigación las actividades de participación, las diversas acciones, las veladas de presentación, los artículos en el Waterkrant, y las actividades de las personas de contacto habían sido insuficientes para interesar a los pobladores de Waterland en lo que hacía la VBW. Esto a pesar de la admiración que existía por el idealismo y por la capacidad de trabajo del puñado de miembros muy activos.

En resumidas cuentas, la VBW no había desarrollado un método de trabajo que estuviese lo suficientemente enfocado a fomentar la concientización y la actuación activa.

Concientización tanto con respecto a los problemas específicos como con respecto al fondo social en el que se producían estos problemas.

Finalmente, se encontraron varias causas para la influencia limitada en la involucración del mayor grupo de pobladores de Waterland. Por una parte estas causas se debían al funcionamiento y al método de trabajo de la misma VBW. Por otra parte, las causas para la influencia limitada en el involucramiento de los pobladores de Waterland se encontraban en un ámbito más estructural y social.

Esto se debe entender de la manera siguiente: Durante el procedimiento de participación de 1973 se despertó en los 1000 participantes un sentimiento de que algo iba a cambiar. El procedimiento de participación fue algo único. Sin embargo, debido a una información demasiado limitada los pobladores de Waterland se hicieron una imagen equivocada de lo que en la práctica ocurriría con los resultados.

Tras el procedimiento de participación resultó que los grandes acontecimientos, por los cuales Waterland se vio amenazada, como la urbanización, la construcción del polder Markerwaard, la construcción de autopistas, los desarrollos a gran escala en la agricultura, se maquinaron sobre todo lejos de Waterland.

La protestas desde Waterland contra la construcción de la autopista Rijksweg 7, por ejemplo, resultaron no tener ningún peso frente a todos los argumentos técnicos que abogaban por la autopista. En ese caso, apenas se tomó en serio a la región. Lo mismo ocurrió en el caso de la

organización de tierras. Las instituciones que aportaban la argumentación eran de un tamaño tal<sup>195</sup>, que nadie era directamente responsable de sus acciones. Esta 'maquinaria' dejaba atrás las protestas con su gran fuerza y con su argumentación técnica.

Contra un poder así quedaba prácticamente impotente un grupo de acción regional, compuesto por gente que hacía el trabajo en su tiempo libre. Era una misión muy difícil contraponer argumentos de suficiente calidad. La imagen global era la 'toma por sorpresa' debido a las organizaciones a gran escala y a la tecnología a gran escala.

Los activistas de una organización pequeña no tenían peso en comparación con los grupos con los que tenían que tratar. Suponía tanto tiempo, tanta resistencia, un nivel de abstracción tan alto y tener que pronunciarse tan a menudo que sólo algunos aguantaban. Los pocos, que dentro de la VBW pudieron seguir llevando a cabo acciones, no consiguieron esclarecer este proceso. Puesto que continuamente se veían confrontados con nuevas trabas, no quedaba tiempo para formular una filosofía elaborada en la que se dejará sentir dónde estaba el origen de los problemas y que estuviese formulada de tal forma que un grupo amplio de gente la apoyase.

En la confrontación entre una organización a pequeña escala y el mundo organizado a gran escala a su alrededor, la VBW por sí sola no podía cambiar mucho con respecto a la involucración de los pobladores de Waterland.

#### **4.5.4 La VBW y su desarrollo regional**

Sin embargo, hubo varias razones por las que a la VBW le correspondió un papel político dentro del sistema político existente en Waterland.

Ya sólo la existencia de la VBW supuso un reto. Un grupo de acción así no existía dentro del sistema político de Waterland y tampoco era fácil integrarlo. Esto supuso que los conflictos surgidos a causa de la VBW y con la VBW fueran al mismo tiempo conflictos fronterizos para el sistema político. Estos conflictos tenían una relación causal con la crisis del sistema de partidos y con la democracia parlamentaria. Esto se vio reflejado tanto en las relaciones con los partidos políticos como con las autoridades.

Hasta el año 1978 la VBW desempeñó una función controladora efectiva, concretamente en relación con el desarrollo de los acontecimientos a nivel de ordenamiento territorial. Esta constituyó también una de las armas más importantes en el forcejeo sostenido con las autoridades. Con el tiempo, la VBW reunió tantos datos, pronósticos y planes alternativos que en un momento dado ya nadie pudo objetar nada contra los datos de la VBW. También en el debate sobre el traslado de la población de Amsterdam, dio muestras de mucho conocimiento sobre el tema.

La VBW dio forma a una visión de la sociedad que se basaba fundamentalmente en echar por la borda la ideología del crecimiento desenfrenado y que precisamente buscaba su punto fuerte en dejar claras las necesidades colectivas existentes.

Se puede concluir que los planes para la zona del Purmer se detuvieron unos cuantos años como resultado directo de la acción de la VBW. Esto se logró gracias a la movilización continua contra la urbanización del Purmer (actividad clave de la VBW). La ventaja fue que la realidad rebasó y desenmascaró los pronósticos y que los expertos, los que tomaban las decisiones, los que marcaban los puntos de vista y las personas ajenas al problema se convencieron cada vez más de la solidez de los argumentos barajados. Además, se demostró



cada vez más claramente la irracionalidad y la obstinación de los dirigentes de Purmerend en concreto.

Asimismo, gracias a la intervención de la VBW, los planes para la autopista Rijksweg 7 también quedaron congelados durante unos años. Además, el consejo de Waterland tomó un plan de vías para bicicletas alternativo, diseñado por la VBW, como punto de partida para un plan propio. Se puso en marcha una granja de prueba experimental. Además, la VBW era la única asociación miembro de uno de los grupos de trabajo regionales dentro de la Comisión de Organización de Tierras.

Sin embargo, el significado político de la VBW no sólo se pudo deducir del éxito material de varias acciones a nivel de ordenamiento territorial. También fue importante hasta qué punto resultó posible poder cooperar con los llamados involucrados en la solución.

Resultó que muchos políticos con bastante frecuencia tomaron ideas de la VBW. Además muchos concejales de Waterland eran miembros de la VBW. Incluso ocurrió que tras el procedimiento de participación varias personas optaron por la defensa de intereses de las opiniones de la VBW a través de los partidos políticos. También los contactos con los extraparlamentarios surtieron su efecto.

La VBW recibió con más o menos frecuencia respaldo, apoyo o cooperación por parte de órganos del sistema administrativo y del Servicio Planeológico Provincial, de la Dirección General de los Pólderes del Lago IJssel, de los representantes de los Estados Provinciales, del Consejo de Waterland, de la Comisión Regional y de la Comisión de Organización de Tierras. También funcionarios de ayuntamientos y de la provincia solían asistir a las reuniones (públicas) de la Asociación para la Conservación de Waterland.

También la VBW recibió apoyo financiero en forma de subsidios concretamente de los ayuntamientos de Purmerend, Monnickendam, Beemster y Wijdewormer.

También su significado político se pudo deducir de los esfuerzos que se llevaron a cabo con el fin de hacer que la acción se desarrollase hasta transformarse en un movimiento más amplio. En este caso dos dimensiones fueron importantes.

Por una parte, hasta qué punto la VBW había buscado y encontrado una relación con la red ya existente de organizaciones y grupos de la zona. Esto era importante para la base de apoyo de la acción. Por otra parte, hasta qué punto la VBW tuvo una función traductora. Para un movimiento más amplio era importante que la VBW pudiese transmitir los deseos de la población de una forma acertada y eficaz. Además, influía el grado de defensa de intereses:

- Hasta qué punto la VBW había podido convertir los intereses individuales en intereses colectivos? En el grupo facilitador de la investigación participativa analizamos uno a uno estos aspectos y los proveímos de un comentario breve.

La búsqueda de conexión con la red de organizaciones y grupos de la zona misma y con otros grupos similares fuera de la misma dio la siguiente imagen: Dentro de Waterland se establecieron contactos estrechos con el comité de pobladores del Purmer "Sé inteligente, mantén el Purmer verde" y además, con Contacto para la Protección Medioambiental de Noord-Holland, PPR-Waterland y la Unión Juvenil Holandesa para el Estudio de la Naturaleza. Todos estos contactos se produjeron en relación con la problemática de la edificación del Purmer. Fuera de Waterland se tuvieron muchos contactos con grupos de acción de barrio en Amsterdam. Se emprendieron acciones colectivas y se publicaron declaraciones de solidaridad. También a nivel de participación con frecuencia se llevaron a

cabo acciones colectivas. La VBW actuó como coordinadora y brindó la oportunidad de una concertación mutua.

El libro Purmer Groenboek publicado por la VBW también fue enviado a centros culturales de barrio y a grupos de barrio en Amsterdam con la petición de que se mandase la respuesta al mismo a instancias políticas relevantes.

Con unas cuantas agrupaciones medioambientales procedentes de distintas partes de Noord-Holland se respondió colectivamente a la Nota de los Estados Diputados sobre los Puntos de Partida de la Zona del Canal Noordzee de Amsterdam. Se trataba generalmente de agrupaciones que existían desde hacía poco tiempo. La VBW misma debía adoptar posturas claras, para poder trabajar colectivamente con otras agrupaciones locales y regionales. Los intereses de Waterland no eran independientes, se podía demostrar la relación con Amsterdam y otras regiones. Por eso se debieron formular claramente las visiones a nivel de ordenamiento territorial, urbanización, organización de tierras, renovación urbana y traslado de la población. De esa manera surgieron objetivos con los que se pudo llevar a cabo una acción concreta.

La cooperación con las organizaciones tradicionales, como secciones de organizaciones feministas y agrícolas, NUT, NIVON<sup>196</sup>, sindicatos y casas de barrio fue mucho menos fuerte. Con excepción de la cooperación con partidos políticos a través de los miembros y con alguna organización agrícola sobre puntos de organización de tierras, se tuvo poco contacto con estas organizaciones de la región y no se emprendieron acciones colectivas. Todo esto a pesar de la iniciativa que existió potencialmente en el procedimiento de participación en el que se buscaron las personas de contacto a través de la red existente de organizaciones y agrupaciones en Waterland. En la época de la investigación la VBW era sobre todo una asociación de pobladores de Waterland 'importados'. Los agricultores se mantuvieron al margen y llevaron a cabo su propia lucha. La VBW se ocupó muy poco de las redes de organizaciones y agrupaciones establecidas en la zona y concretamente de las asociaciones de mujeres y de las organizaciones agrícolas. Estas relaciones eran esenciales para una base de apoyo amplia a las acciones. Al fin y al cabo los defensores de la naturaleza, los agricultores y otros pobladores de Waterland debían cooperar de forma unánime en favor de la conservación de Waterland.

Se hizo el siguiente comentario en cuanto a la misión de defender los intereses y en cuanto a la función traductora de la VBW: Desde el principio la legitimidad de los puntos de vista de la VBW, basados en "Pobladores de Waterland sobre Waterland", fue bastante grande. También los agricultores, en su calidad de grupo de pobladores importante, se pudieron identificar con los resultados del procedimiento de participación en muchos puntos. Sin embargo, también fue importante evaluar hasta qué punto la población de Waterland experimentó de forma positiva el resultado de "Pobladores de Waterland sobre Waterland" y la interpretación de los puntos de acción estratégicamente importantes. •Hasta qué punto la VBW supo traducir y transmitir acertadamente los deseos de los pobladores a través de sus actividades? El resultado de la encuesta esclareció esta cuestión. Una evaluación de las actividades dio la siguiente imagen: La mayoría de los miembros de la VBW estaban de acuerdo en que el libro Purmer Groenboek y en general la actividad constante en torno al Purmer, el plan de vías para bicicletas y el debate sobre el parque natural eran actividades de la VBW importantes y positivamente valoradas. Por lo demás se apreciaban de forma positiva: el conocimiento profundo de los asuntos, el entusiasmo, la dedicación y la actuación

en todos los partidos políticos.

Las observaciones más negativas estaban relacionadas con la falta de conexión con los problemas locales, el recelo a emprender acciones extraparlamentarias, el lenguaje muy difícil en las notas, la actuación de las personas de contacto (muy poco contacto con la población local), la influencia demasiado limitada en la toma de decisiones, la organización interna y sobre todo la poca involucración de los miembros.

Los agricultores consideraban inapropiada la edificación del Purmer no sólo por razones planeológicas (saturación de la edificación urbana), sino también porque consecuentemente se perderían tierras de cultivo de muy buena calidad. En general, los agricultores sentían respeto por el idealismo de la VBW de dejar el Purmer sin edificar. También podían apreciar las otras actividades en relación con el Purmer.

Sin embargo, los agricultores no sabían muy bien qué relación en realidad guardaban con ellos los miembros que no eran agricultores en base a los siguientes hechos: a) La VBW tenía el carácter de un grupo de acción. Los agricultores de Waterland no se sentían atraídos por la acción, sólo en contados casos. b) La VBW daba la impresión hacia el exterior de dedicarse a formular quejas. En el caso de la protesta contra la edificación del Purmer se trató de una actividad constructiva. Sin embargo, con la función de perro guardián en las cuestiones agrícolas los agricultores tenían más problemas, por ejemplo, la protesta contra la construcción de un establo con plazas individuales en Waterland.

Por lo demás, según los agricultores apenas se estableció un diálogo entre los agricultores y los defensores de la naturaleza con respecto al Parque Nacional de Waterland a través de la VBW. Los intereses de la agricultura y de la conservación de la naturaleza apenas influyeron en la reorganización de Waterland. La agricultura se consideró demasiado como una cuestión técnica, en la que apenas se tenían en cuenta los aspectos sociales y económicos de los que eran agricultores. La consecuencia fue que las acciones y las publicaciones se enfocaron demasiado a la conservación de la naturaleza.

Muchos de los miembros de la VBW eran personas recién llegadas a Waterland, con un nivel de estudios a menudo bueno. Habían llegado a dominar la VBW, con lo cual los agricultores pasaron a un segundo plano. De la encuesta y de las discusiones en la conferencia de estudio se dedujo que los miembros de la VBW que no eran agricultores no estaban suficientemente informados sobre la historia de la acción de los agricultores, y que apenas intentaban imaginarse cómo trabajaba y cómo vivía un agricultor en Waterland. A pesar de que tenían buenas intenciones con respecto a la población agrícola, o bien no conocían o bien conocían muy poco la óptica desde abajo de los agricultores.<sup>197</sup> Esta era una primera exigencia para un diálogo con los agricultores sobre los problemas de Waterland y por supuesto una condición para conseguir que más agricultores se hicieran miembros de la VBW. Según se afirmó en la conferencia de estudio, un agricultor debía estar muy bien preparado para poder aportar algo. Muchos agricultores tenían miedo de no saber algo o de cometer un error. Esta especie de sentimiento de inferioridad con respecto a los pobladores mejor formados al final tenía como consecuencia que no asistían a las reuniones. Y además, había que tener en cuenta que para un agricultor con el ritmo de vida que llevaba le resultaba difícil dedicarse por la noche a la 'política'. La VBW tampoco contribuyó lo suficiente a traducir los deseos de los agricultores.

#### 4.6 Una estrategia de acción

Según se dedujo durante la autoevaluación participativa, la VBW desarrolló muy poco una estrategia de acción encaminada a involucrar a los pobladores de Waterland, en asuntos que afectaban a la habitabilidad de su propia zona. Para la elaboración de una estrategia de acción así se necesitaba responder a estas tres preguntas clave. a) •Por qué hay tan pocos agricultores que son miembros? b) •Cómo se puede estimular a los socios nominales a la acción? c) •Qué estrategia orientada hacia la concientización de todos los miembros puede utilizar la VBW?

Para optimizar la acción de la VBW fue necesario reconsiderar los conceptos existentes mediante la discusión, poner el énfasis en otros temas o desarrollar y probar otra estrategia de acción. Para acelerar el proceso de búsqueda se elaboraron iniciativas en el informe final para la jornada de estudio concluyente con los miembros del grupo facilitador y los demás miembros de la junta directiva de la VBW. El objetivo de todo el informe fue ofrecer un marco analítico a la VBW como base para el debate sobre la estrategia posterior y para una planificación de las actividades mejor.

En primer lugar estaban las conclusiones y recomendaciones de la conferencia de estudio de miembros y no miembros. De la conferencia se dedujo una preferencia clara por una estructura federativa de la VBW formada por secciones descentralizadas en los pueblos. De esta manera, se manifestaría mejor la diversidad de Waterland y se podría alcanzar a grupos mayores de población.

Al principio, las personas de contacto elegidas localmente organizarían actividades a pequeña escala, que estuvieran en conexión con las vivencias directas de la población. De ahí pasarían a desempeñar a nivel regional actividades a mayor escala. Esto no suponía otras actividades, sino otra estrategia de concientización. Sin embargo, era importante proporcionar a estas personas de contacto mejores posibilidades de capacitación (simulación, interpretación de papeles, material de discusión), de manera que pudieran abordar de forma más directa a grandes grupos.

Se debía mejorar tanto la forma como el contenido de la información facilitada a la población. Mediante un planteamiento menos teórico de los problemas, un lenguaje más sencillo y una divulgación más amplia, el Waterkrant podría alcanzar a más gente. Además, se debería utilizar de forma más efectiva los medios de comunicación regionales y otros canales, como centros de formación local y exposiciones de artistas locales. En lo referente al contenido del mensaje se debería hacer más hincapié en la imagen positiva de Waterland como parque natural único y como zona residencial con un carácter de pueblo.

En la conferencia de estudio se abogó también por una mayor variedad en las actividades. Además de oponerse a los planes urbanísticos mediante quejas, la protesta ganaría fuerza mediante acciones demostrativas y mediante la movilización de la población. Unánimemente se acordó que se debía buscar más cooperación con las instituciones locales existentes, como los partidos políticos, las administraciones locales de agua, dos asociaciones de mujeres y jóvenes, y las escuelas de enseñanza secundaria.

En el ámbito del funcionamiento y del método de trabajo de la VBW misma se plantearon las siguientes recomendaciones en la jornada de estudio:

- Era necesaria una organización interna mejor.

- Se debía tener más en cuenta y buscar más conexión con la historia de la acción de la zona y con la red de relaciones sociales.
- Se debía desarrollar un método de trabajo más orientado hacia los procesos de aprendizaje político de los pobladores de la zona.
- Se debían adoptar posturas más claras que antes y se debían desarrollar visiones a nivel de ordenamiento territorial, urbanización, organización de tierras, renovación urbana y traslado de la población para así llegar a la colaboración y a acciones con las agrupaciones locales y regionales.
- Se debía tener más en cuenta que antes los intereses agrarios además de la acentuación de las consideraciones medioambientales.
- Se debía incorporar la política total en una estrategia de acción clara.

Para entender mejor la problemática "•Por qué no se puede 'activar' a los agricultores dentro de la VBW?", discutimos en la jornada de estudio conclusiva con la junta directiva sobre una descripción de las condiciones de producción de las empresas agrarias, y sobre la historia de la acción de los agricultores (véase 4.3.3).

Por lo demás, en el informe final se incluyeron varias respuestas a preguntas como: •Qué disminuye la resistencia a organizarse? •Cómo se puede pasar de la observación individual de la situación en Waterland a la disposición a movilizarse con otros? Las visiones de Beck y Gronemeijer, entre otros (véase 4.1 y 4.2), basadas en experiencias en otros grupos de acción se tradujeron a la situación de Waterland. Constatar los problemas y traspasar el llamado umbral de dolor no era suficiente para llegar a la acción. Comprender y creer en las posibilidades de uno mismo eran condiciones importantes para la acción.<sup>198</sup> En el caso de los grupos de acción, que prestaron atención explícitamente a la involucración de los pobladores en las numerosas iniciativas, también se plantearon otros aspectos para una estrategia de acción. Yo sometí a discusión esos aspectos.

El sentimiento de haber sido entregado a un futuro incierto<sup>199</sup> sólo podía transformarse en resistencia activa si a los involucrados se les ofrecía una perspectiva y si se reforzaba la autoconciencia. Para ello, los grupos de acción, concretamente el grupo de acción "El Brazo Fuerte" del barrio Dapper de Amsterdam, utilizaron varios métodos<sup>200</sup>:

- El grupo dejaba claro que el cambio, a pesar de lo difícil que pudiese parecer a primera vista, era posible mediante contactos directos con los pobladores, mediante una dedicación infatigable en situaciones de emergencia individuales, y mediante las acciones.
- El grupo personificaba los problemas y las situaciones y los despojaba de su patrón anónimo, aunque sin negar ni ignorar el carácter social de los mismos.
- El grupo ponía en duda la imagen de la política estatal 'bien intencionada' y aparentemente racional revelando la irracionalidad, la contradicción y la impotencia en la ejecución de las decisiones.

La información, la ayuda concreta y las acciones se consideraban los tres medios principales para llegar a la acción solidaria. Después de todo se trataba de convencer a los pobladores de que actuar colectivamente también tenía sentido en las relaciones existentes.<sup>201</sup>

Para poder utilizar también una combinación de los métodos mencionados, era necesaria una división drástica de Waterland. Se elaboró la siguiente propuesta, basándose también en las

recomendaciones de la conferencia de estudio: nombrar a personas de contacto por barrio o calle, a las que la gente siempre pudiera acudir para problemas y propuestas de acción. Hablar en cada manzana de cuáles son las posibilidades de cambios. Así los pobladores de la manzana en cuestión podrían controlar quizás las decisiones que les afectaban. Y además: fijar los objetivos en reuniones públicas y decidir los detalles y la ejecución de los mismos en reuniones semanales a las que puede asistir todo el mundo.

Otro punto que se planteó fue la transparencia de la acción. La VBW debía solucionar problemas complejos en la región. Debía rechazar las amenazas de fuera, vencer la tendencia a individualizar los problemas y motivar a la acción colectiva. Todo eso era necesario para finalmente establecer la conciencia política que se necesitaba para los cambios. Puesto que todo esto debía ocurrir simultáneamente y se debían ejecutar las acciones a distintos niveles y a distintos plazos, la transparencia de la acción era imprescindible. Esto se veía dificultado por diversas cuestiones:

- 1) La acción de la VBW se veía determinada por influencias de fuera. Esto exigía esfuerzo a muchos niveles y una vigilancia continua.
- 2) La acción de la VBW se veía determinada por la necesidad de poner a salvo la posición ocupada en la región. Es decir: conseguir, conservar y aumentar la aprobación de los pobladores. La legitimidad de la acción de la VBW aumentaba desde la interacción con las bases. Mediante acciones espontáneas y la motivación personal se debía alcanzar una movilización de los pobladores. Ahí también era importante el contacto personal.
- 3) La acción de la VBW por supuesto también se veía determinada por las condiciones internas del grupo, es decir las posibilidades materiales y humanas. Además, la dedicación continua e interrumpida de los miembros del grupo de acción exigía mucha motivación. Por consiguiente, la expansión del núcleo activo de la VBW era una necesidad continua.

#### **4.7 Reflexiones sobre el proceso de aprendizaje**

La investigación-acción en favor de la organización medioambiental esclareció varios temas. En primer lugar, aclaró cómo la participación podía ocultar las relaciones políticas. De hecho en el caso de la organización medioambiental no se tuvo suficiente conciencia de la importancia y de las (im)posibilidades de la participación. Esto tuvo graves repercusiones para el proceso de movilización de los pobladores. Tampoco se fue suficientemente conciente de dos problemas clave de la participación política, es decir, la línea divisoria que existía entre los participantes y los que tomaban las decisiones y la desigualdad estructural de las partes como punto de partida en el caso de la participación.

Durante el proceso de toma de decisiones sobre los temas de la participación algunos miembros del grupo de acción se hicieron cada vez más concientes del estatus limitado de los mismos. Sin embargo, cuando las condiciones esenciales de la participación se convirtieron en el tema central de la lucha, los dirigentes -en este caso los Estados Diputados- se aferraron a estas condiciones esenciales y finalmente no se atendió el resultado de la participación. En palabras de Beck: "Quien niega el aspecto dominante de la participación, niega no sólo la realidad política, sino que además, coopera en su encubrimiento."<sup>202</sup> Para entonces muchos pobladores 'normales' ya estaban totalmente desorientados, puesto que hacia tiempo se había

anulado el objetivo perseguido por la participación, concretamente la influenciación por parte de los pobladores en la política de ordenamiento territorial y el desarrollo de la participación social.<sup>203</sup>

El segundo problema clave, el de la desigualdad estructural<sup>204</sup>, tuvo de hecho el mismo efecto: para ser capaz como grupo de acción de influir en su partido, algunos miembros del grupo de acción se hicieron cada vez más expertos y consecuentemente perdieron de vista a las bases. Las bases se consolidaron de nuevo en su posición social inferior.

Una observación de Beck mereció la atención: "Precisamente el grupo de acción se debería haber liberado de ser manejado y criticado desde afuera y debe arriba (...), debería haber defendido más el espacio libre existente para la autonomía de su propio modo de vida y de sus propias vivencias."<sup>205</sup> Eso también suponía, por ejemplo, una 'agenda de acción' propia y el desarrollo de una cultura de acción propia y que no se adaptara la agenda de acción a la agenda de las autoridades. Se trataba también de que uno mismo adoptara posturas y que éstas no sólo fueran reactivas. La Universidad Popular podía haber sido un impulso importante, dependiendo de la comprensión de los procesos de ordenamiento territorial y de la democracia.

Trabajando en la periferia de Amsterdam me quedó claro lo que supone la relación dependiente de la periferia con respecto al centro, también a nivel micro. Relaciones que se podían comparar con las relaciones a nivel macro, que anteriormente había encontrado entre Surinam y Holanda. Este trabajo también esclareció el posible papel de las organizaciones de apoyo<sup>206</sup>, en este caso la Universidad Popular de Bergen, que se orientaban hacia la formación política.<sup>207</sup>

En la época de la investigación los colaboradores de la Universidad Popular no entendieron suficientemente la relación entre el traslado de la población y la edificación del Purmer. Tampoco existió un marco de análisis para poder hacerse una buena idea de esta relación. De hecho Purmerend se debía considerar como una parte de la conurbación Amsterdam.<sup>208</sup> Los procesos que tuvieron lugar en el barrio de las Halles en París, tal y como los describió Castells<sup>209</sup>, también se produjeron en barrios como el Jordaan en Amsterdam. En este contexto se debía entender también el 'traslado' de partes de la población de Amsterdam al Purmer.

Una instancia de apoyo, en este caso la Universidad Popular, podía haber esclarecido los mecanismos que intervenían en torno a la ordenamiento territorial y así podía haber llevado a cabo la conexión entre la experiencia y la conciencia de los pobladores de Waterland y Amsterdam.

En los años siguientes, me dediqué sobre todo al desarrollo de ideas y estrategias para tales organizaciones de apoyo y para los trabajadores agógicos. Parecía necesario que los trabajadores agógicos fueran capaces, mediante una mayor capacidad analítica y estrategias de acción claras y críticas, de alcanzar también sus buenas intenciones orientadas hacia la concientización y la acción. En mi calidad de docente universitario de la especialización de Andragogía y Pedagogía Social en la Universidad Libre de Amsterdam me dieron muchas oportunidades para ello. Los resultados del estudio y de la investigación se expondrán en los siguientes dos capítulos.

## CAPITULO 5

### ENTRE DOMINACION Y EMANCIPACION: PRAXIS ANDRAGOGICA EN DESARROLLO

#### 5.1 Nace una ciencia nueva

La andragogía como ciencia basada en el trabajo interdisciplinario con aportaciones fundamentales de la sociología, psicología y economía política, fue un campo ideal para sistematizar las investigaciones-acción descritas anteriormente. De 1977 a 1984 trabajé como docente universitario del departamento de Andragogía y Pedagogía Social de la Universidad Libre de Amsterdam. En lo que respecta a la enseñanza era responsable del desarrollo, la organización y la ejecución del programa 'Teoría de la Praxis andragógica', una de las especializaciones principales para los estudiantes de andragogía.<sup>210</sup> Además, tenía una función investigativa, de la que hablaré más en el capítulo 6.

El proceso de aprendizaje que viví durante siete años como científico, se vio influido por una serie de desarrollos sociales, prácticas de estudiantes, movimientos sociales y nuevas corrientes teóricas, que dieron un contenido concreto a dudas e hipótesis anteriores. En los siguientes párrafos revisaré varias de estas experiencias sin profundizar en ellas.

En 1966 la Universidad de Amsterdam fundó el Instituto para la Ciencia de la Andragogía y sentó con ello las bases para la emancipación de esta ciencia, que se ocupaba de la formación de adultos. En eso se diferenciaba de la ciencia pedagógica que tenía como objetivo la educación del niño. El creador de esta iniciativa, también decano de Andragogía, Ten Have, había rendido cuenta de sus opiniones y reflexiones en varias publicaciones.<sup>211</sup>

En 1970 el mundo universitario holandés se dio a conocer con el 'nacimiento' oficial de esta nueva ciencia social: la Andragogía (R.D. del 30-11-1970). Con ello se seguía adelante un desarrollo -efímero después de todo- de una variante holandesa de una ciencia social de dominación, orientada hacia objetivos prácticos.

Una aclaración de los antecedentes de la Andragogía<sup>212</sup> en Holanda y de su objeto de estudio resulta muy oportuna aquí<sup>213</sup>. Michielse afirmó que:

"Ten Have despierta en su libro 'Andragologie in blauwdruk' ('Andragogía en esbozo') la impresión categórica de que el carácter y el contenido de esta especialización son el resultado decisivo de sus propias reflexiones extensas (...) Sin embargo, la andragogía holandesa tampoco es un fenómeno tan único. Al contrario: en otros países altamente capitalistas también se están haciendo intentos para convertir (partes de) el trabajo andragógico en objeto de estudio e investigación y para desarrollar conocimientos sociocientíficos aplicables a ello. (...) Bajo distintos nombres se desarrollan disciplinas parciales científicas, que guardan relación con el conjunto o con partes de un complejo de actividades que en Holanda hemos llamado andragogía: Pedagogía de Adultos, Educación de Adultos, Trabajo Social, Planificación pro cambio social."<sup>214</sup>





El objeto de estas disciplinas podía ser más amplio o más limitado pero en el fondo todas tenían el mismo objetivo: el poder dominar los procesos de influenciación (educación no formal y servicio social, reeducación) mediante conocimientos sociocientíficos aplicados. Una característica específica del desarrollo holandés fue que se intentó englobar los distintos tipos de trabajo (educación de adultos, servicio social, desarrollo comunal, extensión y asistencia a los obreros) bajo un denominador común.

En la nota 'Las Ciencias Andragógicas en Holanda' los escritores manifestaron que la necesidad social de entonces de un estudio científico de la andragogía estaba estrechamente vinculada a una serie de desarrollos dentro de la sociedad occidental desde la revolución industrial.

"Los esfuerzos por controlar cada vez más el desarrollo económico y tecnológico, estimulados por el crecimiento de la teoría científica (economía, ciencias técnicas) encuentran un término correlativo en la aspiración de dominar también las dimensiones sociales y culturales de la sociedad, sirviéndose para ello del surgimiento de las ciencias sociales."<sup>215</sup>

Según Michielse esta sociedad occidental se caracterizaba por una serie de elementos relacionados a varios niveles de la vida social. En las empresas a gran escala la división de trabajo llevada hasta el límite, planteó nuevos problemas de cooperación y coordinación, a los cuales las ciencias empresariales debían dar soluciones. La intensificación del trabajo y la 'resistencia al cambio' era grande en las empresas, lo cual exigía nuevas formas de reeducación.

El papel del Estado también cambió. Aplicando una política coyuntural las autoridades intentaron amortiguar las crisis económicas, con lo cual el Estado también tuvo una influencia creciente en el campo no económico. Esto hizo necesario nuevos conocimientos de dominación.

En este mismo período se produjeron ampliaciones en el sector del trabajo social, que hicieron inevitable el paso de la 'ayuda artesanal' a la tecnología social<sup>216</sup>. Según Michielse las relaciones sociopolíticas de esa época<sup>217</sup> hacían indispensables determinados medios para la influenciación sociocultural. Todo esto condujo a un conocimiento social muy específico, que se orientaba al dominio y no tanto a la búsqueda de las causas fundamentales de los problemas sociales. Dentro del desarrollo económico, tecnológico y social establecido se aspiraba a la realización de los 'objetivos deseados'. Michielse escribió:

"El desarrollo tecnológico fue un hecho y la gente tuvo que adaptarse a ello mediante intervenciones andragógicas (planificación pro cambio social, reeducación). Por tanto, para los andragogos progresistas el problema final no se presenta como la aceptación o el rechazo de la dominación y el planificación pro cambio social, sino como el camino dialéctico de 'la dominación y la emancipación'."<sup>218</sup>

No fue de extrañar que esto también se reflejase en los debates sobre el objeto de la andragogía. Van Gent, un alumno de Ten Have, manifestó en 1973 que el objeto de estudio de la andragogía eran los servicios sociales especializados para adultos y la educación de adultos. Estos servicios sociales y esta educación no formal tuvieron lugar en el marco del

servicio social de casos, de la educación no formal y del desarrollo comunal.<sup>219</sup> Van Stegeren opinaba que el estudio no sólo debía esclarecer y describir algunos fenómenos. Esta autora consideraba que su principal cometido era desarrollar modelos de intervención, diseñar nuevas técnicas sociales mediante la investigación sistemática, y examinar la efectividad y eficacia de las acciones agógicas.<sup>220</sup>

Al mismo tiempo, se dio una crítica fuerte a este planteamiento formal y puramente instrumental en la andragogía. La ciencia debía desarrollarse mediante el estudio y la investigación de las problemáticas desde una perspectiva determinada a favor de los 'marginados y los desprivilegiados' (con fin emancipador). Esto condujo a un concepto muy amplio de la Praxis andragógica, a la que se dio una interpretación partiendo de antecedentes dispares. Así Nijk y De Zeeuw hicieron esfuerzos conceptuales para marcar un rumbo a la andragogía partiendo de la 'acción'.<sup>221</sup>

Hace muy poco otro autor afirmó que los andragogos deben contribuir a una 'orientación especializada y emancipadora de la gente en procesos de cambio' mediante la investigación, la teorización y el desarrollo de métodos y técnicas.<sup>222</sup>

Junto con Kraemer apoyé planteamientos en los que se resaltaban de forma mucho más explícita la relación entre ciencia y sociedad y concretamente la relevancia política y social del conocimiento:

"La problemática gira en torno a la transformación: procesar, fomentar y orientar de forma especializada la transformación encaminada al bienestar de la gente. (...) El bienestar, la capacidad de controlar su propio contexto, está sujeto generalmente a todo tipo de limitaciones, tanto desde adentro como desde afuera. (...) Las intervenciones de los profesionales andragógicos aspiran a introducir cambios en la acción de la gente, de forma individual y/o colectiva, y en las condiciones sociales que influyen en el bienestar en un sentido positivo o negativo."<sup>223</sup>

Las preguntas claves eran siempre: •Qué supone el bienestar para las personas o grupos en concreto? •En qué dirección hay que cambiarlo: adaptación o resistencia al orden existente? Uno de los cometidos de la (ciencia<sup>224</sup> de la) andragogía era, partiendo de esta última posibilidad; por una parte investigar si los servicios de trabajo social y las técnicas sociales favorecían el bienestar de los clientes, y por otra parte investigar cómo se podían mejorar o sustituir las formas de acción. Lo último suponía también el mejoramiento de las interpretaciones, objetivos y métodos de trabajo. Otro cometido consistía en investigar cómo los profesionales agógicos y sus organizaciones podían fomentar mediante la tecnología social el bienestar de los clientes y no -involuntariamente- el suyo.<sup>225</sup>

En los debates continuos sobre el objeto de estudio se estableció que: la reeducación y la dominación eran conceptos claves en las distintas definiciones del objeto. Pero también en lo que concernía al concepto clave reeducación se llevó a cabo un debate similar.<sup>226</sup>

En los años cincuenta y sesenta la reeducación estaba sobre todo orientada a que un individuo pudiese integrarse mejor en una sociedad que cambiaba rápidamente. De antemano los cambios se valoraban positivamente. Se debía influir de forma especializada en la conducta del educando. Sin embargo, debido a la ola de democratización de finales de los años sesenta este planteamiento fue objeto de discusión. También dentro del trabajo social, orientado a los educandos adultos que estaban aprendiendo, se criticaron los modelos de educación no

formal y de servicio social utilizados. Cada vez más se puso en duda el papel del experto, quien sólo transmitiendo conocimientos impulsaba al educando a la adaptación social. Se trataba de desarrollar otra interpretación sobre el aprendizaje y consecuentemente sobre la reeducación. Sobre todo en ciertas prácticas educativas<sup>227</sup> del trabajo social había espacio para tales desarrollos. La ciencia de la andragogía todavía joven, que se orientaba sobre todo al trabajo social, desempeñó ahí un papel estimulador.

Aprender, entendido como transmisión de conocimientos simplemente, ya no era el objetivo principal en las prácticas educativas nuevas. La adquisición de conocimientos debía ir unida a la propia acción del educando, tanto dentro como fuera de la situación de aprendizaje. Los andragogos orientados a la emancipación ya no consideraban a los educandos como consumidores, sino como productores de su propia existencia.<sup>228</sup> El objetivo del aprendizaje pasó de una influenciación en la conducta al desarrollo de las competencias de acción del educando: el aumento de la competencia, del saber y del saber emprender de los educandos. El enfoque se desplazó del aprendizaje como proceso individual al aprendizaje como proceso colectivo. El aprendizaje se transformó en investigación, con lo cual las prácticas educativas se transformaron en prácticas investigativas.

Las interpretaciones cambiantes sobre la práctica profesional del andragogo y sobre el aprendizaje influyeron también en el contenido y en el 'concepto de aprendizaje' dentro de la enseñanza universitaria de la Andragogía. La enseñanza universitaria debía preparar para una práctica profesional (científica). Se debía formular un programa de enseñanza o de estudios apropiado, de tal manera que estimulase un crecimiento integral en las cualificaciones profesionales exigidas. Debía ser enseñanza en el ejercicio, desarrollo y legitimación de la práctica profesional andragógica.

Sin embargo, hubo aún otros problemas que influyeron en gran medida en los debates en torno a la andragogía a finales de los setenta; es decir las orientaciones científicas nuevas y también las actividades que desarrollaron los diversos movimientos sociales nuevos<sup>229</sup>. Al mismo tiempo, se produjo una crítica a los servicios de trabajo social como una parte del Estado del bienestar social, en crisis. Los andragogos se tuvieron que ocupar de todos esos problemas.

## **5.2 Problemas de los años setenta**

### **5.2.1 Formas nuevas de movimientos sociales**

Los cambios culturales y políticos de los años sesenta se caracterizaban por: "La fuerte vivencia de la política como teatro (1968), y su palabrería sobre voluntad y conciencia; el feminismo con su eslogan 'lo personal es político'; el nuevo interés por el psicoanálisis, con su redescubrimiento de las raíces inconcientes de la subjetividad."<sup>230</sup>

Estos fenómenos sociales iniciaron la transición a otros tiempos. Surgieron nuevas formas de movimientos sociales para los problemas sociales del momento: en relación con el entorno residencial y vital, con respecto a la posición de la mujer y de la familia, con respecto a problemas en la enseñanza y en la educación no formal, con motivo del abuso en los servicios

sociales (psíquicos) y con vista a los atrasos en el Tercer Mundo.

No es el lugar apropiado para dar la definición definitiva de movimiento social. En la bibliografía sobre este tema circulaban muchas definiciones, de las cuales daré a continuación algunos ejemplos. El escritor Heberle definió un movimiento social como formas no institucionalizadas de esfuerzos colectivos para cambiar las relaciones sociales o para crear un orden social totalmente nuevo.<sup>231</sup> Wilkinson lo describió como esfuerzos colectivos deliberados para fomentar cualquier tipo de cambio.<sup>232</sup> Castells fue el primero en utilizar el término movimiento social urbano. Dijo que los movimientos sociales eran un medio de combate de los grupos de base encaminado a la transformación del sistema.<sup>233</sup>

Nuevas formas de movimientos sociales<sup>234</sup> fueron, entre otros, el movimiento pacifista<sup>235</sup>, el movimiento ambiental, los movimientos urbanos en relación a la problemática del entorno residencial, y el movimiento de ocupantes de casas como variante radical.<sup>236</sup> Además, los movimientos feministas (en todas sus distintas formas), los movimientos entre jóvenes, principalmente estudiantiles y también el movimiento de pacientes y el movimiento de homosexuales.<sup>237</sup>

Debido a esos movimientos sociales el Estado, las autoridades y la democracia, el Tercer Mundo, la paz y el medio ambiente, el trabajo y el tiempo libre, y la emancipación (principalmente de las mujeres) fueron incluidos en la agenda social.<sup>238</sup>

Todos estos movimientos sociales se caracterizaban por un deseo de una involucramiento más activa en los procesos de toma de decisiones, y al mismo tiempo por una postura antiautoritaria.<sup>239</sup> Se dio menos énfasis en la organización formal y más en el simbolismo y en los vínculos normativos comunes. '•Declárate dueño de tu propio cuerpo, estómago, casa, barrio, fábrica y escuela y actúa después!', era el lema. Los movimientos sociales criticaron así de forma indirecta la manera centralizada en que estaban organizados los intereses sociales y culturales -y por lo tanto, también los suyos- en el Estado del bienestar social. Gorz escribió que los movimientos son la negación del orden, del poder y del sistema social en base al derecho inatacable de cada persona a su propia vida.<sup>240</sup>

Se prestó mucha atención a otros valores -concientización e innovación cultural- y el pensamiento fue transformador. Los movimientos eran culturales y políticos y por lo tanto, amenazadores para las autoridades y el orden existente. Beck afirmó:

"Cada movimiento social es un movimiento de emancipación. Supone un ataque al statu quo y establece nuevas normas. Por consiguiente, en el caso de los movimientos sociales no sólo se trata de intereses, que están en peligro y que se deben defender. También se trata de deseos, ideas y perspectivas para otra sociedad 'más justa'."<sup>241</sup>

De ahí que los movimientos sociales también tocaron los campos de trabajo andragógico. Denunciaron la división de trabajo establecida entre los trabajadores sociales profesionales, generalmente muy activos, y los usuarios receptores pasivos, y opusieron sus propios métodos de acción. Por ejemplo, dentro del movimiento feminista se desarrollaron formas de servicio social propias. En el caso de las mujeres los procesos de conscientización y de aprendizaje ocuparon un lugar importante para un trabajo y una formación mejor, para una identidad social y política propia, y para una cultura propia. Se cristalizaron todo tipo de

actividades como casas para refugiar a mujeres maltratadas, grupos de terapia radical, la 'línea telefónica para mujeres', los numerosos fines de semanas para la formación de mujeres, los cursos sobre 'mujer y sociedad' y los cursos de alfabetización para mujeres extranjeras. Surgieron todo tipo de actividades para mejorar el entorno residencial que fueron llevadas a cabo por grupos de acción urbanos.

Se establecieron la Unión de Pacientes, el Periódico de los Locos, la Unión para Menores de Edad y nuevos servicios sociales infantiles, así como iniciativas innovadoras a nivel de formación y educación no formal por parte del movimiento sindicalista.

Dentro de estos movimientos sociales se desarrollaron formas de acción que fueron ejecutadas en un inicio (o partiendo de una elección por principio) por trabajadores sociales no profesionales. La gente tomó las riendas: surgieron todo tipo de formas de autoorganización.

Todas estas nuevas formas de acción obligaron tanto a los trabajadores sociales en la práctica como a los teóricos del trabajo social y a los facilitadores andragógicos de esta práctica a tomar posición.

Debido a las actividades en los movimientos sociales también cambió la opinión sobre el trabajo andragógico. Ya no se trataba sólo de actividades de las instituciones que desde hacía mucho tiempo funcionaban como servicio social de casos, educación no formal y desarrollo comunal. También las nuevas formas de los movimientos sociales eran relevantes. Por consiguiente, en el caso del trabajo andragógico se trataba de actividades de trabajadores sociales tanto profesionales como no profesionales, dentro de las instituciones existentes o fuera de las mismas.

## 5.2.2 Nuevos campos de estudio

Las nuevas orientaciones teóricas, que en su mayor parte surgieron del cruce directo con los movimientos sociales, influyeron en el debate sobre la andragogía. Sobre todo los movimientos en torno a la problemática urbana fueron acompañados de un florecimiento de las teorías sobre todo francomarxistas, que rompieron con las interpretaciones sobre el papel de la 'ideología' y del 'Estado'. En oposición a lo que Bell<sup>242</sup> había asegurado anteriormente, es decir que el problema clásico de la ideología finalmente se podía dejar de lado, se redescubrió el concepto de ideología y la teoría de la hegemonía de Gramsci. Se prestó sobre todo mucha atención al funcionamiento y al papel decisivo de la ideología en la socialización de la gente dentro de las relaciones existentes. De esa manera el análisis del funcionamiento (opresor) del Estado y de sus aparatos, la enseñanza, la familia etc. tomó una nueva dimensión.

El movimiento feminista desarrolló estrategias basándose en sus propios análisis.<sup>243</sup> Estas también fueron alimentadas por nuevas concepciones teóricas sobre salud, sexualidad y educación.<sup>244</sup> Debido a la atención que se prestó de nuevo al psicoanálisis, se produjo un redescubrimiento de las raíces inconscientes de la subjetividad. La influencia del feminismo, del estructuralismo y sobre todo del pensamiento de Gramsci provocó también el debate sobre la posición de los intelectuales y su funcionamiento frente a y dentro de estos movimientos o dentro de las instituciones del statu quo.<sup>245</sup>

Los nuevos campos de estudio cambiaron el carácter del debate sobre la función del trabajo

social. El trabajo andragógico se centró cada vez más en una práctica partidista, directamente involucrada en las contradicciones político-sociales.

### 5.2.3 Ataque al Estado del bienestar social y a sus servicios

La ampliación sistemática del paquete de asistencia y servicios llevada a cabo por las autoridades a finales de los años sesenta y a principios de los años setenta fue un reflejo de la ideología dominante en cuanto al papel del Estado como Estado del bienestar social.<sup>246</sup>

Se prestó mucha atención durante esos años a los llamados problemas de trabajo social. Peper señaló en 1972 el desarrollo en el que la atención pasó de lo 'económico' a lo 'social'.

Entonces escribió que "(...) la sociedad, en todas sus manifestaciones, empezaba a convertirse en objeto de acción deliberada".<sup>247</sup> Las mejoras en la calidad del entorno humano pasaron a ser una parte de la misión del Estado y del Ministerio de Trabajo Social. Estas fueron expresadas en una política general de trabajo social. Al mismo tiempo, esto condujo a una ampliación considerable de los servicios estatales y se produjo una profesionalización del trabajo social. Cada vez más el verdadero trabajo social fue desempeñado por trabajadores sociales profesionales.

Durante esos años las críticas al Estado del bienestar social y al trabajo social se formularon principalmente desde la izquierda. Teóricos y trabajadores sociales de izquierda sometieron a discusión la bondad natural del trabajo social y cultural.<sup>248</sup> Teóricamente se denunció el trabajo social relacionándolo con el 'carácter explotador de la sociedad'. Michielse introdujo entonces la tesis del carácter doble.<sup>249</sup> Se desarrollaron las llamadas prácticas alternativas, en parte dentro de los métodos existentes y en parte al lado o en contra de los mismos.

Desde finales de los años setenta cambió el carácter de valoración, y la política atacó duramente no sólo el trabajo social, sino también a los trabajadores sociales que fueron considerados como los 'nuevos exentos'.<sup>250</sup> La desaprobación se intensificó en el debate que tuvo lugar en el campo de trabajo en torno al libro del filósofo Achterhuis, "De markt van welzijn en geluk" ("El mercado del bienestar y la felicidad").<sup>251</sup>

El libro de Achterhuis abordó el desarrollo de la andragogía y del trabajo social en los años setenta. Sometió a discusión las opiniones existentes entonces dentro del trabajo social. Se centró específicamente en los trabajadores sociales, que siguieron sus estudios en los turbulentos años sesenta y después, y que, como dijo Achterhuis, se incorporaron al trabajo social con mucho ímpetu revolucionario e intentaron establecer vínculos con grupos que deberían asumir la verdadera revolución. Sin embargo, como él mismo afirmó, la realidad fue distinta: el bienestar y la felicidad no aumentaron en los años setenta; la opresión y la marginación no parecieron disminuir. Según Achterhuis ni la concientización ni las ideas políticas pudieron cambiar esta situación.

En este contexto la tesis central de Achterhuis decía lo siguiente: el trabajo social mismo con todos sus trabajadores sociales hacía dependiente a la gente. Cuantos más servicios de trabajo social, más problemas.<sup>252</sup> La crítica expresada por Achterhuis, basada en las interpretaciones de Illich sobre la enseñanza y la asistencia en salud<sup>253</sup>, mostró un alto grado de radicalidad y se opuso rotundamente a lo que generalmente predicaba el trabajo social. Esto constituyó una excusa grata para la política de recortes de los políticos neoliberales y confesionales que siempre habían condenado un 'exceso de Estado' (leer: Estado del bienestar social) y que echaron la culpa al Estado de la crisis económica de entonces. Con mucha frecuencia se referían al trabajo social como ejemplo de la 'proliferación del sector colectivo'.

En respuesta al libro de Achterhuis el politólogo Stuurman señaló lo siguiente: "Con la



excusa del trabajo social se está llevando a cabo una lucha en la que se pone mucho más en juego: la derecha intenta llegar a un consenso social, en el que se tiende a negar el derecho de la gente a cierta protección por parte del Estado contra la 'anarquía' de la crisis capitalista."<sup>254</sup>

Hacia 1980/81 se observó ya el principio de un desarrollo, que desde entonces se ha intensificado de forma acelerada.

El debate dejó clara la importancia de comprender el lugar y la función que ocupaba el sector del trabajo social en el conjunto de actividades estatales en crisis. La situación era la siguiente: existía cierto nivel de seguridad social como resultado de una lucha de un siglo<sup>255</sup>, que a partir de ese momento empezaba a sufrir una presión fuerte. Desde el punto de vista político el trabajo social servía para amortiguar la agitación social, lo cual parecía confirmar la tesis de Achterhuis: el trabajo social hacía dependiente a la gente y consolidaba así el statu quo.

Sin embargo, paradójicamente los más poderosos del statu quo sacaron sobre todo esta conclusión de la crítica de Achterhuis. Es decir, que los servicios de trabajo social no solucionaban nada y eran una pérdida de dinero y por consiguiente debían ser objeto de recortes drásticos. Al mismo tiempo se 'olvidó' la otra consecuencia, es decir que la supresión de los servicios de trabajo social también supondría la desaparición de la amortiguación contra la agitación social.<sup>256</sup> En Holanda una consecuencia de la desintegración fue también un aumento de la represión de la actuación policial en los años ochenta. En ese marco los disturbios enormes en las ciudades inglesas fueron ilustrativos de lo que todavía podía suceder en Holanda. En Inglaterra los problemas con jóvenes y minorías raciales fueron reprimidos con una violencia creciente por parte de la policía.

La situación descrita contenía en sí tensiones, puesto que atentaba contra las 'nuevas formas de movimientos sociales' que influían a todos los niveles.

El estancamiento económico de los años ochenta causó una ruptura ideológica.<sup>257</sup> El predominio de la ideología del Estado del bienestar social quedó en entredicho y fue sustituida por la ideología del llamado 'Estado emprendedor'.<sup>258</sup> Esa ideología estatal se basa en la idea de que el crecimiento económico facilita los medios para solucionar los problemas sociales fundamentales. Para conseguir eso el Estado emprendedor da más espacio a los empresarios económicos y lleva a cabo una política de recortes, descentralización y de delegación de poderes de los servicios de trabajo social con graves consecuencias para el entorno residencial y vital.<sup>259</sup>

El problema social se redujo al problema de la llamada pobreza nueva y la política social se convirtió en una especie de beneficencia nueva. Además, el análisis sociológico de los problemas y de los servicios y el fomento del desarrollo personal de los participantes en el trabajo social pasaron a ocupar un segundo plano.

Los temas que en los años setenta formaron parte de los pensamientos progresistas como la emancipación, la capacidad de defenderse, la autoorganización, la politización, parecen ahora despojados en gran parte de sus connotaciones progresistas y asimilados o integrados en la ideología conservadora del Estado emprendedor.<sup>260</sup> La crítica fundamental a la política con respecto al bienestar ha quedado totalmente marginada, las relaciones bajo las que se trabaja han cambiado y con ello el carácter y las posibilidades del trabajo. "En la crítica al trabajo social la 'izquierda' ya no es la que marca la tónica sino la 'derecha', que ha tomado muchos de los temas de la izquierda pero los ha utilizado precisamente en el sentido contrario a favor de una amplia y profunda 'revalorización de la política de trabajo social'.<sup>261</sup>

En los años ochenta los servicios de trabajo social se incorporaron al pragmatismo, se dirigieron a lo actual, lo inmediatamente relevante y a lo viable y en ese sentido son una expresión de la inmovilización bajo la influencia de las corrientes conservadoras.

La revalorización del concepto bienestar tuvo grandes consecuencias y con la restricción del Estado del bienestar social y de los servicios de trabajo social también la andragogía se vio en apuros. El debate político de finales de los años setenta y principios de los años ochenta sobre la revalorización del bienestar y de la política del trabajo social acabó como una intervención directa en el contenido del ejercicio de la andragogía. Esta ciencia estuvo al servicio de los intereses políticos dominantes.

Dentro del departamento de Andragogía y Pedagogía Social de la Universidad Libre de Amsterdam los debates mencionados jugaron un papel importante.

En los siguientes párrafos se hace una descripción sistemática de las experiencias de ese período con énfasis en el aporte para una práctica dialéctica de la andragogía<sup>262</sup> y en la práctica educativa innovadora en los estudios universitarios. La sistematización se debía entender dentro del espíritu de la época y en el contexto de finales de los años setenta, antes del cambio de la ideología del Estado del bienestar social a la ideología del llamado Estado emprendedor.

### **5.3 Crónica breve de la especialización Praxis andragógica**

#### **5.3.1 Sobre la acción metodológica**

Para abordar la enseñanza en esa especialización, se hicieron investigaciones sobre la teorización a nivel de 'Praxis andragógica'. La crítica a la tecnología social constituyó un punto de partida importante.

Durante el primer año la expresión de la crítica a las tecnologías sociales y la determinación de la propia orientación de la teorización ocuparon un lugar central.

Dentro de la especialización Praxis andragógica, anteriormente llamada tecnología social o acción instrumental, se observaron dos corrientes principales. La primera hasta 1977 partía del punto de vista que sería posible desarrollar una teoría de la acción general. Es decir, una teoría que aportase principios generales a la Praxis andragógica. Las tres características principales de una tecnología social así, en sus formas clásicas de 'planificación pro cambio social', se pueden describir de la manera siguiente:

- a) Se trataba de un método instrumental, en el sentido de un método puramente 'técnico' de influenciación de personas por personas, que se separaba estrictamente del objetivo por el cual este método se utilizaba.<sup>263</sup>
- b) Este instrumento técnico se podía aplicar en todos los casos, independientemente de la situación específica. El instrumento se dejaba desarrollar científicamente y racionalmente, y perfeccionar hasta una enseñanza de influenciación e intervención agógica general.
- c) Esta influenciación era individualizadora; se refería a personas y no a la situación ni

al contexto del entorno. El carácter y la calidad del contexto social no se tomaban en cuenta.<sup>264</sup>

La segunda corriente surgió partiendo del punto de vista que una teoría de la acción general no era posible. Después de todo, aunque se habían hecho esfuerzos por diseñar una teoría de la acción así, por una parte incurrieron en esquemas formales muy generales, por otra parte redujeron la Praxis andragógica a métodos y técnicas concebidos instrumentalmente. Dentro de la facultad hubo representantes activos de ambas corrientes. Al asumir mi cargo de docente me orienté hacia la segunda corriente que estaba en proceso de desarrollo.<sup>265</sup>

Esta enseñanza 'orientada a la emancipación' de la Praxis andragógica aspiraba a desarrollar conceptos, que aclarasen más los campos prácticos de la Praxis andragógica y a desarrollar estrategias útiles para ello. Estos campos prácticos no sólo eran la educación de adultos, el servicio social, el desarrollo comunal y el trabajo agógico en organizaciones<sup>266</sup>, sino además las actividades no institucionalizadas. La teorización debía estar orientada a la práctica andragógica<sup>267</sup> y servir a esa práctica a partir de un sistema de valores explicitado. Se trataba de combatir y suprimir las relaciones de dependencia desfavorables de la gente a nivel individual y colectivo; de la emancipación política de la gente. Se planteaba el mejoramiento de la calidad de vida. Según Nijk se trataba de "(...) transiciones -a saltos- de un principio estructural al otro."<sup>268</sup>

Bajo ese enfoque, la involucración en esa actualidad era esencial para una especialización que no sólo debía saber qué estaba pasando, qué problemas influían y qué tipo de política se llevaba a cabo, sino también saber en qué forma este conocimiento constituía una condición para saber cómo 'actuar'.

Dentro de este punto de vista no se trataba de desarrollar estrategias universalmente válidas, sino de mejorar los métodos específicos adaptados a la situación. En ese caso el contexto de la acción debía estar explícitamente involucrado.

La idea central fue el mejoramiento de la acción y por lo tanto no sólo del método de trabajo. Tal y como constató Nijk<sup>269</sup> a finales de los años setenta no se disponía de ninguna metodología científica sólida para llegar a este mejoramiento de la acción. Se concibió la acción metodológica como la posibilidad de ejecutar hechos significativos y directos, que se habían elegido en base a cierto grado de conocimiento y normas racionalmente fundadas y que podían provocar un cambio en la manera de pensar, de sentir y de actuar de los adultos. No se trataba sólo de hechos visibles, sino también del significado que se les daba. Se podía analizar esta acción e incluso mejorarla mediante la reflexión crítica.

Como ideal la acción metodológica transcurrió como un proceso. Se podían diferenciar matices, por ejemplo, interpretación de la situación, objetivo, método de trabajo, resultado, experiencia posterior, ideas, búsqueda. Mejorar la acción suponía mejorar todos los matices. Este mejoramiento seguía preferentemente un proceso en forma de espiral, en el que se adaptaba y ampliaba la experiencia de acción precedente, basándose siempre en la nueva experiencia de acción y en las nuevas teorías.<sup>270</sup>

'Saber actuar' fue el tipo de conocimiento, que surgió debido a las ideas y acciones en un proceso en forma de espiral de este tipo. Este saber actuar podía contener gradualmente un caudal de ideas sobre posibles interpretaciones, posibles objetivos y posibles métodos de trabajo. Por tanto, la acción metodológica se podía describir como la elección premeditada de

una manera de actuar, es decir de una interpretación de la situación, de los objetivos y de los métodos de trabajo.

Teorizar sobre la Praxis andragógica exigía por una parte distancia y una posición relativamente independiente. Por otra parte, era muy importante la retroalimentación a los campos de trabajo y debía evitarse un pensamiento encerrado en una torre de marfil. Una tarea para la enseñanza de esta materia era enseñar este proceso de reflexión y acción, distancia y proximidad. Para eso tenía preferencia un proceso más o menos inductivo de desarrollo teórico y de desarrollo educativo.

Las consecuencias para el programa educativo 'Teoría de la Praxis andragógica' se perfilaron en varias etapas, que se sistematizarán en los siguientes párrafos.

### 5.3.2 Análisis de las estrategias progresistas

Los primeros programas educativos tuvieron como objetivo aclarar los antecedentes generales de la Praxis andragógica mediante el análisis de los procedimientos, que fueron aplicados a prácticas progresistas.<sup>271</sup> Esto exige una aclaración más detallada.

El estudio de las prácticas de trabajo social hizo necesaria una selección. En ese campo se podían considerar prácticas distintas. En muchas se trabajaba ingenuamente sin sentido crítico, en otras se oponían críticamente y en algunas se trabajaba en nuevas formas de manera creativa. Resultó que muchas prácticas de trabajo social tuvieron un efecto negativo en los usuarios -aunque fuese involuntariamente- y no fueron organizadas para (ni por) los usuarios. Estas convertían a la gente en un 'caso', aislaban a la gente en las instituciones, estigmatizaban, en resumidas cuentas contribuían a la 'represión'<sup>272</sup> de esa gente. Por eso se optó por exponer y analizar sobre todo esas prácticas andragógicas que desempeñaban un papel problematizador o incluso innovador y que desarrollaban estrategias (alternativas) y/o ideas y métodos de trabajo innovadores. Estas estrategias (alternativas) tenían que cumplir ciertos criterios, que entonces se indicaron globalmente con el término progresistas.

Progresista se refería a tener más poder de decisión en lo relativo a sus capacidades y a su futuro. Progresista también se refería a una mayor autonomía a la hora de organizar la vida y la relación con la realidad social. Como punto de partida se optó por el punto de vista del cliente, por el compromiso solidario con los usuarios en interacción con cierta macroperspectiva encaminada a comprender el funcionamiento de la sociedad.

El punto de partida consistía en que la gente al controlar más su propia situación, era más capaz de provocar cambios deseados. Los cambios que podían conducir a la emancipación de los grupos marginados ocupaban un lugar central.

Para poder analizar las distintas estrategias se redactó un cuestionario con preguntas como:

- Cuál es la situación problemática que hay detrás?
- Cuáles son las partes involucradas?
- En qué dirección actúan?
- Con qué objetivo?
- Cómo o con qué método 'actúan'?
- Con qué efecto actúan?
- En qué marco institucional, social e histórico actúan?

El cuestionario provocó un debate, pero no siempre ofreció suficiente apoyo como para estudiar bien los campos de trabajo. Sin embargo, sí aparecieron unas cuantas ideas importantes. De esa manera a los estudiantes les quedó claro que no se podían considerar las estrategias de acción separadas de la situación social concreta, en la que desempeñaban cierta

función. También quedó claro que la manera de trabajar, los métodos utilizados y los objetivos perseguidos podían ser de un carácter muy distinto. Esto último dependía en parte de ese contexto social.

Se pudo formular una primera condición para trabajos progresistas con la ayuda de Leonard, es decir el vínculo indisoluble entre contexto, objetivo y método.<sup>273</sup> También era útil un segundo vínculo, es decir la unidad metodológica del **objetivo, el contenido y el método**.<sup>274</sup> La Praxis andragógica aspiraba a alcanzar un objetivo relacionado con los esfuerzos de cambio de distintos grupos sociales y estaba encaminada a apoyar la sobrevivencia y el cambio de las relaciones sociales que se consideraban injustas. Para alcanzar este propósito se utilizaron métodos específicos. Y la acción resultó tener un contenido adaptado a la situación. Por consiguiente, se trataba de actuar con un objetivo, un método (forma) y un contenido (efecto); tres aspectos que estaban unidos indisolublemente.<sup>275</sup>

Una consecuencia lógica de los dos vínculos mencionados fue que las prácticas de acción tendrían un efecto distinto en cada situación. Por tanto, se descartó la posibilidad de una teoría general de la acción. Una teoría así tenía poca relevancia que ofrecer a una acción adaptada a situaciones concretas.

Lo que se buscaba era un modelo que ofreciese unos cuantos principios de diseño para una emancipación orientada a la 'Teoría de la Praxis andragógica'. Pero el desarrollo posterior del mismo debía tener lugar en interacción con la práctica.<sup>276</sup>

### 5.3.3 Propuestas para la Praxis andragógica emancipadora

El paradigma<sup>277</sup>, elaborado por Leonard para una práctica progresista, ofreció un buen punto de partida. Su modelo integrado consistía en varios elementos descriptivos y prescriptivos con respecto al contexto, a los objetivos y a los métodos de esta práctica.

Los elementos del contexto eran la contradicción y la relación dialéctica entre el hombre y su entorno. La contradicción se producía porque un cliente era ayudado por trabajadores sociales que funcionaban dentro y dependían de las relaciones sociales existentes, mientras que al mismo tiempo éstos ayudaban a los clientes a lograr dominar las relaciones injustas e incluso represoras en esa misma sociedad.<sup>278</sup> Michielse denominó esto el 'carácter doble'.<sup>279</sup>

La relación dialéctica se refería al hecho de que la gente producía su entorno social y ese entorno social les influía. O en palabras de Freire: "Mediante su Praxis continuadora, la gente al mismo tiempo crea historia y se convierten en seres histórico-sociales."<sup>280</sup> En otras palabras la acción humana se consideraba como un resultado de disposición subjetiva y de determinación objetiva.<sup>281</sup>

El entorno social consistía en varios sistemas, que eran fuente tanto de injusticia social como de apoyo social. Los sistemas, como la escuela, el barrio, la familia, la fábrica, el sindicato, el hospital y los centros psiquiátricos tenían en mayor o menor grado las características de la explotación económica y de la hegemonía cultural de la clase dominante. Había muchos ejemplos de esta injusticia social. Al mismo tiempo, los mismos sistemas podían ser también para la gente un apoyo para mantener su identidad, para asegurar asuntos materiales o para resistir las situaciones injustas. Los trabajadores agógicos podían optar por reforzar esos últimos aspectos de los sistemas.<sup>282</sup>

La interacción entre la gente y los sistemas tenía su repercusión en la conciencia de la gente,

en su dolor y sufrimiento, en sus esperanzas y desesperación. Para el trabajador agógico era crucial que mostrase comprensión.<sup>283</sup> Eso explicaba el efecto de las experiencias pasadas y actuales en la conciencia, tanto del trabajador social como del cliente.<sup>284</sup> Los puntos de partida básicos para el reforzamiento del potencial creativo de la gente eran identificarse críticamente con la situación de cada uno y una actitud abierta al cambio.

Leonard<sup>285</sup> formuló los siguientes objetivos de una práctica progresista:

- 1) Capacitación y formación: un cometido clave para contribuir a la concientización crítica y a la posibilidad de rebelarse junto con otros contra la injusticia social.
- 2) Vincular a la gente con sistemas u organizaciones, que sirvieran sus intereses u organizarlos en base a los intereses colectivos.<sup>286</sup> A la larga los sistemas debían fomentar también la emancipación, lo cual anunciaba aspectos de poder, dependencia e independencia, jerarquía o igualdad, adoctrinamiento o diálogo.
- 3) La planificación de sistemas alternativos a menudo era inherente a la organización de la gente, para desarrollar una base de poder a partir de la cual se pudieran alcanzar cambios en los sistemas existentes o se pudieran suprimir sistemas.<sup>287</sup>
- 4) Dar respuestas individuales y estructurales. Además del trabajo de capacitación, del desarrollo de la organización y trabajos de ese tipo encaminados a ayudar a la gente para que se concienticen de su situación y desarrollen contradicciones, los trabajadores sociales también debían ser capaces de mitigar el dolor individual a corto plazo. En una situación así el trabajador social funcionaba tanto dentro como en contra de las estructuras existentes.<sup>288</sup>

En cuanto a los métodos para una práctica progresista Leonard mencionó: la relación dialógica, la conciencia de grupo, la organización y la planificación. Según Leonard a la concientización sólo se podía llegar en procesos educativos centrados en el diálogo. Para eso se debía tener en cuenta el efecto psicológico de las experiencias y las reacciones individuales a las mismas. Los métodos basados en una relación dialógica ofrecían puntos de referencia para ello.

En ese contexto los trabajos de Freire<sup>289</sup> y Negt<sup>290</sup> fueron valiosos, además de las interpretaciones de la psiquiatría democrática en Italia.<sup>291</sup> Para conseguir una relación dialógica era esencial el trabajo en grupos<sup>292</sup> y la conciencia de grupo y la solidaridad eran vehículos para el cambio. El grupo tenía muchas funciones, entre las cuales también una función apoyadora para hacer frente a las angustias que surgían debido a la concientización. Sobre todo en el movimiento feminista se manifestaron todo tipo de procedimientos que se centraban en el grupo.<sup>293</sup>

A la vez, los trabajadores sociales progresistas debían poseer toda una serie de capacidades planificadoras y organizadoras.

El paradigma que parecía convincente para una práctica progresista basada en el vínculo entre contexto, objetivo y métodos aportó ideas útiles. Sin embargo, eso no era suficiente para el desarrollo de la Praxis andragógica. Era necesario también hacer un análisis de la realidad específica de los campos de trabajo agógicos con el fin de descubrir puntos de referencia para la transformación de la misma. Esto se podía comparar con una frase de Fals Borda con el que coincidí en Latinoamérica en 1981: "El problema de cómo investigar la realidad para transformarla."<sup>294</sup>

Por consiguiente, el proceso de teorización sobre la Praxis andragógica del próximo período

consideró los siguientes principios: - Se trataba de apoyar las prácticas de trabajo social, que estaban al servicio de los usuarios (población, movimiento social). - El punto de partida era vincular objetivo, contenido y método en un contexto específico. - Se trataba de reflexionar sobre las estrategias y métodos en su sentido práctico. - Se tomaba en consideración el funcionamiento de los servicios de trabajo social.<sup>295</sup>

### 5.3.4 Praxis andragógica: análisis y estrategia

Tal y como se describió anteriormente en esa época el debate en torno al libro de Achterhuis "De markt van welzijn en geluk" ("El mercado del bienestar y la felicidad") produjo mucho interés. Sin embargo, el análisis de Achterhuis sobre el trabajo social no era lo suficientemente diferenciado para el desarrollo teórico de la Praxis andragógica. Más bien, había que observar concienzudamente la realidad del trabajo social, su 'doble carácter', la interacción entre integración y cambio, los márgenes limitados y pequeños pasos que se debían tener en cuenta.

Sin embargo, sí había muchos trabajadores sociales -profesionales y voluntarios- que estaban estrechamente vinculados a los movimientos sociales y que se encargaban de poner los servicios 'en realidad' a disposición de los usuarios. Así se acababa con una profesionalidad parcial. Pero precisamente, como consecuencia de la ola de recortes presupuestarios y de personal, estos servicios amenazaban con desaparecer, haciendo referencia a las generalizaciones de Achterhuis.

La Praxis andragógica y la teorización debían estar en interacción directa con las situaciones problemáticas y con las experiencias de estos trabajadores sociales y usuarios en los campos de trabajo.

Las situaciones problemáticas mencionadas se caracterizaban por una socialización y una politización crecientes.

Antes quedó superclaro que la estrategia y los métodos de los servicios de trabajo social no iban separados del funcionamiento de los mismos. Por consiguiente, parece esencial entender mejor el carácter y la función. Se trataba de un análisis de lo que los servicios 'realizaban, reforzaban o reprimían'. Una exigencia era comprender el lugar social del servicio dentro de las relaciones históricamente sociales. Pero también era necesario desarrollar una visión sobre la dirección en que se deberían producir los cambios de estos servicios con miras a los criterios de calidad descritos antes (véase 5.4.1).

Un análisis de este tipo exigía un lugar relativamente independiente en la teorización. Los debates político-filosóficos sirvieron de modelo para estos análisis. Sobre todo la teoría de la ideología de Althusser tuvo una gran influencia en nuestra forma de pensar en esa época.<sup>296</sup> Su mérito residió en demostrar la importancia de la ideología en la socialización de la gente, siguiendo los pasos de Gramsci.

A los análisis se les dio el carácter de tomas de posición<sup>297</sup>, de interpretaciones orientadas al cambio. En un principio, eran todavía muy abstractos y teóricos. En compensación había estrategias de acción muy concretas. Los análisis y las estrategias de trabajo no encajaban unos con otros como piezas de rompecabezas, pero sin embargo, era necesario considerarlos unos relacionados con otros, vincularlos dialécticamente.<sup>298</sup>

Vincular el análisis y la estrategia debía hacer posible someter a prueba las concepciones de acción tradicionales e investigar sus antecedentes ideológicos y su efecto real. Debía ofrecer puntos de referencia para poder diseñar objetivos, métodos, contenidos de trabajo progresista (alternativo, de izquierda, feminista, emancipador). Debía servir de orientación a las teorías prácticas a menudo más o menos intuitivas de los trabajadores agógicos.

El mejoramiento de la acción podía suponer que se rompiera con interpretaciones existentes o que se hiciese tambalear las evidencias, incluso las de los trabajadores sociales orientadas a la emancipación.<sup>299</sup>

Los análisis debían contribuir a que se desarrollaran o mejoraran las concepciones estratégicas que en realidad ponían los servicios sociales a disposición de los usuarios.<sup>300</sup>

La relación entre el análisis y la estrategia podía también elaborarse al revés. En su manera de enfoque o estrategia, una práctica de acción permitía llegar a 'conocer' su manera de mirar y pensar, y dejaba su análisis al descubierto. El análisis y la estrategia estaban vinculados en una relación refleja (dialéctica). La estrategia contenía el análisis, pero también, el análisis se expresaba en la estrategia. Se hizo especial hincapié en esto último.<sup>301</sup>

En definitiva, a partir de la estrategia se podía decir que el análisis se dejaba al descubierto, lo cual implicaba que con los trabajadores sociales y/o los usuarios se podía llegar a entender el qué, el cómo y el porqué de una estrategia. Así se explicitaba el funcionamiento social real. Sin embargo, este funcionamiento a menudo estaba en contradicción con el funcionamiento deseado. Finalmente, en el proceso de teorización se trataba de moverse entre dos maneras de ver las cosas. Poco a poco se tuvo más comprensión y sensibilidad por la relación entre los dos conceptos.

Los programas de enseñanza durante los primeros dos años se centraron en este tipo de aprendizaje a través de la investigación. Se dio mucha importancia a la manera de plantear un problema, de razonar y de analizar. Se trataba de darse una idea real de los debates y prácticas en desarrollo, sin pretender presentar una visión definitiva. Los estudiantes aprendieron a seguir paso a paso un proceso mental que iba desde el análisis hasta la estrategia y viceversa.

Esto no fue igual de fácil para los tres campos de trabajo social, puesto que no siempre era posible encontrar la bibliografía y los análisis adecuados. En el caso de la educación de adultos por ejemplo, el debate en esa dirección estaba más adelantado que en el caso del desarrollo comunal y del servicio social. De ahí que una distinción de campos siguiese teniendo sentido, pero que se rechazase una separación de campos absoluta (diferenciación frente a separación).

Para el análisis de los distintos campos se formularon las siguientes tomas de posición:

- El desarrollo comunal era sobre todo una corrección y/o un complemento de la ideología de la democracia parlamentaria y del sistema político local. Se tratará más detalladamente sobre esta toma de posición en el capítulo 6.3.
- La educación no formal de adultos era sobre todo una corrección y/o un complemento de la ideología de la enseñanza.
- El servicio social era sobre todo una corrección y/o un complemento de la ideología de la familia.<sup>302</sup>



Las formulaciones inspiradoras de Althusser sobre la ideología jugaron un papel importante. El definió la ideología como los temas, conceptos y representaciones mediante los cuales los hombres y las mujeres 'viven' de forma imaginaria su relación con las condiciones existenciales reales.<sup>303</sup> No se trataba del contenido ni de la forma externa de las ideas, sino de las categorías inconscientes en las que se representaban y se vivían las condiciones, mediante una serie de acciones y de rituales y por ejemplo, mediante la utilización del idioma. De hecho, las prácticas y las acciones iban por delante de las ideas. Las ideas hacían una imagen más o menos coherente de las acciones, que a menudo se fijaban detalladamente y con un ritmo minucioso. La ideología fue considerada como un mecanismo importante, mediante el cual se seguían reproduciendo los contenidos diarios de la conciencia y los sistemas de representación.

En Althusser se trataba de una teoría de la inserción, mientras que faltaba una teoría de la expulsión. Debido a eso había muchas contradicciones -aunque fuesen puntos flojos, débiles- en su ideología. Estas formaban los puntos de referencia para la expulsión y la liberación. Sin embargo, Gramsci y Freire sí comprendieron eso: escribieron sobre ideología en el sentido doble de represión y liberación.<sup>304</sup>

Las últimas tomas de posición se inspiraron también en la teorización sobre los análisis del 'Estado con respecto a la reproducción de las relaciones capitalistas'. Según la feminista inglesa Cockburn el Estado desempeñaba ahí un papel importante.<sup>305</sup> Por una parte mediante la represión y la coacción, por otra parte mediante aparatos públicos como la escuela, el trabajo social y la política electoral y a través de aparatos privados como los medios de comunicación y la familia.

También Cockburn se basó en los escritos de Althusser, en los que escribió sobre la ideología y los aparatos ideológicos de Estado.<sup>306</sup> Según Althusser la enseñanza y la familia desempeñaron un papel fundamental en los años setenta. Y sobre todo, en ese campo de fuerzas se desarrolló el trabajo social.

Un estudio integrado desde una perspectiva socialista-feminista sobre las relaciones mutuas entre la familia, la enseñanza y el Estado en la sociedad capitalista apareció de la mano de David.<sup>307</sup> Esta autora dejó claro cómo el Estado mediante su política educativa regulaba tanto las relaciones en la familia como las relaciones entre la familia y el sistema de enseñanza. Su conclusión, basada en estudios de la situación inglesa, fue que la familia y la enseñanza juntas y aparte reproducían la división de trabajo sexual, social y económica.

#### **5.4 Experiencia y esferas de la vida**

El proceso de teorización estaba bajo la permanente tensión de distanciarse de la práctica. El peligro que Freire describió en una carta a Guinea-Bissau:

"Cuando saco problemas a la luz para estudiarlos y descubrir su razón de ser, nunca puedo ceder a la tendencia de dejarlos que se conviertan en vaguedades abstractas. En el momento en que ceda a esa tendencia, me liberaré de mi práctica y ya no podré ser la matriz de mi propia reflexión. La reflexión ya no será más que un juego

de palabras intelectual, por muy bonitas que puedan sonar." <sup>308</sup>

Eramos concientes del hecho de que "(...) el conocimiento y la adquisición de conocimiento era un proceso social dinámico que nunca se terminaba ni nunca era definitivo, que se basaba en conocimientos adquiridos anteriormente y que se desarrollaba a partir de la Praxis (acción y reflexión) de la gente en el cambio de la realidad existente."<sup>309</sup> Buscar nuevas perspectivas para la Praxis andragógica, que estuvieran al servicio de la emancipación, era un proceso dinámico. Dado el peligro esbozado, era importante adherirse a la situación cotidiana concreta y a la conciencia de sentido común que los estudiantes tenían de esa situación.

Para ello se inició a partir de 1981 -como una parte del programa de licenciatura 'Teoría de la Praxis andragógica'- un proceso de aprender a investigar las esferas de la vida, las experiencias de grupos sociales y la manera en que se daba apoyo a estos grupos sociales desde distintas posiciones progresistas en el trabajo social.<sup>310</sup> El punto de partida era el concepto de la experiencia que lo describió Negt detalladamente:

"La experiencia no es simplemente una percepción sensorial -la experiencia no es una vivencia individual accidental (...) Las experiencias indican más bien una forma de producción específica de la asimilación de la realidad y de la reacción activa a esa realidad. No son meramente individuales, aunque está claro que la experiencia y el aprendizaje deben traspasar las cabezas de los seres individuales. (...) en cierto modo son momentos colectivos de un diálogo mediante conceptos y mediante el idioma con la realidad, con la sociedad. (...) Esto también indica un elemento general, que sobrepasa la percepción puramente subjetiva, totalmente individualizada. (...) La experiencia concebida así difícilmente se puede considerar opuesta al conocimiento. Puesto que la experiencia siempre contiene cierta generalización de tipo conceptual, no se pueden separar totalmente la experiencia y el conocimiento."<sup>311</sup>

Según esta interpretación las experiencias (conocimiento de sentido común) formaban un reflejo de un diálogo largo, colectivo y en último lugar determinado por la clase, con las condiciones existenciales, con el mundo que les rodeaba y consigo mismo. Allí se incluían también la miseria, la injusticia y la explotación.<sup>312</sup> Según Negt no se podían separar los factores subjetivos y objetivos para un buen concepto de una situación específica. Tanto un análisis subjetivo (necesidades y exigencias) como un análisis objetivo (circunstancias económicas y tendencias) eran insuficientes por separado.<sup>313</sup>

En el proceso de aprender a investigar las experiencias<sup>314</sup> se prestó atención a las ideas y a las prácticas con las que la gente daba coherencia a su realidad diaria o mantenía la coherencia de la misma a fin de hacer soportable la vida. Se estudiaron tanto los contenidos de la experiencia ('los productos'), como la manera en que se llevaban a cabo. Las experiencias cotidianas de la gente podían revelar o de lo contrario disimular las contradicciones existentes en las relaciones sociales. Lo mismo ocurría en el caso de las experiencias colectivas.<sup>315</sup> Las rupturas en estos ocultamientos o mistificaciones eran generalmente la base para el surgimiento de la acción política.<sup>316</sup>

Sin embargo, según escribió Negt, tales 'momentos de lo objetivamente ilusorio' no se podían corregir mediante la confrontación con la teoría 'correcta', que contaba a las personas que las imágenes de igualdad se basaban en ilusiones.

Se partió de la base que el concepto de experiencia ya mencionado era importante, aunque de distinta forma, para todos los campos de la Praxis agógica.<sup>317</sup> En muchas situaciones en el trabajo social se trataba esencialmente de procesos de aprendizaje. De hecho, el objetivo de los procesos de aprendizaje organizados era reforzar las experiencias reveladoras y acabar con las experiencias encubridoras.

Dicho con otras palabras, quiere decir la organización de la resistencia contra las experiencias dominantes mediante la puesta en acción de otras ideas (partidistas) contra las ya existentes que dominan la manera de pensar, de sentir y de actuar de la gente.<sup>318</sup>

Esto no suponía rechazar lo evidente o lo personal, porque esos eran los mecanismos para evitar contradicciones en la conciencia. Sin embargo, suponía, tal como afirmó Brecht<sup>319</sup>, el distanciamiento de las opiniones y de la conducta de la gente y la politización de la esfera privada de la gente.

El distanciamiento consistía en ir asombrándose de lo que era 'normal'. Llevaba a tomar distancias de lo 'normal', de forma que el contenido del mismo se podía entender de una manera nueva. Brecht recomendó en este contexto el 'saber mejor', no rechazando rotundamente las opiniones normales sino considerándolas efectivas dentro de sus relaciones sociales determinantes.

La ruptura de la cadena concebida como natural de la vida cotidiana 'alejaba' y evitaba que la gente se identificase sólo con su vida. También estimulaba a pensar y comportarse de forma conciente. Politizando la esfera privada, los sentimientos se hacían públicos, se revalorizaban las experiencias personales y se utilizaban los conocimientos ocultos para la acción política. Por lo tanto, Brecht afirmó: "Hay conocimientos escondidos en vuestras expectativas, en vuestros sueños, en vuestras preocupaciones y en vuestras esperanzas, en vuestra simpatía y en vuestras sospechas." Fue el movimiento feminista el que cuestionó las relaciones patriarcales y la pobreza de la sociedad burocratizada revalorizando las experiencias personales de las mujeres.

Según Negt los procesos de aprendizaje giraban en torno a la dialéctica entre tomar en cuenta con mucha concentración de las necesidades, los intereses y las experiencias vividas del individuo, del grupo o de la clase social, y además, una estructuración simultánea de los mismos.<sup>320</sup> Con ello se refería a que uno los conduce, los levanta por encima del nivel de lo puramente inmediato, de los sentimientos y de las vivencias. Para ello era esencial una investigación preliminar de esas experiencias y la teorización.

En el programa educativo se planteó esto intercambiando las propias experiencias de los estudiantes en la enseñanza y confrontándolos con el material escrito sobre la enseñanza en la Universidad. A continuación se estudiaron experiencias de gente en una calle y en familias de obreros, experiencias de agricultores en Waterland, de obreros en fábricas y de gente que pasaba sus vacaciones en un parque para autocaravanas. Se describieron estas experiencias en sus esferas de la vida.<sup>321</sup>

Estas experiencias de la gente, cómo trabajaban, cómo vivían, cómo vivían dentro de la familia, cómo se resistían o cómo les excluían, eran la situación de partida para cada andragogo. Se investigó cuáles eran los elementos más o menos colectivos en las historias.

•Cómo expresaba la gente sus experiencias? y •cómo era la relación de esas experiencias con las condiciones de vida reales?

Después se estudiaron estrategias de trabajo progresistas, que desarrollaron prácticas

alternativas partiendo de las experiencias estudiadas y las esferas de la vida descritas para apoyar a la gente en sus momentos de resistencia diarios. Con ello se disiparon las fronteras entre la educación no formal, el servicio social y el desarrollo comunal. Puesto que en la educación no formal o en el desarrollo comunal se partía de la situación vital directa (por ejemplo de la mujer) no se podían ignorar los problemas personales y se daban formas de servicio social y viceversa. La subdivisión en campos de trabajo formaba parte de las relaciones opresoras en la sociedad, así lo manifestó Meulenbelt:

"Está quedando claro, poco a poco, que esta división en tipos de 'problemas' tiene un efecto encubridor, hace más difícil a la gente considerar su propia existencia como una unidad, ver el vínculo entre los distintos campos de su vida. No aceptando ya en nuestro trabajo la línea divisoria entre lo personal y lo político y poniendo de manifiesto estos vínculos, suprimimos también algo de nuestra antigua impotencia."<sup>322</sup>

La unidad de la realidad vivida debía ser el punto de partida y el objetivo de cada proceso de aprendizaje. Esta realidad no se podía dividir en tipos de trabajo y en disciplinas.

## **5.5 La enseñanza universitaria como práctica alternativa**

Alimentada por los desarrollos en la práctica agógica y anticipándose a los mismos, se produjeron cambios en el contenido del programa de estudios y de enseñanza. Al mismo tiempo, se desarrollaron ideas con respecto a la manera de enseñar y 'aprender' la especialización Praxis andragógica.

Los estudiantes, como involucrados directos, participaron activamente en el diseño de lo que se denominó de forma programática 'enseñanza como práctica alternativa'.<sup>323</sup>

En 1978 en el programa sobre Praxis andragógica aparecía:

"En este programa 'Teoría de la la Praxis andragógica' aparecen posiciones progresistas en cuanto al contenido y prácticas alternativas en la educación no formal, el servicio social y el desarrollo comunal. Por consiguiente, también nosotros debemos hacer experimentos con un método de trabajo congruente con respecto a este contenido en nuestra propia práctica (agógica) dentro de la Universidad. Por eso formulamos este programa como una práctica alternativa a las prácticas universitarias establecidas."

Era inconsecuente pretender plantear procedimientos progresistas y solidaridad, cuando en el propio aparato educativo no se le prestaba atención ninguna. •Cómo se podían enseñar procesos de aprendizaje y experiencias, si ni siquiera se tenía una idea de cómo transcurrían los procesos de aprendizaje de los propios estudiantes? Entonces dijimos: "(...) la enseñanza debe volver a ser emocionante."

Sin embargo, no fue sencillo romper con la conducta de consumo y la fragmentación universitarias que se habían aprendido en una experiencia educativa de muchos años para así conseguir que las propias experiencias sociales de los estudiantes también fueran productivas

para el aprendizaje, es decir 'el trabajo intelectual'.

Una fuente de inspiración importante fue Wright Mills<sup>324</sup>, quien ya afirmó en 1959:

"Pienso que lo mejor es recordarle que la mayoría de los pensadores más dignos de admiración dentro de la comunidad académica, de la cual usted ha elegido ser miembro, no distinguen su trabajo de su vida (...) La ciencia no es sólo la elección de una profesión, sino también la elección de una forma de vida. Esto quiere decir que debe intentar utilizar su experiencia de la vida en su trabajo intelectual. Debe investigarla constantemente en qué podría utilizarla e interpretarla de nuevo... La expresión 'tener experiencia' significa entre otras cosas que su pasado repercute en su presente e influye en ese último y que usted determina su capacidad de tener experiencias en el futuro. (...) Como hombre de ciencias sociales usted debe dominar esta interacción bastante complicada, guardar y seleccionar cuidadosamente todas las experiencias que tenga, sólo de esta manera puede tener la esperanza de utilizarlas como guía y piedra de toque para su reflexión sobre la realidad y al mismo tiempo instruirse hasta convertirse en un experto intelectual."<sup>325</sup>

Los consejos de Wright Mills sonaron a finales de los setenta un poco retumbantes. Además, él planteó el problema en términos individuales, con lo cual faltó el aspecto del intelectual (orgánico) partidista<sup>326</sup>. A pesar de ello, la postura de Wright Mills era actual y todavía no acababa de ser entendida dentro del mundo académico. Las experiencias de los estudiantes en la fase de licenciatura lo dejaron superclaro.

Muchos programas de enseñanza vertían 'sobre' los estudiantes una gran cantidad de elementos en forma de 'introducción a ...' según el principio depositario o bancario de Freire.<sup>327</sup> En estos programas no se tomaba para nada en serio a los estudiantes como personas con experiencia social.

Estas 'introducciones' sugerían que primero se debían conocer las corrientes y debates más importantes dentro de una especialización antes de que un estudiante pudiera opinar en general. Además, se pretendía que estas partes introductoras fueran neutrales. Neutrales en el sentido de que partiendo de un pensamiento de pluriformidad se presentaban varias corrientes unas junto a otras, sin que influyese la opinión del profesor y sin que se hiciese más hincapié en una corriente determinada que en otra. Todo esto se reforzó con la exigencia que se puso para la lectura y asimilación de las introducciones: reproducir con la mayor exactitud posible lo aprendido.

De esta manera, tampoco era de extrañar que esta práctica de estudios tuviese ciertos efectos en los estudiantes. En las evaluaciones los estudiantes constataban que tales programas se presentaban como una 'masa uniforme e igual', donde todo pretendía ser igual de importante. No les ofrecían ningún marco crítico, distintivo para poder juzgar la relevancia de las distintas teorías. Otro efecto era que muchos estudiantes a medida que avanzaban en sus estudios sentían cada vez más 'la norma de ser científicos' como un enorme peso. Cada vez se sentían menos capaces de vincular sus ideales y la práctica de estudios misma. Muchos traspasaron su perspectiva a un futuro: "En cuanto acabe mis estudios..." Se sentían inseguros e incurrieron en una postura (de estudios) consumista.<sup>328</sup>

Según los estudiantes, la enseñanza estaba también demasiado marcada por la separación entre teoría y práctica y por el contraste entre lo estructural y lo individual (o lo macro y lo

micro). La primera relación se concebía en la enseñanza como una relación abstracta, no situada a un nivel concreto, y además jerárquica, que anteponía la teoría como conocimiento puro a la práctica. En cuanto al contraste entre lo individual y lo estructural parecía como si lo uno se pudiera considerar, percibir y cambiar independientemente de lo otro.

En la 'enseñanza como práctica alternativa' se buscaban alternativas para los programas universitarios usuales, mediante las cuales estudiar fuese de nuevo algo emocionante. En cuanto a esto se hacía mucho hincapié en el 'enlace con las experiencias' en el conjunto de estudiantes y profesores, además de las experiencias de movimientos, trabajadores sociales y usuarios. Esto suponía que en el programa de enseñanza se trataran en la medida de lo posible las propias experiencias de los estudiantes, en el sentido amplio de la palabra: como estudiante, como voluntario, como mujer, como niño etc. Puesto que se producía una conexión con las propias experiencias, emociones, sentimientos y conocimientos, la teoría se hacía práctica.

Lo que se pretendía no era tanto llevar a cabo debates bonitos y abstractos sobre la materia de estudio que por otra parte ya era de por sí lo suficientemente abstracta. Se trataba sobre todo de que los estudiantes descubrieran siempre su propia posición -entre condenación y aprobación- con respecto al contenido, que pudieran argumentar esa postura y que les dieran una primera respuesta a la pregunta: •qué puedo hacer con esto? Esto tenía como resultado una práctica educativa de carácter investigativo.

El principio de 'enlace con las experiencias' no tenía intención de ser un principio didáctico formal sino un acontecimiento activo, en el que 'la realidad' se pudiera asimilar y producir hasta convertirla en la 'realidad de alguien'. Por lo tanto, era importante plantear la forma en que se producían ciertas ideas y cómo la gente las utilizaba. El asombro ante lo que era 'normal' mediante el alejamiento resultó un principio de formación importante. De esa manera, los estudiantes tomaron distancias de lo 'normal' y pudieron entender de una manera nueva el contenido de ese término. Las experiencias diarias podían revelar o encubrir contradicciones en las relaciones sociales, lo mismo se aplicaba también a las experiencias de los estudiantes. Pero precisamente debido al hecho de que muchas experiencias se concebían como personales, no se podía hablar sobre ellas. A veces la culpa y la vergüenza tenían como consecuencia que las experiencias se mantuviesen escondidas y fueran despojadas de su contenido crítico.

Sin embargo, también era igual de importante relacionar las experiencias individuales con la lucha social de los movimientos sociales que operaban dentro de ese mismo campo de experiencias o del que quizás formaban parte. Muchos estudiantes, por ejemplo, eran activos en el movimiento de ocupación de casas, el movimiento feminista y el movimiento de estudiantes. Precisamente el movimiento feminista formaba una vanguardia con respecto a la politización de la esfera privada, llevando a la práctica 'lo personal es político'. Ningún cambio social, sin cambio personal y viceversa.

Por consiguiente, para el programa de enseñanza 'Praxis andragógica' también era válido el principio: reforzar las experiencias reveladoras y acabar con las experiencias encubridoras. De esa manera, los estudiantes aprendieron a descubrir cómo las teorías se hacían productivas en interacción con esas experiencias y aprendían a desarrollar sus propias teorías prácticas.

La conexión de la teoría con el movimiento social y el contexto social permitía también ver las consecuencias y las selecciones estratégicas.

Suponía también que se aspiraba a una ciencia 'partidista', lo cual no se concebía como un principio general gratuito. Esto suponía vincular el análisis y la investigación a la práctica específica de los tipos de trabajo. Esto se elaboró temáticamente en proyectos, prácticas de trabajo y trabajo de tesis.

La 'enseñanza como práctica alternativa' desembocó en una práctica educativa de carácter investigativo, en la que se ponía el acento en trazar una línea de estudios individual, que por otra parte se sometiera continuamente a discusión en grupos. La línea de estudios paulatinamente tomó una dirección y un color propios, dependiendo de las experiencias e intereses personales, de las conexiones con las situaciones prácticas establecidas en base a los mismos y del consecuente compromiso acrecentado.<sup>329</sup>

La enseñanza fue una contribución a la formación de un nuevo tipo de intelectual. El intelectual, que se beneficiaba de su papel mediador y organizador dentro del conjunto de las instituciones (de poder) existentes para aprovechar las contradicciones y rupturas dentro y entre estas instituciones como posibilidad de cambio y renovación.

El desarrollo de un concepto de acción progresista para el desarrollo comunal fue una consecuencia lógica de la 'enseñanza como práctica alternativa' descrita anteriormente. Muchos estudiantes y miembros del personal en su práctica de la vida estaban involucrados activamente de una forma u otra en acciones en torno a la vivienda en la capital. Algunos estaban involucrados en formas de vivir colectivas, muchos formaban parte del movimiento de ocupación de casas y todos vivían la escasez de viviendas. A partir de 1979 se inició un programa investigativo que se centró en la conexión práctica entre esa actualidad y varios puntos de partida teóricos colectivos del profesorado y de los estudiantes. En el siguiente capítulo se sistematizarán esos puntos de partida que forman un ejemplo de la manera en que se elaboraron las nociones descritas anteriormente de la Praxis andragógica a nivel del desarrollo comunal.

## CAPITULO 6

### EL REFORZAMIENTO DE LAS INICIATIVAS LOCALES COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO COMUNAL

#### 6.1 Desarrollo comunal y movimientos sociales urbanos

En Holanda a finales de los años setenta se dieron con frecuencia buenas intenciones, prácticas poco manejables y análisis inadecuados entre la mayoría de los promotores sociales. A su vez en el desarrollo comunal en Holanda existió una gran distancia entre la teoría y el pensamiento ideológico, desarrollados en un aislamiento improductivo dentro de departamentos universitarios u organismos coordinadores, y el trabajo cotidiano. La retórica sobre el aporte del desarrollo comunal al 'cambio social' no estuvo lo suficientemente acompañada de un hilo conductor para la acción.<sup>330</sup> Esto supuso un obstáculo para el debate entre los trabajadores sociales y para el desarrollo de una teoría práctica progresista. Para poder cubrir esta laguna y en parte inspirándose en las experiencias con el concepto de consultoría popular (véase capítulo 4), se inició en 1979 un proyecto de investigación colectivo 'Desarrollo comunal y movimientos sociales urbanos'<sup>331</sup>, para el que se formó un equipo investigador en el que colaboramos el profesor especializado en Desarrollo Comunal, dos estudiantes ayudantes de la cátedra y mi persona.

Este proyecto de investigación fue un resultado lógico del vínculo entre la práctica de la vida diaria, los estudios del profesorado y de los estudiantes universitarios (véase 5.6), y la involucración activa de estos en el entonces movimiento urbano en Amsterdam. También fue una interpretación práctica para la integración de la enseñanza y la investigación y estuvo orientado contra la desintegración de las actividades investigativas en el departamento de Andragogía y Pedagogía Social de la Universidad Libre de Amsterdam.

El objetivo del proyecto de investigación fue la elaboración de un concepto de acción progresista para el desarrollo comunal, con miras a mejorar y reforzar las organizaciones de pobladores. Como planteamiento central formulamos: •Cómo se puede desarrollar y apoyar la acción colectiva de las organizaciones de pobladores?

La motivación fue el fuerte vínculo en el desarrollo comunal tradicional de las concepciones de acción con las metas de la política estatal y con la unión de intereses específica relacionada con las mismas. Todavía, en el año 1979 apenas se había desarrollado un concepto de acción vinculado a los intereses de los pobladores, ni a la acción de los pobladores ni a la lucha de barrio fundadas en el mismo. El concepto de acción debía tener relevancia para la práctica de los movimientos sociales y de los trabajadores sociales que eran solidarios con los mismos. También debía aumentar el conocimiento andragógico sobre el funcionamiento de las organizaciones de pobladores. En el concepto de acción se elaboraría más detalladamente el planteamiento de la praxis andragógica (véase capítulo 5) para el desarrollo comunal. En esta elaboración se deberían unir dialécticamente los momentos analíticos y estratégicos. El concepto de acción se desarrollaría en base al estudio teórico y a la investigación-acción con los grupos de pobladores de Amsterdam y en colaboración con



los trabajadores sociales y organizaciones de Amsterdam (entre otras con la OBASA, Agrupación de Consulta para las Acciones de Renovación Urbana en Amsterdam). Las experiencias con la investigación participativa en Waterland también fueron una fuente de inspiración. Yo mismo participé en el desarrollo del programa investigativo hasta 1981. Durante el primer año, se elaboró el marco conceptual provisional y la base teórica. En ese mismo año también se emprendió un viaje de estudios a Londres para conocer las experiencias inglesas y se tomó contacto con otros grupos investigadores en Amsterdam. Durante el segundo año, se intentó contactar con una organización de pobladores en un barrio de Amsterdam, y se llevó a cabo una investigación con estudiantes universitarios de segundo ciclo sobre cómo vivían y los activos que eran los pobladores de ese barrio, lo cual resultó en un proyecto de video. Entretanto, se sintió la necesidad de abordar los acontecimientos concretos en Amsterdam a nivel de desarrollo urbano, política municipal y de movimiento y acción en los barrios. Durante el tercer año del programa de investigación se planeó la integración de los estudios teóricos y los resultados de la investigación-acción, con el objetivo de teorizar sobre los resultados y confrontarlos con la práctica. Sin embargo a partir de 1980 el programa de investigación entró en una dinámica propia, debido a la cooperación con varias organizaciones de Amsterdam y debido a la adhesión al debate político sobre la planificación del trabajo social y la descentralización política municipal. Durante esos años todos los involucrados estuvieron activos en su barrio, o en el movimiento de ocupación de viviendas. Con motivo de este programa de investigación se editaron varias publicaciones.<sup>332</sup> En este capítulo sobre todo se prestará atención a la base teórica proporcionada por el programa 'Enseñanza de la praxis andragógica'.

## 6.2 El origen del desarrollo comunal

El desarrollo comunal más conocido como desarrollo de la comunidad y organización comunal<sup>333</sup>, tiene una historia larga en el mundo occidental.<sup>334</sup> Jugó un papel importante en el mundo industrializado en el reajuste de las situaciones de crisis y en el 'desarrollo' de las zonas más pobres.<sup>335</sup> En Holanda, en los años cincuenta se desarrollaron formas propias de 'desarrollo comunal' bajo el nombre de desarrollo social de la comunidad, más tarde desarrollo comunal.<sup>336</sup> Desde el punto de vista histórico fueron sobre todo las autoridades, las que estimularon y propagaron el desarrollo comunal<sup>337</sup> desde principios de los años cincuenta, sobre todo en las antiguas zonas rurales en vías de desarrollo. Peper habló en este contexto de 'desarrollo comunal como instrumento de la política de trabajo social'.<sup>338</sup> La gran influencia del Estado condujo a una situación, en la que los problemas y las metas del desarrollo comunal casi coincidieron con los de las autoridades. Este tipo de trabajo se introdujo como homólogo de las autoridades locales para simplificar especialmente la preparación de la política local.<sup>339</sup>

Esto aclaró también por qué el desarrollo comunal jugó un papel importante en los procesos de ordenación territorial y de planificación del trabajo social. Tomó una función en el desarrollo de redes locales de servicios y concretamente en la ejecución de la política de renovación urbana. Como complemento de la insuficiente participación democrática parlamentaria, el desarrollo comunal tradicional trabajó en la participación y en la llamada 'democratización fundamental'. Se marcó una dirección partiendo de objetivos como: 'se debe disminuir la distancia entre las autoridades y los gobernados' y 'se debe involucrar más a la

población en la política estatal'.<sup>340</sup>

El surgimiento del desarrollo comunal se puede explicar partiendo de dos tendencias: por una parte partiendo de la relevancia creciente de los servicios colectivos de trabajo social para la reproducción de la fuerza de trabajo y por otra parte debido a una crítica creciente al funcionamiento del Estado.

El desarrollo comunal tuvo lugar en situaciones en las que la realización de los servicios (de trabajo social) colectivos y la organización del entorno residencial y vital ocuparon un lugar central. A partir del momento en que estos servicios de trabajo social colectivos empezaron a jugar un papel estratégico en las estructuras y ritmos de la vida cotidiana aumentó la importancia del desarrollo comunal. Grandes sectores de la población dependían de la utilización de estos servicios y por tanto tenían un interés directo en saber la forma en que funcionaban. Por eso, estos servicios fueron una fuente importante de conflictos, sobre todo en las zonas urbanas.<sup>341</sup> Se articularon las contradicciones políticas<sup>342</sup> en cuanto a estos servicios en forma de acción urbana.<sup>343</sup> Algunos ejemplos fueron los conflictos sobre servicios, como proyectos sociales de construcción de viviendas, escuelas, hospitales, conflictos sobre demolición, derrumbamientos en favor del tráfico, ampliación del centro urbano, desocupación y todo tipo de cuestiones relacionadas con el uso y la organización del espacio.

De hecho, las acciones urbanas se podían remontar a las declaraciones opuestas que reflejaban los contrastes de intereses entre las clases sociales. Koopmans escribió:

"Hay una diferencia de posibilidades para influir en el entorno residencial directo entre los más acomodados y los menos acomodados. Sin embargo, estas personas más acomodadas también van perdiendo su influencia: el caos del tráfico, la polución del aire, la contaminación sonora se producen en todas partes. Estos grupos más acomodados pierden esta influencia en favor del mundo de los negocios, de los 'sectores económicos'."<sup>344</sup>

Estas contradicciones formaron las condiciones para el surgimiento de los movimientos sociales en el entorno residencial y vital. Se definieron estos movimientos sociales urbanos como: "Grupos organizados de pobladores en barrios de ciudades en las sociedades capitalistas tardías, que se esfuerzan por mejorar o defender las condiciones residenciales y vitales."<sup>345</sup>

Sin embargo, para el surgimiento de movimientos sociales urbanos, según Castells eran necesarios tres elementos: una ocasión en la que se manifestasen los contrastes de intereses, una base social homogénea, que desde el principio considerase necesaria la autoorganización y una organización política que coordinase la acción.<sup>346</sup>

Era una tarea difícil para el desarrollo comunal y para el promotor social elegir una posición en los contrastes de intereses mencionados.

### **6.3 Praxis andragógica y desarrollo comunal**

A finales de los años setenta la andragogía prestó sobre todo atención a los problemas de la profesión y de los trabajadores sociales mismos. Esto ocurrió generalmente sin reflexión

sistemática sobre la función social del desarrollo comunal o sobre los antecedentes sociales de los problemas que el desarrollo comunal trataba de resolver.

Los problemas del promotor social eran casi los mismos que los problemas del desarrollo comunal en general. En el desarrollo comunal sobre todo se hacía hincapié en el desarrollo metodológico<sup>347</sup>. Lo cierto era que había varias opiniones y estrategias en el desarrollo comunal existente, pero eran poco explícitas y contradictorias. La contradicción de las estrategias se podía atribuir a la unión de los intereses específicos del desarrollo comunal con los de las autoridades locales, que se desprendía de las mismas. Además, había concepciones orientadas más bien en contra de los clientes que en favor de su emancipación. Todo esto condujo a un marco (demasiado) limitado para el desarrollo comunal, en el que el vínculo específico de intereses, entre otras cosas, no se vivía como un problema y en el que faltaban conocimientos y una visión sobre el surgimiento y el desarrollo de los movimientos sociales. Sobre todo a partir de los años setenta en Europa esta crítica impulsó a buscar planteamientos que sí hicieran posible fomentar la organización y el trabajo social de los sectores más pobres de la sociedad.<sup>348</sup> En círculos ingleses de desarrollo comunal se preguntaron por ejemplo, si: "•Puede existir un desarrollo radical de la comunidad?"<sup>349</sup> En Holanda se planteó 'la defensa de los intereses llevada a cabo a través de la autoorganización'<sup>350</sup> como un paradigma para una teoría sobre el desarrollo comunal. La tesis doctoral de Beck contribuyó a este paradigma crítico y resultó ser útil en el trabajo práctico, tal y como se describió en el capítulo 4, sobre la Asociación para la Conservación de Waterland (BVW).<sup>351</sup>

Los debates fueron una fuente clara de inspiración para el programa de investigación 'Desarrollo comunal y movimientos sociales urbanos'. En cuanto a la metodología se trató de elaborar un análisis y estrategias<sup>352</sup> para actividades de desarrollo comunal en zonas urbanas, en interacción con las prácticas existentes de desarrollo comunal. Estas prácticas se enfocaron hacia la 'acción de los pobladores'<sup>353</sup> y tuvieron como objetivo cambiar y mejorar su entorno residencial y vital. Los conceptos clave fueron la participación, la autogestión y la organización de los pobladores en lo que respecta a sus propias necesidades y problemas. Por prácticas en el desarrollo comunal se entendían tanto las actividades de los trabajadores sociales profesionales como las iniciativas de los grupos de acción o los movimientos democráticos de base.<sup>354</sup> Estos movimientos se manifestaron entre otras cosas en organizaciones de pobladores y usuarios de servicios y se orientaron hacia el mantenimiento o el mejoramiento de la calidad de vida. En estos movimientos se estaban desarrollando formas de organización y posibilidades de acción específicas con consecuencias para las estrategias. Las preguntas clave fueron: •qué estrategias podían ayudar a la gente a tener más control en la ordenación del entorno residencial y vital? y •qué papel jugaba el desarrollo comunal ahí? Esto partiendo de la perspectiva de los movimientos o de los trabajadores sociales. Para eso fue necesario reunir conocimientos sobre la percepción que los individuos tenían de los problemas sociales y sobre la forma de motivación para llegar a la acción colectiva.

### **6.3.1 Legitimación de la ideología democrática sobre ordenamiento territorial**

El objetivo del análisis de desarrollo comunal fue dejar claro el papel del promotor social en la realización de los servicios colectivos de trabajo social y en la organización del entorno

residencial y vital.

Partiendo del desarrollo histórico descrito la siguiente toma de posición ocupó un lugar central; mucho de lo que ocurría en el desarrollo comunal se podía considerar como una intervención en el sistema político y en la ideología de la democracia parlamentaria, o como un complemento o una legitimación de ambos.<sup>355</sup> Esto ocurrió principalmente en aquellos campos del sistema político que se ocupaban del funcionamiento de la ciudad (ordenamiento territorial<sup>356</sup> y desarrollo urbano).

Según Stuurman, un politólogo holandés, la 'ideología dominante de la democracia parlamentaria' se basaba en la idea de que el Estado era el representante del interés general y que cada individuo tenía influencia y estaba representado en los organismos del Estado ejerciendo su derecho al voto. En esto también se basaban las prácticas vinculadas a la democracia. El concepto de democracia estaba despojado de un contenido social específico y era considerado como un método de toma de decisiones, en el que cada persona como ciudadano tenía formalmente igualdad de posibilidades.<sup>357</sup>

Sin embargo, el movimiento de trabajadores sociales partía tradicionalmente de una ideología en la que la democracia era considerada como la lucha por conseguir una mayor igualdad económica y política. Por tanto, eso condujo en el curso de la historia a muchos enfrentamientos. Según Stuurman "(...) la democracia burguesa era algo más que un simple invento de la burguesía para engañar a la masa y menos que la 'realización del ideal democrático en la tierra'.<sup>358</sup> La democracia burguesa era el resultado mismo de las relaciones de fuerza entre las clases. Pero, Stuurman estableció también, "(...) hay una presión casi permanente por parte de la clase dominante para restringir los derechos democráticos, para excluir a determinados grupos total o parcialmente y para interpretar los derechos democráticos existentes de la forma más restrictiva posible."<sup>359</sup>

En asuntos como ordenamiento territorial y participación de la burguesía, el desarrollo comunal tradicional desempeñó el papel de legitimar las instituciones estatales.<sup>360</sup>

El desarrollo comunal podía tener como intención ocultar o revelar las contradicciones en cuanto al desarrollo urbano y ordenamiento territorial. Sin embargo, esto se manifestaba todavía más en el caso de los grupos de acción urbanos, que habían surgido como movimientos alternativos. La revelación suponía para el desarrollo comunal -del promotor o del grupo de acción- que los mecanismos que se daban en los procedimientos de participación en el caso del ordenamiento territorial, se aclaraban a los pobladores interesados, a fin de que pudiera surgir una conexión entre las experiencias y la conciencia de los pobladores. En la investigación participativa a través de la acción llevada a cabo en Waterland con la VBW se vieron qué consecuencias tuvo el incumplimiento de tales actividades para el ensanchamiento de la acción.<sup>361</sup>

Sin embargo, para los grupos de acción estos mecanismos no siempre fueron tan evidentes. La mayoría de las acciones surgieron debido a problemas concretos en el entorno residencial y vital, y a veces los participantes descubrieron sólo durante la acción que éstos tenían algo que ver con el Estado. En este caso, se pudo experimentar que la tesis de que el Estado era el representante del interés general, de que cada individuo tenía influencia y estaba representado en los organismos del Estado ejerciendo su derecho al voto, no era válida. Por consiguiente, la participación se pudo considerar desde otra perspectiva, así como la necesidad de defender los propios intereses activamente.

También, se pudo adquirir la experiencia de que sólo las acciones organizadas conducían a resultados y que la democracia real sólo se podía llevar a cabo desde la base. Dicho con otras

palabras: que los grupos de acción también debían experimentar procesos de aprendizaje.

Basándose en las ideas anteriores se perfilaron algunos grupos de problemas. Un primer grupo de problemas fue el funcionamiento del sistema político municipal en concreto y las prácticas e ideas que se derivaban del mismo, ppor ejemplo, procedimientos de participación, ritmo de la toma de decisiones, lenguaje administrativo, nociones de interés general y democracia formal. Esto exigió un análisis del funcionamiento del sistema político local y del posible papel del desarrollo comunal en el mismo.

Un segundo grupo de problemas lo formaron los procesos políticos a nivel de ordenamiento territorial y urbanización. Se exigió un análisis de estos procesos.

Un tercer grupo de problemas lo constituyó la participación en los procesos de toma de decisiones, en la politización y en la acción de los grupos de población 'marginados'. Esto también exigió un análisis (véase 6.3.3).

Para el análisis del funcionamiento del sistema político local sobre todo la investigación en el barrio londinense Lambeth Cockburn, la investigadora feminista inglesa, aportó nuevas ideas. Las investigaciones realizadas por movimientos feministas aclararon la importancia de los nuevos enfoques en el desarrollo comunal y la conexión con las prácticas alternativas de la base y el apoyo de las mismas.<sup>362</sup>

Otro material de discusión inglés ofreció alternativas para los trabajadores sociales partiendo de un análisis del papel del Estado. Según los trabajadores sociales se trataba de que ellos mismos hicieran un análisis de su propia posición y de los mecanismos de opresión incluidos en la misma. Además, era importante desarrollar estrategias alternativas y procedimientos, que pudiesen crear nuevas relaciones a pequeña escala. El asunto era también apoyar y reforzar en una forma de acción propia organizaciones alternativas que no fuesen opresoras.<sup>363</sup>

El teórico marxista Poulantzas ofreció, aunque a un nivel muy abstracto, puntos de referencia a fin de llegar a definir más adecuadamente la posición del desarrollo comunal con respecto al Estado local.<sup>364</sup>

Para el análisis de procesos sobre la organización del espacio y los problemas de la ciudad, el material de Castells y sus colaboradores ofreció un punto de referencia importante.<sup>365</sup>

Además, el estudio de los movimientos sociales se vio impulsado por su trabajo.

Castells abordó los procesos que tuvieron lugar en torno a la distribución del espacio urbano de la ciudad de París y la lucha que ciertos grupos llevaron a cabo en esa ciudad en contra de la demolición del mercado de abastos Les Halles y de los efectos de la misma. Lo denominó cínicamente 'la reconquista urbana de París'.<sup>366</sup>

En este libro la renovación urbana fue considerada como una fase específica en el proceso de urbanización y desarrollo urbano. En esta fase las ciudades se adaptaron, en cuanto a la estructura y las actividades, a las nuevas exigencias y funciones que fueron impuestas a fin de cuentas por los intereses económicos y políticos.<sup>367</sup> Por lo tanto, en el caso de la renovación urbana no se trató de renovar lo que constructivamente era anticuado.

Mediante este planteamiento Castells situó la renovación urbana en el marco mucho más amplio de la lucha de intereses que existía en el pensamiento sobre la organización de la sociedad. En ese marco fue relevante la siguiente tesis de Castells:

"Las clases sociales intentan defender sus intereses en lo que se refiere a la

distribución del espacio dentro de dos extremos, es decir, por una parte mediante la planificación social (de carácter estructurador y modificador, encaminada al mantenimiento del sistema), y por otra parte, mediante los movimientos sociales urbanos (la acción de los grupos de base encaminada al cambio y orientada finalmente a la transformación del sistema)".<sup>368</sup>

La 'ciudad' como concepto era para él una expresión de un conjunto de contradicciones sociales y políticas.

También en el caso de la renovación urbana en Amsterdam a menudo se emprendieron proyectos, por ejemplo, de rehabilitación en beneficio de los promotores inmobiliarios y no en beneficio de la población involucrada y su entorno.<sup>369</sup>

Los grupos de acción y el desarrollo comunal jugaron en este campo un papel específico de ocultar o revelar.

### **6.3.2 Defensa de los intereses de los pobladores y organización**

El desarrollo comunal tradicional se ocupó sobre todo de los problemas de planificación sociales y de ordenamiento territorial dentro de los marcos establecidos por las autoridades. En general, no se buscó una conexión directa con los grupos de acción.

Por eso, las estrategias de acción existentes en el desarrollo comunal tradicional estaban en general muy supeditadas a las metas de la política del Estado y a la vinculación de intereses específica que tenía conexión con las mismas. Por supuesto, no era el caso de todos los promotores sociales.

Orientándose dentro del programa de investigación a la acción colectiva de los movimientos sociales urbanos y centrándose en el desarrollo de la prácticas de acción de estos movimientos, fue posible esbozar los contornos de las estrategias para una práctica progresista del desarrollo comunal. En esta estrategia una meta importante para el desarrollo comunal fue el reforzamiento y el mejoramiento de las prácticas de acción de las organizaciones de pobladores existentes, en forma de movimientos sociales urbanos.

Aún no se habían desarrollado estrategias que fueran relevantes para la práctica de esos movimientos y para los promotores sociales, que fueran solidarios con los mismos y que además, aumentaran el conocimiento sobre el funcionamiento de los grupos de pobladores organizados. Ahora bien, en la bibliografía existente se podían encontrar varios intentos.<sup>370</sup> La ejecución de una estrategia así para el desarrollo comunal, implicó una elección en favor de los intereses específicos vinculados a la clase, tal como éstos fueron defendidos en las acciones de pobladores.

En Holanda concretamente, los sociólogos emprendieron el estudio de grupos de acción y de barrio urbanos.<sup>371</sup> Para un análisis de las condiciones que condujeran a la formación de movimientos sociales urbanos se podían encontrar todavía pocos puntos de referencia en los sociólogos holandeses. Sin embargo los análisis de varios sociólogos urbanos franceses e ingleses aportaron ideas fructíferas.<sup>372</sup>

Desde los años setenta aumentó el interés de los andragogos por los movimientos sociales urbanos. Beck fue el máximo representante.

Beck, junto con sus compañeros de trabajo, todos ellos seguidores de la teoría de los movimientos sociales, formuló como alternativa concreta para el desarrollo comunal el paradigma de la 'defensa de intereses llevada a cabo a través de la autoorganización' como descripción para la acción de 'los movimientos alternativos que se organizan'.<sup>373</sup> Esta elección suponía poner en tela de juicio los fundamentos del Estado, del bienestar social y la idea de la participación. El punto de partida para la acción eran los intereses específicos de clase, que solamente podían defenderse de una forma un poco aceptable mediante la autoorganización. En el caso de la autoorganización se trataba de la asociación de ideas y acciones, de solidaridad y resistencia. La autoorganización se refería a la autodefinición, a la autodeterminación y a la autonomía.<sup>374</sup>

Sin embargo, este planteamiento dejaba poco espacio para la problematización de la práctica de la acción del trabajador social.<sup>375</sup> Por tanto, continuamente debía plantearse la siguiente interrogante: •cómo el trabajador social fuese o no profesional- podía contribuir de forma inequívoca a una defensa de intereses desde el principio partidista?

Para los movimientos sociales era importante poder determinar en cada situación qué prácticas de las autoridades podrían perjudicar finalmente los intereses propios. De hecho, cada grupo de acción debía estar permanentemente alerta y preguntarse hasta qué punto luchaba dentro de la práctica (social dominante) existente o simplemente debía actuar fuera de la misma para formular otra práctica (alternativa)<sup>376</sup>, en cuyo caso debían tenerse en cuenta los intereses de los pobladores a corto y largo plazo.

Con el tiempo, cada movimiento social tuvo que solucionar varias situaciones estratégicas y el promotor social pudo hacer una aportación valiosa a partir de los análisis, conocimientos y experiencia esbozados anteriormente.

Un asunto muy distinto pero no menos importante fue la ampliación de los movimientos sociales. •Cómo podía una vanguardia política imponer sus exigencias en un movimiento social, de manera que se le pidiese cuentas a 'la base' de sus intereses, siempre y cuando se tratase de la defensa de intereses a través de la autoorganización? •Cómo se podía llevar a cabo una expansión del movimiento (movilización u organización en el sentido amplio de la palabra)? •Cómo se podía evitar un modelo de arriba hacia abajo? •Qué principios y estructuras organizativos se podían manejar (organización en el sentido restringido de la palabra)?<sup>377</sup> y •Qué podía aportar el promotor social en la concientización de esta problemática?

Cada movimiento social también se vio enfrentado con problemas como: •de qué manera se puede llevar a cabo una acción? •qué medios se pueden manejar? y •qué efectos se pueden conseguir?

En cuanto a movimientos sociales urbanos y organización de pobladores, como expresión de prácticas no dominantes, se tomó como ejemplos inspiradores a Castells, Pickvance, Borja y Beck entre otros<sup>378</sup>, además, del debate sobre movimientos básicos, tal como se produjo en Alemania.<sup>379</sup> En este último debate la cuestión central fue qué postura adoptaban los nuevos movimientos con respecto a la democracia parlamentaria y qué principios organizativos se utilizaban.

En cuanto a problemas organizativos generales, consultamos los autores franceses, ingleses y alemanes<sup>380</sup> y los movimientos feministas.<sup>381</sup> Finalmente, el análisis de las prácticas sobre la vivienda se basó en planteamientos de Beck.<sup>382</sup>

### 6.3.3 Politización y procesos de aprendizaje

Gronemeijer indicó basándose en estudios sobre acciones contra las centrales atómicas en Alemania Occidental cómo 'se despierta a los ciudadanos de un sueño profundo'.<sup>383</sup> Los iniciadores de estos grupos de acción se movilizaban normalmente basándose en las contradicciones y trastornos en la vida cotidiana, ante los que se podía reaccionar sin demasiadas consecuencias para la vida propia. Actuando, los involucrados adquirieron experiencias y poco a poco ellos mismos también cambiaron.

Se trataba de concientización y procesos de aprendizaje, de interacción entre la realidad 'objetiva' y la vivencia 'subjetiva' de la misma. Este aprendizaje consistía en criticar lo existente, en descubrir lo escondido y en desarrollar posibilidades alternativas de acción.<sup>384</sup>

Gronemeijer desarrolló un cuadro modelo, en el que aparecían indicados todos los pasos de un grupo de acción en desarrollo. Este cuadro permitía formarse una idea adecuada de todos los estadios del proceso de aprendizaje de los grupos de acción.<sup>385</sup>

Elementos del vínculo de aprendizaje y acción	Estadios del desarrollo
La experiencia se amplía	De la experiencia de barrio directa o la experiencia cotidiana a la obtención de experiencias alternativas e ideas en el contexto macroestructural
Cambiar las necesidades	De necesidades individuales a la posibilidad de generalización. Desarrollo de necesidades como: utilidad, solidaridad, participación, autorrealización, actividad moral.
Aumenta la necesidad de información	De una complejidad limitada a una complejidad elevada: de información adquirida de fuera a información que uno mismo proporciona a otros.
Se aumenta el alcance y la intensidad del conflicto	De la desobediencia prudente a la extensión de los conflictos a más campos: abandono de la no violencia como medio.
Se extiende la competencia propia	Cada vez nuevos campos de trabajo, el principio de una observación de intereses por parte de los iniciadores es sustituido por una representación de intereses autónoma.
Cada vez se permite más heterogeneidad de la unidad de acción	De la necesidad de permanecer juntos a atraer todo tipo de competencias de fuera: después peligro de que dominen las personas ajenas, con lo cual



Disminuye el miedo	disminuye la identidad de grupo en torno a los iniciadores.  De evitar por miedo los riesgos a tomar riesgos.
Cambia la participación	De oyentes y aprobadores pasivos a una participación activa dictada por responsabilidad, impulsos y crítica propios: de una complejidad limitada a una complejidad elevada en el reparto de tareas.
Aumentan la capacidades comunicativas	De desconfiar en los compañeros a confiar: de callarse a hablar: de retirarse en el ámbito privado a través de un compromiso abierto a despertar el interés del gran público (medios de comunicación).
Aumenta el principio de consenso	De armonía de las minorías a la realización de un consenso aprobado por todos.

Smit resumió las características de todo el proceso de aprendizaje íntegral en un grupo de acción o movimiento de la siguiente manera:

"Es un acontecimiento colectivo; está directamente relacionado con la vida cotidiana; actuar y 'vivir' están directamente relacionados; la división entre lo público y lo privado desaparece; se produce el reconocimiento del carácter general de los problemas individuales; se hace hincapié en la cooperación en vez de en la competencia; distintas situaciones problemáticas se relacionan; la situación problemática propia se discute de forma más fundamental; las necesidades de aprendizaje y las formas de aprendizaje se desarrollan en función a 'la vida cotidiana'."<sup>386</sup>

Los grupos de acción surgieron como exponentes de los contrastes sociales y de las relaciones injustas. Los intereses de los grupos de acción no sólo eran económicos. Se trataba de más cosas: seguridad, vínculos de barrio, autodeterminación, emancipación y autonomía. Para convertir los grupos de acción en movimientos sociales, criterios como la adhesión a experiencias en un barrio, la historia del barrio y la consecuente defensa de los intereses y una postura luchadora eran importantes pero no suficientes. En los movimientos sociales se debían tener en cuenta las experiencias colectivas que ocultaban las condiciones de vida. Beck lo formuló de la siguiente manera:

"Los movimientos sociales son movimientos de emancipación en primer lugar. Por eso, no se orientan solamente al cambio de estructuras. La concientización propia, el cambio de posturas y formas de conducta, la reducción gradual de las relaciones de poder, la supresión de la alienación, el interés por los deseos y la tentación forman momentos vitales del proceso de emancipación social."<sup>387</sup>

Este proceso de concientización propio, la emancipación propia y la liberación personal de los grupos, formaron también elementos esenciales en el cambio de las relaciones sociales. En el caso de los procesos de aprendizaje en los movimientos sociales se trataba siempre de dos aspectos. Por una parte, captar la situación objetiva experimentando los conflictos en la sociedad. Concientizarse de estos conflictos como expresión de la desigualdad de poder en una sociedad específica a cierto 'nivel histórico de desarrollo de las fuerzas de producción y de las relaciones de producción'.<sup>388</sup> Por otra parte, reconocer las perspectivas de otras relaciones que ya se divisaban en las acciones solidarias y en las formas de organización colectivas propias. Debía ser posible formarse imágenes idealizadas, en las que tomaran forma las fantasías diarias de una vida mejor. En su resumen histórico de los movimientos sociales de los siglos XIX y XX Hofmann mencionó tres aspectos que se repetían constantemente: crítica al orden existente, la idea de una sociedad mejor y la teoría del camino para conseguirlo.<sup>389</sup> Para poner en marcha tales procesos era necesaria la movilización de los participantes.

En cuanto al acompañamiento de los procesos de aprendizaje encaminados a la movilización y a la concientización como entrada para el promotor social, se integraron varios puntos de vista que se desarrollaron en parte a partir de la educación de adultos. Las investigaciones descritas anteriormente, tanto en Surinam como en Waterland dieron indicaciones valiosas (véase capítulos 2 y 4). En primer lugar, era importante adherirse a las experiencias de los participantes y tomar como punto de partida la situación real en la que vivía la gente. Las experiencias y las esferas de la vida ocuparon de distinta forma un lugar central en la concepción del aprendizaje de Negt y Freire en particular.<sup>390</sup> (véase capítulo 5.5). Con experiencias se referían a las ideas y a las prácticas mediante las cuales la gente daba coherencia a su realidad diaria o mantenían la coherencia de la misma y de esa manera podían seguir viviendo. Las experiencias diarias de la gente y también las experiencias colectivas podían revelar u ocultar las contradicciones en las relaciones sociales. El objetivo final de los procesos de aprendizaje era reforzar las experiencias reveladoras y acabar con las experiencias encubridoras.

Ejemplos de tales nociones mistificadoras, que reforzaban la ilusión de igualdad y justicia, eran la democracia parlamentaria y la participación.

Las rupturas en esos ocultamientos o mistificaciones podían formar la base para el surgimiento de la acción política.

Sin embargo, además de un motivo así para la acción, también debía haber antecedentes sociales en los que se hubiera desarrollado una conciencia de los problemas y en los que se hubiera producido una unión de fuerzas entre la gente.<sup>391</sup>

Los procesos de aprendizaje de la gente en los grupos de acción conocieron tres estadios superpuestos y no estrictamente separables: experiencia y observación, colectivización y activación. La percepción era permanente y sólo conducía a la acción si se habían desarrollado en base a experiencias propias. Esto implicaba que el papel del promotor social en el apoyo de los procesos de aprendizaje era limitado. Sólo podía fomentar el proceso de concientización, pero no acelerarlo o dominarlo. Por lo tanto, aumentar la propia competencia a través de la acción activa y trabajar en una alternativa fueron condiciones indispensables para activar a la gente.

Por consiguiente, Negt afirmó que sin lugar a duda la conciencia política no sólo era un

producto de los procesos de aprendizaje organizados, sino también el resultado de las 'experiencias de lucha cotidianas'. Un método en el que se incorporase una teoría de 'fuera' se oponía diametralmente a una práctica así de aprendizaje y acción de los involucrados. Esto lo solían olvidar a menudo las 'vanguardias'.<sup>392</sup>

El **aprendizaje ejemplar** constituía una orientación importante de la educación no formal.<sup>393</sup> Este concepto de aprendizaje que se desarrolló en el movimiento sindicalista alemán, influyó cada vez más en el trabajo social, incluso en Holanda. Entre otras, las opiniones del sociólogo americano Mills (ya mencionado anteriormente), sobre la importancia de la 'imaginación sociológica' ocuparon un lugar central.<sup>394</sup> Era la capacidad de ver en lo pequeño lo grande, y en lo personal las contradicciones sociales.<sup>395</sup> Se trataba de una orientación doble tanto hacia el individuo como hacia la sociedad. Según Negt el asunto, era que la gente se enterase de la forma más exacta posible de las posibilidades sociales determinadas históricamente para la emancipación. Este autor consideraba la educación no formal como un proceso social largo que tenía lugar en el contexto de una organización social.<sup>396</sup>

Para crear condiciones de aprendizaje productivas y hacer posible que los participantes obtuvieran nueva información por su cuenta, Negt recalcó la importancia de una investigación preliminar sobre las situaciones conflictivas y las contradicciones típicas, que se debían tener en cuenta al principio del proceso.

Traducido al desarrollo comunal se trataba de conectarse con los 'intentos de fuga o evasión' de la gente que trataba de liberarse de las relaciones antiguas. A veces eran intentos organizados de cambiar la sociedad, como en los grupos de acción, pero normalmente se trataba de una fuga en una dirección, que tenía más o menos una intención política.<sup>397</sup> Esto quiere decir, que la gente debía investigar cómo sus acciones se relacionaban con los cambios en las estructuras e instituciones sociales y debían distinguir qué acontecimientos alternativos futuros se podían derivar de ahí, tanto en su vida personal como para la sociedad como conjunto.

El punto de partida para este método era la situación local específica y los problemas del grupo. Estos se reducían a relaciones estructurales, que habían evolucionado históricamente y eran características de la sociedad, de tal manera que se desarrollaban al mismo tiempo posibles perspectivas para las soluciones. Situando los distintos aspectos en el contexto social e histórico general, la coherencia mutua debía hacerse más clara. Así las experiencias subjetivas de los participantes se unían a la teoría.<sup>398</sup> En la medida de lo posible se debían conectar las posibilidades concretas de cambio a las posibilidades en las organizaciones. Se trataba de transformar las experiencias y frustraciones en conciencia, de practicar la solidaridad y de desarrollar una práctica política y una voluntad de cambio.<sup>399</sup>

Negt definió la orientación de un proceso de aprendizaje de ese tipo como la dialéctica entre distancia y proximidad. Según él, en cada situación de aprendizaje se necesitaba cierta distancia, pero los sujetos que aprendían no debían convertirse en objetos de aprendizaje. Por otra parte, la empatía absoluta o el sentimiento de proximidad total con respecto a los participantes también era incompatible con la posibilidad de aprender de verdad.<sup>400</sup>

Teóricamente Negt aportó muchas ideas nuevas, aunque el efecto práctico del concepto de aprendizaje de Negt no fuese muy unívoco.<sup>401</sup>

Se indicó una segunda orientación como el **aprendizaje de la experiencia**. Las ideas se basaban sobre todo en la visión de Freire.<sup>402</sup> El punto de partida de la pedagogía de Freire era

la transformación en sujeto de la propia acción en lugar de en objeto de la acción de otros.<sup>403</sup> Para ello era necesario un proceso de concientización y una acción cultural para la libertad. Este proceso de concientización sólo podía producirse mediante el diálogo en una relación horizontal. Sus trabajos metodológicos se centraban en la adhesión a las experiencias de las personas y en la investigación de la situación específica de esas personas mediante la investigación preliminar.<sup>404</sup> Se trataba de un proceso en el que la teoría y la práctica se mezclaban y en el que la acción y la reflexión estaban unidas de forma indisoluble. Freire planteó varias interrogantes que fueron importantes para las estrategias de la praxis agógica, para el papel del promotor social, para las interpretaciones sobre aprendizaje y para las interpretaciones sobre conocimiento especializado.<sup>405</sup>

En el capítulo 7.2 se vuelve a hablar sobre Freire.

La crítica a la visión de Freire tenía que ver con su aplicabilidad en Holanda. Era fácil imaginar una organización colectiva de resistencia en determinados países en vías de desarrollo donde predominaba la miseria, donde eran obvias la división de clases y la opresión y donde la mayoría de la gente no tenía nada que perder. Sin embargo, en la situación holandesa eso era menos evidente porque las diferencias eran mucho menos extremas, los contrastes eran más sutiles y más diferenciados y la gente efectivamente pensaba que tenía mucho que perder. En primer lugar, las iniciativas debían venir 'desde abajo'.

Sin embargo, muchas de las ideas de Freire se encontraban en las interpretaciones holandesas sobre el aprender de la experiencia que se habían elaborado en la educación no formal.

El movimiento feminista elaboró la estrategia del aprender de la experiencia de forma concreta.<sup>406</sup> Revalorizando las experiencias personales de las mujeres, éstas cuestionaron las relaciones patriarcales y la pobreza de la sociedad burocratizada. También, éste fue el caso de la acción y la lucha en torno a la vivienda y al entorno vital, que se llevó a cabo en los movimientos sociales urbanos.<sup>407</sup> Debido al desarrollo comunal feminista se trabajaba mucho más con mujeres de lo que era habitual. Después de todo las amas de casa eran a menudo los habitantes principales de un barrio. De esa manera surgieron a veces formas de organización basadas en la igualdad, el apoyo y la responsabilidad compartida que correspondían más a las mujeres y en las que generalmente se utilizaban grupos de debate como método de trabajo. En ese caso, el proceso era más importante que la eficiencia y la autogestión.<sup>408</sup>

Se prestó atención a la autoorganización en el ámbito de la vivienda, a la traducción de los intereses diarios de la gente en las exigencias políticas y al intercambio de las experiencias cotidianas. A nivel teórico, se tuvo en cuenta la relación entre el trabajo asalariado y el trabajo doméstico y también la relación entre lo público y lo privado, a fin de formarse una idea mejor de la interacción entre producción y reproducción y para otras interpretaciones sobre el conocimiento especializado.

Una característica de los métodos feministas que se iba desarrollando gradualmente era que cada vez más se partía de que las mujeres no eran individuos sueltos, sino un grupo con características y problemas sociales colectivos. La situación vital directa y los problemas individuales ocupaban un lugar central y éstos se hicieron colectivos y por tanto políticos en un intercambio común para así desenmascarar la ideología dominante opresora (integración de lo personal en lo político y la interacción entre ambos).

La manera de trabajar era horizontal y se basaba en la solidaridad, el proceso de aprendizaje era tanto racional como emocional y corporal. Se aspiraba a un proceso colectivo de concientización, autoorganización y acción política.<sup>409</sup>

Esto favorecía la desprofesionalización; se relativizaba enormemente la experiencia profesional y los conocimientos científicos. El restablecimiento de la autoestima y la imagen de sí mismo era importante; de ahí también procedía la atención prestada a la propia publicidad.<sup>410</sup>

Puesto que el desarrollo comunal partía de la situación directa en la que vivían las mujeres, también se plantearon problemas personales de la mujer. Así Helwig, nombrada promotora social, afirmó: "En realidad lo que yo hago también es prestación de servicios y educación no formal. Mis compañeros de trabajo titubean un poco al respecto. Ellos piensan que me debo limitar a la parte estructural, y que la prestación de servicios individual debe en realidad hacerla un trabajador social."<sup>411</sup>

Con respecto a la concientización, la interacción entre la realidad 'objetiva' y la experimentación 'subjética' de la misma, una corriente procedente de un contexto totalmente distinto también aportó puntos de vista y experiencias interesantes: el movimiento de la psiquiatría democrática, que se fundó en Italia en 1973.

Su punto de partida era que resultaba impropio aislar a la gente de la vida social internándoles en centros psiquiátricos, asilos, impartiendo enseñanza en escuelas especiales. Tales institutos perpetúan la injusticia social. La psiquiatría democrática quería organizar la prestación de servicios de tal manera que siguiera vinculada a la vida social: en los barrios, en las fábricas y en las escuelas.<sup>412</sup>

Un instrumento psiquiátrico importante era el llamado 'verifica'.<sup>413</sup> En este proceso de investigación colectivo se trataba de dar prioridad a la propia práctica de expulsión y la investigación de las posibilidades para transformarlo.<sup>414</sup> Se trataba de la confrontación entre la represión de la conciencia y la realidad: se intentó poner en marcha un proceso abierto en el caso de una persona, que se concientizase, revelase y rechazase la subconciencia social de las ideologías y las proyecciones en caso de que fuesen objetivamente falsas. Por ello, surgió una nueva relación entre la conciencia de la persona y su situación. Así, la imagen real del sufrimiento se hizo comprensible.<sup>415</sup> El proceso de aprendizaje colectivo coincidió con un proceso de conciencia político.

Mediante la autogestión y las innumerables reuniones los habitantes de los centros aprendían a hablar de nuevo, a contar, a establecer contactos y a asumir responsabilidades. Aprendían en la acción y a través de la acción. En la clínica les daban el derecho de tomar parte en las conversaciones y en las decisiones, incluso durante la terapia. Se restablecía la reciprocidad.<sup>416</sup> Esto daba confianza y ánimo para ser de nuevo uno mismo.

Se daba mucha importancia al idioma: generalmente los pacientes aprendían a reconstruir su idioma propios, individual, vinculado a la clase social.<sup>417</sup> También se utilizó la 'solidaridad' como mecanismo para la cura.<sup>418</sup>

El movimiento de la psiquiatría democrática puso al descubierto los mecanismos opresores tanto en las estructuras sociales como en la gente misma y desarrollaron una práctica alternativa progresista, que trataba con más justicia el sistema total de las necesidades humanas.<sup>419</sup> En los experimentos resultó que los pacientes se habían concientizado mucho y que habían alcanzado una madurez política mayor.<sup>420</sup>

Todas las ideas descritas anteriormente resultaron ser útiles para el reforzamiento de iniciativas locales siempre y cuando fueran interpretadas para otro contexto. Con ello también se disiparon las líneas divisorias entre los campos de trabajo social, la educación no

formal, la prestación de servicios y el desarrollo comunal.

#### 6.4 Praxis andragógica reconsiderada

Según la historiadora Lunenberg el proceso de teorización sobre la praxis agógica demostró que:

"(...) en las discusiones en torno a esta profesión la relación entre los ideales y los conocimientos profesionales ha ocupado siempre un lugar central. (...) Se consideraron los ideales y la capacidad profesional como ingredientes indispensables. La aventura con una empresa agógica no tiene ningún sentido sin ideales sobre qué aspecto podría tener el mundo, y sin conocimientos profesionales la empresa está condenada al fracaso. (...) Pero para una empresa existe otro ingrediente que es necesario, el dinero."<sup>421</sup>

Durante mucho tiempo, apenas se le dio importancia a este último aspecto, pero en los años ochenta debido a los recortes y a los decretos ministeriales la andragogía se vio amenazada. En 1987, fue eliminada como disciplina académica independiente del Estatuto Universitario. El dinero no fue el único motivo, sino que al final los intereses políticos dominantes fueron decisivos.<sup>422</sup>

Esto vino acompañado de la iniciativa que se encargó de suprimir prácticamente la interrelación entre los campos de trabajo.<sup>423</sup> Hubo que lamentar esto porque la conexión de los campos de trabajo, aparentemente autónoma, había aportado precisamente nuevas ideas.

Sin embargo, soy consciente de que esta medida se tomó en parte por culpa de los andragogos mismos. Si me remontó al período de 'prosperidad', me llama la atención el lenguaje abstracto y casi impenetrable que utilizaban, del cual tampoco se salvó el escritor de este libro. Los andragogos consiguieron concretizar muy poco las interrogantes que se planteaban. No se consiguió cerrar el vacío existente respecto al contenido entre el 'aprendizaje de la praxis andragógica' y la práctica andragógica misma.

Ya en 1985 se debió constatar que "(...) el experimento holandés de llegar a una andragogía que estuviera por encima de los distintos campos y que al mismo tiempo, siguiera estando al servicio de esos campos, pareció fracasar."<sup>424</sup>

Por lo que se refiere a la especialización en cuestión había una razón primordial para este vacío que nosotros, en calidad de investigadores, estábamos demasiado cerca de la problemática, aunque pareciese que dominaba la distancia. La dialéctica de la distancia y la proximidad no se controló suficientemente.

La teorización se basó finalmente muy poco en la práctica concreta, a pesar de las pretensiones. Se deseaba apoyar los movimientos sociales a partir de la andragogía, mientras que los intelectuales de categoría media difícilmente podían eludir el dilema de ser una 'persona ajena'.<sup>425</sup>

La idea del 'intelectual orgánico de los movimientos sociales' siguió siendo a menudo una abstracción para la Universidad. La cooperación con los movimientos no se encalló en lo referente al trabajo físico o a la 'participación', sino en el ámbito de los compromisos elementales, del reconocimiento de los intereses del movimiento y del papel dependiente del

científico. En tiempos de la investigación, 'El desarrollo comunal y el movimiento social urbano' nos dimos bien cuenta de este dilema.

En esa época yo mismo tuve necesidad de una relación mucho más directa con la práctica. En primer lugar me dieron la oportunidad de dedicarme durante un año (1981/1982) a la educación de adultos en dos países centroamericanos, es decir Nicaragua y México. El vivir la teoría y la práctica como unidad en una realidad política apelaba a la creatividad y evitaba el aislamiento en la teoría (burocratización de la curiosidad). El capítulo 7 trata de esa experiencia.

Con la supresión de esta asignatura como disciplina independiente no se ha llegado a eliminar la función mediadora específica de la praxis andragógica. Las cualificaciones, que forman la identidad de esta especialización tienen una aplicación mucho más amplia y poseen actualidad.

Precisamente la andragogía permite asumir las fronteras habituales entre subdisciplinas de ciencias humanas, sociales y técnicas. La implicación directa en el desarrollo de esta especialización hasta 1982 y la confrontación hasta 1988 con el ejercicio profesional en Nicaragua no me dejaron ninguna duda a este respecto. También el departamento que no sólo pensaba 'localmente' de Andragogía de la Universidad Libre de Amsterdam había llegado a esta opinión, a juzgar por el hecho de que a partir de 1984 apoyaron un proyecto de cooperación "Andragogía y Desarrollo Comunal" en Nicaragua, sobre el que se hablará con más detalle en el capítulo 8.

## CAPITULO 7

### EDUCACION DE ADULTOS EN NICARAGUA

#### 7.1 Origen de la educación popular en Latinoamérica

En el Tercer Mundo el desarrollo comunal y la educación de adultos han tomado un gran impulso.<sup>426</sup> A principios de los años sesenta los expertos en desarrollo habían depositado muchas esperanzas en el desarrollo comunal como medio para animar a la población de los llamados países subdesarrollados a utilizar posibilidades aún no aprovechadas en su propio entorno.<sup>427</sup> Las organizaciones internacionales de la ONU, como la FAO y la UNESCO, se sirvieron de esos planteamientos. También en Latinoamérica tuvieron lugar, a gran escala proyectos de desarrollo comunal y de educación de adultos, apoyados por Alianza para el Progreso (ALPRO).

Tras un inicio originalmente favorable, sobre todo el planteamiento del desarrollo comunal fue cada vez más criticado. Los primeros críticos, como Huizer<sup>428</sup> dejaron claro que, en todo caso, apenas se mejoraba la situación de los pobres. Según Puiggrós, una investigadora mexicana, la verdadera intención para la inserción del desarrollo comunal era preparar también a las zonas más 'marginadas' de la sociedad de consumo, e integrarlas en el sistema neocapitalista.<sup>429</sup> Era una manera sutil de desarrollar mediante el trabajo voluntario una infraestructura para el desarrollo económico posterior, la explotación y sobre todo la dependencia.<sup>430</sup> Además, dirigiendo la mirada de los pobladores a su propia situación local sin establecer relaciones con la sociedad injusta, que a menudo influía de forma decisiva en esa situación local, se eliminaron los focos de agitación potenciales. Mayo, una socióloga inglesa, comentó: "Claramente el desarrollo comunal ha sido utilizado por dos países (Inglaterra y Estados Unidos) como un intento de construir bastiones locales (e intereses personales) contra el comunismo."<sup>431</sup>

También se criticó el planteamiento de la educación de adultos. Puiggrós, por ejemplo,, analizó los efectos trascendentes de las teorías pedagógicas norteamericanas en el sistema educativo de Latinoamérica a principios de los años sesenta. Llegó a la conclusión de que el llamado pensamiento progresista de esos años, tal y como se manifestó en programas de ALPRO, por ejemplo, con respecto a la educación de adultos, se orientó sobre todo hacia la formación de recursos humanos dentro de un desarrollo dependiente basado en la explotación. Según esta autora de lo que se trataba era de que los países latinoamericanos en vías de desarrollo se modernizaran sin transformarse y de que los pueblos aprendieran nuevas formas de subordinación, en las que era esencial creer en la movilidad social.<sup>432</sup>

También en el Tercer Mundo la crítica mencionada condujo desde los años setenta a buscar enfoques<sup>433</sup>, que fueran más adecuados para fomentar la educación crítica, la organización y el bienestar de las partes más pobres de la población.<sup>434</sup>

En esa época, en Latinoamérica se estaba produciendo un desarrollo muy propio. En los años sesenta ya se habían adquirido experiencias en el desarrollo comunal trabajando desde un enfoque conflictivo.<sup>435</sup> Sin embargo, principalmente la teoría y la práctica de la educación popular y de la investigación-acción participativa<sup>436</sup> pusieron en marcha un nuevo desarrollo



a nivel de participación y organización de los llamados sectores populares. Había mucho que aprender de este tipo de enfoques, también para la situación holandesa. En estos enfoques se prestaba atención al conocimiento desde abajo (el llamado 'conocimiento emergente')<sup>437</sup>, basado en otros paradigmas.

Una parte de este 'saber' que se estaba desarrollando, la ciencia popular<sup>438</sup>, empezó a reclamar también un estatus. Este 'saber', este 'conocimiento', era según opinaban sus partidarios, tan fiable como el otro, el conocimiento 'oficial'; pero era más útil porque estaba más enraizado en la base social y en la cultura de las clases populares,<sup>439</sup> y los desarrollos socioeconómicos resultaban más efectivos si se tenía en cuenta eso.

Para descubrir ese conocimiento se debía acabar con el monopolio de los intelectuales. Reconociendo y desarrollando su propio conocimiento, los grupos marginados de la población podían utilizar este conocimiento contra la opresión. De esa manera, se desarrolló el concepto de investigación-acción participativa.<sup>440</sup> El enfoque de la educación popular también se orientaba al reforzamiento de los procesos de concientización de los grupos oprimidos y a la transformación de sus condiciones de vida. La educación popular<sup>441</sup> se consideraba como un instrumento pedagógico en el proceso de liberación. Esta orientación metodológica emparentada con el 'aprendizaje ejemplar' resultó ser una estrategia valiosa en el trabajo educativo.

En el período 1981/1982, me dieron la oportunidad de estudiar los acontecimientos teóricos y las experiencias prácticas en educación de adultos en Nicaragua y México. Además, de las experiencias nicaragüenses, aprendí una forma de investigación-acción participativa, la llamada investigación militante, que se pudo llevar a la práctica en México.<sup>442</sup>

En Nicaragua (1981-1982), trabajé dentro del Viceministerio de Educación de Adultos en la planificación del programa nacional y en la capacitación interna del mismo.<sup>443</sup>

En México (1982), participé en la planificación de una investigación-acción participativa<sup>444</sup> en el distrito de Puebla para el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) así como en la selección y capacitación de los investigadores para la ejecución de esta investigación.

En este capítulo ocupará un lugar, central la investigación sobre la teoría y la práctica de la educación de adultos en Nicaragua. Una investigación bibliográfica intensiva, la participación en varias actividades y la visita de campo proporcionaron una buena imagen.

## **7.2 Freire, y después**

En los años sesenta y setenta se llevaron a cabo varias campañas de alfabetización en Latinoamérica. Estas se caracterizaron por su carácter incidental<sup>445</sup>, en el que no se relacionó suficientemente la planificación con el desarrollo específico de cada región o zona. Generalmente, estas campañas sólo tenían resultados muy limitados ya que no ofrecían más que soluciones para los problemas directos como leer y escribir, sin vistas a cambiar el contexto socioeconómico y sin tener en cuenta la problemática con la que se enfrentaban diariamente los analfabetos adultos. Quizás la única excepción fue la campaña de alfabetización nacional en Cuba a principios de los años setenta.<sup>446</sup> Fue la primera campaña que se organizó a una escala tan grande.

En ese mismo período fuera de los programas establecidos, se adquirieron todo tipo de

experiencias con metodologías que estaban más relacionadas con la realidad del analfabeto adulto en Latinoamérica. Las experiencias más conocidas son aquellas en las que Freire desempeñó un papel importante. Los programas de alfabetización de principios de los años sesenta entre campesinos al noreste de la ciudad de Recife en Brasil, y después los de Chile bajo la dirección de Frei, proporcionaron a Freire elementos para una metodología de aprendizaje efectiva en su opinión.<sup>447</sup>

Freire habló de una enseñanza liberadora que se basaba en la concientización de los adultos, siendo el punto de partida central de cada acción educativa sus intereses, sus necesidades y sus expectativas. Estas acciones educativas estaban encaminadas a inculcar posturas y conductas que permitieran incrementar el nivel de conciencia de los grupos marginados. Era necesario entender mejor el efecto de la economía, las relaciones políticas y las fuerzas sociales en el país para 'conseguir su liberación'. Los programas se orientaban hacia el desarrollo de la llamada conciencia crítica de los participantes: mediante la acción se pone en marcha un proceso, en el que el actor se da cuenta de que es capaz de saber, y en el que luego también sabe que le tratan como depositario.<sup>448</sup> Depositario, se refiere a una enseñanza que se da en un solo sentido. En tal educación hay un sujeto transmisor (educador) y objetos que escuchan con paciencia (educandos). Los educandos se transforman en 'recipientes' que llenan el educador. Cuanto más dócilmente se dejan 'llenar' los recipientes, tanto mejor serán los educandos. La educación se transforma en un acto de 'depositar' (como en un banco), en el que los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados, que los educandos memorizan y repiten.<sup>449</sup>

A finales de los años setenta cada vez más expertos de campañas de alfabetización en otros países dijeron que se basaban en las experiencias y en las lecciones de Freire.<sup>450</sup>

Sin embargo, esto dio una imagen totalmente distinta en la práctica. En México, por ejemplo, el INEA organizó a nivel nacional un programa de alfabetización y de educación de adultos. Como método de alfabetización se utilizó, según los libros de texto, el método de los temas generadores desarrollado por Freire.

Sin embargo, las palabras utilizadas reflejaban valores de la clase media, eran las mismas para todo el país y no conectaban de ninguna manera con las experiencias cotidianas de la población local o con las grandes diferencias de contexto entre los distritos.<sup>451</sup> La campaña tuvo como resultado una disminución mínima del analfabetismo y un gran número de personas que dejaron la enseñanza. Sin lugar a duda, tales programas no contribuyeron a comprender mejor las relaciones de opresión, a las que estaban sometidos la mayoría de los analfabetos y sobre todo la población india.

Para Freire los desarrollos de este tipo constituyeron una ocasión para criticar sus conceptos en entrevistas posteriores, debido al carácter apolítico y a la problematización insuficiente de las clases sociales o de la lucha entre las mismas. "Así", lo dice él mismo, "he abierto las puertas a expertos que se apoderaron del concepto concientización para utilizarlo en Latinoamérica y para definirlo en términos incuestionablemente reaccionarios."<sup>452</sup>

Freire escribe en "Cartas a Guinea-Bissau": "Entendemos por alfabetización una acción cultural en favor de la reconstrucción de nuestro país y no sólo la tarea de aprender a escribir y a leer. Puede ocurrir que en algunas regiones o países al principio nuestro trabajo con la población se oriente sobre todo a 'escribir' y 'leer' la realidad y no tanto a aprender el idioma. En situaciones específicas puede ser mucho más importante organizar a la gente en grupos y así discutir sobre la realidad con ellos; basándose en acciones prácticas, analizar las condiciones locales con ellos y encontrar soluciones con ellos a algunos de sus problemas a

nivel de asistencia sanitaria y a nivel de producción; estimularles a organizarse, por ejemplo, mediante un proyecto colectivo, como una huerta colectiva. Y será la práctica de 'leer' y 'releer' y 'escribir' su realidad la que permitirá que tomen interés en aprender a leer también palabras. En otros casos, la acción cultural empieza con el mismo trabajo de alfabetización."<sup>453</sup>

En el caso de la educación liberadora y de la educación popular, según Freire, de lo que se trataba no era del tipo de práctica (por ejemplo, la alfabetización), sino de la calidad de la forma en que se llevaba a cabo cada práctica educativa (la alfabetización puede ser alienadora o liberadora).

Basándose no sólo en las ideas de Freire y en las experiencias educativas cubanas sino también, por ejemplo, en los grupos progresistas dentro de la Iglesia Católica que se inspiraron en la teología de la liberación, a finales de los años setenta en Latinoamérica se adquirieron una gran variedad de experiencias de educación popular en barrios de marginales y en comunidades rurales.<sup>454</sup> A principios de 1980, se sumó a estas experiencias la Campaña Nacional de Alfabetización en Nicaragua.

Dentro de estas experiencias, a pesar de las diferencias de contexto, se pueden distinguir varios objetivos similares: el fomento de la participación activa de la población en el cumplimiento de las propias necesidades directas; la estimulación de un proceso de (auto)organización; la recuperación crítica de la propia historia local y de las formas culturales de las clases populares; el desarrollo del conocimiento autóctono y el desarrollo de nuevos conocimientos relacionando todos estos elementos. En el método, el mundo actual, las experiencias, las necesidades reales y las necesidades de los participantes forman el punto de partida para el proceso de aprendizaje. Desde ese punto de partida los participantes socializan el conocimiento existente y desarrollan conocimientos nuevos en un proceso de análisis colectivo en el que el diálogo ocupa un lugar, central. Se puede someter a prueba la utilidad de los conocimientos nuevos, pero de lo que se trata al final en el proceso de aprendizaje de la educación popular es de que se unan las nuevas ideas con la situación específica de los participantes, surgiendo así nuevas 'prácticas'. Según afirma Serra<sup>455</sup>, en la educación popular se trata sobre todo de la actividad práctico-crítica de la gente, que es capaz de cambiar su propio entorno en una interacción con el desarrollo de su propia manera de pensar y con las aptitudes concretas.

Puede surgir una relación nueva entre el saber y el actuar. Ahora bien, es insuficiente distinguir los factores opresores que son la causa de las malas condiciones, si no crece al mismo tiempo la disposición colectiva para introducir cambios. Y la reflexión sobre estos cambios, constituye otra vez el punto de partida para seguir aprendiendo.

Por consiguiente, parece característico de los proyectos de educación popular la sintonía local, la pequeña escala y el carácter horizontal y recíproco de las relaciones entre los involucrados. En las numerosas iniciativas de educación popular aumenta por lo general la resistencia, la combatividad y la autodeterminación de la gente. El proceso de aprendizaje dentro de la educación popular se orienta hacia la acción política, en la que la solidaridad<sup>456</sup> y la organización son importantes. Jara definió la educación popular como 'la dimensión educativa de la acción política'.<sup>457</sup>

En la mayoría de los países latinoamericanos, los proyectos basados en las ideas de la educación popular ocuparon un lugar, marginal. Sólo Nicaragua se distinguió en la aplicación

de estas ideas del resto de Latinoamérica. En este país, desde 1979 habían cambiado tanto las relaciones sociopolíticas que se desarrolló una política cultural a tropezones, en la que se dio a la educación popular un lugar, privilegiado.<sup>458</sup> Así en Nicaragua se pudo elaborar el enfoque metodológico de la educación popular con el apoyo nacional oficial.<sup>459</sup>

### 7.3 Educación de adultos en Nicaragua: la situación anterior a 1979

Bajo el régimen dictatorial de Somoza el sistema educativo de Nicaragua se caracterizó por menosprecio desarrollo necesario de obreros y campesinos.<sup>460</sup> El hecho de que se trató de una elección intencionada lo demostró una afirmación de Somoza: "No necesito gente educada, quiero bueyes."<sup>461</sup> Todo el sistema educativo fue un apoyo al control, al poder y al bienestar del clan Somoza y de sus aliados.<sup>462</sup> Este sistema educativo reflejaba los intereses del régimen.

Para el cultivo del café y del algodón, los productos principales de exportación del país, Somoza opinaba que casi no necesitaba gente que hubiese terminado la Universidad o la escuela secundaria. Sólo una pequeña minoría de la población recibía una formación tradicional humanística en escuelas privadas. Para su formación universitaria estos estudiantes iban preferentemente al extranjero y se convertían en cuadros superiores o como lo expresa Puiggrós, en los 'intelectuales orgánicos del imperialismo'.<sup>463</sup>

Aparte existían unas cuantas escuelas financiadas por el Gobierno en las que se formaba a los técnicos y a los cuadros medios. La educación en los barrios marginales de las ciudades y en las zonas rurales estaba muy descuidada. Las posibilidades de escolarización se limitaban a una especie de enseñanza básica rudimentaria. Sin embargo, la mayoría de la gente seguía siendo analfabeta.<sup>464</sup>

Tunnermann, el primer Ministro de Educación del Gobierno Sandinista<sup>465</sup>, describió la situación de la enseñanza en tiempos de la toma del poder por los revolucionarios.<sup>466</sup> Constató que en muchas zonas rurales la enseñanza primaria normalmente no pasaba el tercer grado. La mayoría de estas escuelas tenían un solo profesor normalmente poco calificado, una sola clase, una falta continua de medios educativos, apenas material y ningún programa educacional. El contenido de la enseñanza no era nada importante para los niños de los jornaleros, de los campesinos ni de los obreros. Las estadísticas oficiales mostraban que durante los años setenta en las zonas rurales sólo terminaban sus estudios el 5% de los alumnos de la escuela primaria, y en las zonas urbanas el 44%.<sup>467</sup>

El contenido ideológico de los programas educativos se reflejó en exaltar el 'modo de vida americano' orientado hacia la ciudad. Las estructuras socioeconómicas del país eran algo inamovible, que no se cuestionaba. Tampoco las pocas campañas de alfabetización que habían tenido lugar, antes de la revolución habían sido una excepción.<sup>468</sup> En el contenido no se podía encontrar nada de la realidad cotidiana ni de la cultura auténtica de la mayoría de los nicaragüenses, que eran campesinos pobres y jornaleros.<sup>469</sup>

Los programas como tales eran un reforzamiento del statu quo y consolidaban el subdesarrollo.<sup>470</sup>

Antes de 1976 las instituciones, entre otras el Centro Educacional Para Agricultura, que se dedicaban al desarrollo rural, hicieron experimentos a muy pequeña escala con otras formas

educativas. Se trató de iniciativas personales y aisladas.

El Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN)<sup>471</sup> ya hizo un trabajo preliminar en la clandestinidad. Así la propia historia popular de Cantimplora, un pueblo pequeño en el sur de Nicaragua, narra cómo el realizador de teatro popular Bolt, ya en 1976, montó una 'escuela de campesinos' y les enseñó a la vez a hacer teatro.<sup>472</sup>

#### **7.4 Participación de la población nicaragüense**

Tras la revolución en 1979, una de las primeras acciones del Gobierno de la época de la Reconstrucción Nacional fue el nombramiento del ministro de educación. Este y su equipo tuvieron como cometido diseñar y ejecutar un sistema educativo nuevo.

La estrategia para la planificación educativa se orientó hacia dos objetivos:

- 1) Mejorar y ampliar las facilidades educativas existentes y aumentar la accesibilidad de las mismas.
- 2) Transformar tanto la estructura como las funciones de todo el sistema educativo.<sup>473</sup>

La intención de todos los esfuerzos fue expresar los intereses de los obreros y de los campesinos y contribuir a la formación de la 'nueva educación'.<sup>474</sup>

Para conocer la opinión del pueblo sobre la orientación y los principios básicos del nuevo sistema educativo, en 1981 tuvo lugar, la 'Consulta Nacional'. Este acontecimiento fue único en la historia de Latinoamérica tanto en cuanto al planteamiento como en cuanto a la ejecución. De hecho supuso una experiencia rica en autoeducación para las más de 30 organizaciones participantes. No sólo participaron las organizaciones de masas sandinistas, sino también partidos políticos, asociaciones de padres de familia y organizaciones sindicales no sandinistas. Más de 50.000 personas, divididas en pequeños grupos, discutieron sobre la nueva forma de la educación.<sup>475</sup>

Una parte importante de las propuestas que aportó la Consulta Nacional estaba relacionada con el involucramiento de las organizaciones de masas en el proceso de desarrollo educativo. Naturalmente, se pedían más escuelas, más educación para niños y adultos. Pero al mismo tiempo, los participantes hacían hincapié en la importancia de una reestructuración de los currículos educativos con el fin de que el contenido se adaptase mejor a la realidad cotidiana de las 'clases populares', a los cometidos de la revolución y a los valores culturales de la población. Los métodos educativos también debían reflejar la aportación de profesores, alumnos, padres y organizaciones de masas y debían considerar la relación entre teoría y práctica, entre estudio y trabajo. Los métodos debían reforzar las capacidades creativas e investigativas de los alumnos y fomentar una visión científica del mundo.

Un informe provisional del Ministerio de Educación sobre la discusión concluyó: "Se debe convertir en una enseñanza que oriente y estimule el proceso revolucionario. Una enseñanza que elimine el egoísmo, el oportunismo y el individualismo y que contribuya a la formación del 'Hombre Nuevo' y de la 'Sociedad Nueva'."<sup>476</sup>

Los resultados de la Consulta Nacional se publicaron en 1983 tras su análisis e interpretación.<sup>477</sup>

## 7.5 El desarrollo de nuevos programas educativos

Todo el sistema educativo cambió después de 1979. Se introdujeron programas nuevos, como la enseñanza preescolar, la educación especial para minusválidos, la educación de adultos y programas que se orientaban hacia la población rural. Se cambiaron totalmente los currículos, los métodos y los contenidos de los programas existentes en la enseñanza primaria, secundaria y superior.

El nuevo material educativo se adaptó en la medida de lo posible a la realidad cotidiana, a la cultura auténtica propia, a la historia local y a las formas de producción existentes.

Para sustituir los métodos autoritarios y las maneras verticales de aprender se hicieron experimentos con métodos educativos nuevos y con formas educativas no tradicionales, como discusión en grupo, rompecabezas, teatro, sociodrama y dibujos. De esa manera, se estableció un vínculo entre la enseñanza y las experiencias de los alumnos.

También se introdujeron otros sistemas educativos, como por ejemplo, los talleres mensuales para maestros (TEPCE) en la enseñanza primaria y secundaria.<sup>478</sup>

Quizás una de las acciones más espectaculares en el proceso de formación educativa fue la Campaña Nacional de Alfabetización, que tuvo lugar, en 1980.<sup>479</sup> En relación con la filosofía y los puntos de partida de Freire, de Fals Borda y de otros, y en base a las experiencias de educación popular en otros países de Latinoamérica, se diseñó un programa adaptado a la situación nicaragüense. Se movilizaron a muchas decenas de miles de escolares y estudiantes de todas las edades, clases y niveles y los enviaron a todos los rincones del país. Los resultados fueron muy buenos e infundieron el respeto internacional: el porcentaje de analfabetos se redujo del 52% estimado en 1979 al 13% en 1981. Menos fácil de medir cuantitativamente, pero sin lugar a duda igual de importante, fue el ascenso de la visión crítica de la realidad cambiante del país y el aumento de la conciencia nacional.<sup>480</sup>

En la planificación de la postalfabetización, sobre todo durante los primeros años, se hizo un llamamiento directo a la participación activa y a la propia experiencia de la gente. Hacia el final de la campaña se organizaron por todo el país los llamados 'Colectivos de Educación Popular'. Esos colectivos debían cumplir los principios metodológicos y teóricos de la Educación Popular Básica. Todos los alumnos que habían terminado con buenos resultados el libro de enseñanza "El Nuevo Amanecer", podían entrar en un programa de este tipo. En cada colectivo había un coordinador y un promotor, ambos voluntarios.

El coordinador, el maestro popular, que en la mayoría de los casos acaba de ser alfabetizado, tenía la misión de dar a tiempo a los miembros del colectivo el material educativo, preparar los temas de las clases y estimular al grupo a cooperar y a discutir. El promotor debía guiar varios colectivos y coordinarlos mediante talleres semanales.<sup>481</sup>

Durante mi investigación en 1982, ya se podían ver los resultados de la nueva política educativa a muchos niveles. Con respecto a las facilidades educativas, la población aportó apoyo activo en la reparación de todo tipo de escuelas y en la construcción de escuelas nuevas, sobre todo en el campo. La formación de maestros, principalmente mujeres, se había extendido mucho y se cuadruplicó el total de profesores. Además, ya desde 1979 toda la enseñanza pública -desde preescolar hasta la Universidad- fue gratuita.

En parte debido a ello en 1984 una cuarta parte de la población seguía una u otra forma de

educación. El Gobierno nicaragüense aspiraba a ofrecer a los niños nicaragüenses por lo menos nueve años de escolarización en el año 2000. Esto naturalmente implicaba que también se debía incrementar considerablemente el presupuesto público para la Educación. En 1985 el presupuesto para la Educación ya supuso el 10% del presupuesto nacional. Además, dentro del Ministerio de Educación se produjeron cambios en la asignación del presupuesto a los diferentes programas.<sup>482</sup>

## 7.6 El surgimiento de una metodología nueva

Durante la Campaña Nacional de Alfabetización surgió una forma de educación, que tenía sus raíces en la realidad cotidiana de los participantes y que se orientaba hacia la transformación de esa realidad. Las lecciones reflejaban la situación y los problemas de la comunidad local, sus condiciones de producción, su situación sanitaria y los objetivos más globales de la revolución, la defensa nacional y los planes económicos.<sup>483</sup> Por una parte, el contenido de la campaña se relacionaba con dos ideas del FSLN sobre la dirección a seguir por la revolución. Por otra parte, también había elementos o partes de estudios que se relacionaban con la vida cotidiana sobre todo de los campesinos y los obreros, de los hombres y las mujeres.<sup>484</sup>

Los metodólogos educativos, tal y como ellos decían, "(...) habían tomado como punto de partida la realidad del proceso revolucionario para el desarrollo de los contenidos del programa de alfabetización y debían vincular estos contenidos con las tareas sociales recién establecidas." Eran actividades que empezaron a cristalizarse durante el proceso de desarrollo puesto en marcha. La educación debía adaptarse continuamente a la situación histórica y local cambiante de los participantes. Era lógico que surgieran muchos temas nuevos a medida que avanzaba el proceso de desarrollo nacional. Así salió a la superficie un principio metodológico importante, la flexibilidad.<sup>485</sup>

Los primeros años se mantuvo este principio en la Educación Popular Básica, lo cual tuvo como consecuencia que se revisaran periódicamente los libros de textos. Para ello, se contemplaron dos aspectos: la realidad nacional cambiante, y los temas y las críticas que los coordinadores y los promotores planteaban a nivel local. Esta flexibilidad también tuvo como consecuencia lógica que en un período determinado se considerase llevar a la práctica una regionalización completa de la producción de currículos para así poder responder a los intereses regionales y locales cambiantes. Sin embargo, ese plan no se ejecutó. Aunque se era conciente de la polaridad que existía entre los intereses locales y nacionales, en esa época no se sacaron suficientes consecuencias de la misma. En años posteriores, se desarrolló un enfoque más estandarizado, que fue dirigido desde el Viceministerio nacional.

Una condición esencial para la participación creativa de la población en el cambio de su propia realidad es mostrar comprensión por este cambio.<sup>486</sup> Este descubrimiento se refiere a otro principio fundamental, es decir el de la acción-reflexión-acción. Las raíces de este principio se podían atribuir a los principios pedagógicos de Freire (véase capítulo 1 y 5)

La Campaña Nacional de Alfabetización no sólo tenía como objetivo alfabetizar a la gente. Se trataba de un proceso de aprendizaje recíproco. Los alfabetizadores trabajaban durante el

día con los campesinos en el campo y con los obreros en la fábrica. Para muchos de ellos fue la primera vez que entraron en contacto con las condiciones laborales y vitales de los campesinos y de los obreros.

Las autoridades eran concientes de 'la cultura de la pobreza y del silencio'.<sup>487</sup> Durante la campaña los alfabetizadores llevaron a cabo una investigación, la llamada Recuperación Cultural. En esta investigación se intentó registrar la historia local, la organización social, la forma de producción existente, la cultura popular, las leyendas, las manifestaciones de baile, las historias, las canciones y la poesía de las clases populares, en resumidas cuentas las esferas de la vida y las experiencias cotidianas de la población nicaragüense. Una investigación de este tipo habría sido imposible en tiempos de Somoza. Esta investigación exhaustiva constituía la leyenda viva de las experiencias que la población había adquirido con el tiempo y que se registró en muchas cintas.

También se intentó rescatar, revalorar y desarrollar todos los elementos de la cultura popular en partes de los libros de texto. Sin embargo, al redescubrir los valores culturales se planteó el problema de que estos valores no se habían desarrollado en un vacío. La cultura popular tenía muchas influencias de los valores predominantes orientados hacia el 'modo de vida americano'. Esto implicaba que debían rechazar los elementos en contra del pueblo, que también aparecían en la enseñanza. En caso de que sólo se partiera de la cultura popular, existía la posibilidad de que precisamente se reforzara la cultura predominante en lugar, de que la gente se liberara de la misma. Por eso era importante que la gente aprendiera a reconocer los elementos liberadores y a distinguirlos de los elementos opresores.<sup>488</sup>

A su vez suponía que la investigación militante era un proceso de redescubrimiento crítico de las formas culturales auténticas, concretamente de aquellas formas que coincidían con los intereses de las clases populares oprimidas puesto que el proceso revolucionario afectaba precisamente a esa gente.<sup>489</sup>

Mediante la campaña, la educación de adultos se convirtió en un acontecimiento colectivo enfocado en la comunidad. La educación popular hizo hincapié en la necesidad de una cooperación y una acción colectiva en el proceso de aprendizaje y en las actividades subsiguientes.<sup>490</sup>

En la educación popular el diálogo era un instrumento educativo básico y se evitaba la manipulación. El estilo de transmisión al que se aspiraba era horizontal y participativo, en el sentido de que a los que participaban en el proceso de aprendizaje también se les involucraba en la búsqueda de conocimientos nuevos. El aprendizaje se arraigaba en el descubrimiento, en la reflexión crítica de la realidad y en cambiar o transformar con los demás esta realidad.<sup>491</sup>

La Campaña Nacional de Alfabetización fue importante también por una razón muy distinta. Fue la primera vez que el Ministerio de Educación adquirió experiencia en cooperar con las organizaciones de masas existentes. Esto fue esencial para la movilización de los 180.000 alfabetizadores voluntarios, para el racionamiento de los alimentos y para la distribución de libros y material. El sistema de distribución, que se desarrolló para la campaña, se mantuvo después para el programa de educación popular recién surgido.

Una consecuencia adicional de la campaña fue también la coordinación entre el Gobierno y los representantes locales de las organizaciones de masas. Esta coordinación estableció la base para la organización de todo tipo de actividades comunitarias orientadas al cambio y a la transformación de la comunidad.<sup>492</sup>



A pesar de todas las deficiencias en los colectivos de Educación Popular se intentó desarrollar el principio de la educación popular y aplicarlo: establecer un vínculo entre la teoría y la práctica.<sup>493</sup>

Durante la campaña resultó que la gente fue capaz de resolver con creatividad los problemas surgidos en la práctica. Al principio, por ejemplo, se dio el problema de la capacitación de los alfabetizadores. Para ello, se desarrolló un concepto de formación nuevo. Este concepto de formación partía del principio de la multiplicación. Un grupo de trabajo pequeño preparó el curso de capacitación de los alfabetizadores. Después se probó este curso en un taller, en el que se formó a unas sesenta personas. Se adaptó el curso y esas sesenta personas empezaron a coordinar, en grupos pequeños, nuevos talleres para sesenta personas basándose en lo que habían aprendido. Así, en un espacio muy corto de tiempo se capacitó a mucha gente; primero sesenta, luego mil doscientos, a continuación doce mil y finalmente ciento ochenta mil.

### **7.7 El pueblo enseña al pueblo**

Al final de la campaña, por pura necesidad, se pidió a los alumnos más avanzados que ayudaran en la ejecución de la campaña de alfabetización. Estos alumnos avanzados a los que más tarde se llamó 'maestros populares', dieron clases a aquellos compañeros que tenían más problemas con la materia. Así la propia gente del pueblo con una experiencia similar transmitió los conocimientos. De esta manera, no prevista de antemano, el programa se desarrolló en nuevas direcciones.<sup>494</sup>

Después el mismo maestro popular pasó a ser la base de la postalfabetización, la Educación Popular Básica, como coordinador de un colectivo.<sup>495</sup>

En el año 1983 a pesar de las numerosas deficiencias, de la situación de crisis existente en el país y de las contradicciones, los colectivos de la educación popular fueron una de las fuentes más importantes del cambio estructural en el sistema educativo. Se podía considerar la red de colectivos como un movimiento de masas nuevo, ya que diariamente se reunían unos 143.000 campesinos, obreros, mujeres y niños nicaragüenses, apoyados por 20.000 maestros populares en los 17.000 colectivos con el fin de consagrarse al estudio, hablar sobre política y elaborar acciones concretas para cambios en su entorno.<sup>496</sup> Como tal, el programa de postalfabetización desempeñó una función importante en la movilización de la gente en una red nacional y en la integración de las comunidades locales en una política nacional.

La Campaña de Alfabetización y la Educación Popular Básica fueron herramientas importantes en la lucha contra la opresión y el subdesarrollo. Fueron intentos por parte de los nicaragüenses de reforzar la cultura nacional y los valores nacionales, que se negaron en el pasado debido a la fuerte orientación hacia la cultura norteamericana. Los dos programas tuvieron una importancia vital para las innovaciones educativas. Sin embargo, para cambiar realmente el sistema educativo a nivel nacional, todavía hacían falta muchos años más.

### **7.8 Un proceso difícil en una situación bélica**

La visión con respecto al cometido y la función de la enseñanza en el desarrollo nicaragüense

pareció clara. Sin embargo, la realización de los planes educativos se vio obstaculizada por numerosos impedimentos. Se atribuyeron muchos problemas a la situación militar y económica de Nicaragua en el período a partir de 1984.<sup>497</sup>

Los daños y los altos gastos militares debido a la guerra continua, el boicot económico de Estados Unidos de Norteamérica y el descenso de los precios de los productos de exportación causaron, entre otras cosas, una inflación alta, un descenso real de los salarios<sup>498</sup>, una falta de la mayoría de los productos básicos y un aumento del mercado negro. El Gobierno nicaragüense debió transformar en gran medida su política pasando de una 'estrategia desarrollista' a una 'estrategia de sobrevivencia'.<sup>499</sup> Dentro de la enseñanza se retrasó la producción de material didáctico y la construcción de escuelas y asimismo, los salarios se quedaron atrás.<sup>500</sup>

Las situación bélica también tuvo otras consecuencias. Se destrozaron escuelas o se cerraron por razones de seguridad. Sobre todo la educación de adultos fue un blanco importante. Se asesinó y se secuestró a varios maestros populares y a miembros activos de los colectivos. A menudo era peligroso reunirse en los colectivos porque precisamente la Contra había puesto los ojos en ese tipo de proyectos de la revolución.<sup>501</sup>

La movilización continua de los estudiantes, maestros y técnicos en educación para la defensa del país supuso un freno fuerte para la ejecución de los distintos programas.

Sin embargo, aparte también existían muchos problemas relacionados con las distintas reacciones de los sectores sociales a las reformas sociales y a las deficiencias de la propia enseñanza.

Aunque con la revolución de 1979 se introdujeron grandes cambios, por varias razones no tuvieron lugar, a todos los niveles ni tampoco al mismo ritmo. Por ejemplo, dentro de la educación formal la postura de los alumnos cambió muy deprisa, mientras que la de los profesores cambió más lentamente.

La clase obrera había experimentado muchos cambios que no coincidían en nada con los de la juventud no comprometida procedente de la clase media. Los campesinos, que se habían organizado en cooperativas, protagonizaron muchas transformaciones, mientras que los funcionarios se apegaban a sus tradiciones y costumbres.

Las mismas clases de diferencias se produjeron en el sistema educativo entre la educación formal y la educación de adultos. Aunque en la educación formal el contexto social cambiado influyó mucho en el contenido, la estructura siguió siendo la continuación de la escuela tradicional. En este caso, los cambios se produjeron de forma mucho más lenta y menos espectacular y a veces entraron en conflicto con los cambios en la educación de adultos. Así la deserción de los alumnos ha sido cada año más grande a partir de 1983, y los resultados de los estudios fueron bastante alarmantes, sobre todo en la enseñanza secundaria y superior.<sup>502</sup>

En esto influyeron de forma fundamental otras razones que no eran estrictamente económicas y militares: el carácter vertical de los métodos educativos, los contenidos poco relacionados con la realidad y los programas educativos organizados de forma demasiado amplia.

Tampoco la educación de adultos se salvó de esta tendencia a la deserción y a la disminución de la matrícula.

## **7.9 Evaluación de los fundamentos de la enseñanza**

En 1985 se produjo un cambio radical. En varios sectores quedó cada vez más claro que la

participación de la población había bajado a un nivel alarmante. Y no todo se podía explicar adecuadamente con la guerra y la situación económica. En todas partes esta situación condujo a debates y a la reconsideración: en instancias educativas, en comités de barrio, en centros culturales populares y en el sistema de salud.<sup>503</sup> Se discutió y se fijaron todo tipo de directrices nuevas. Se necesitaba una reorientación, en la que concretamente se volviera a prestar atención al planteamiento de la educación popular.

La discusión dentro del Ministerio de Educación tuvo como consecuencia una conferencia evaluadora de alto nivel en 1985. En esta conferencia los metodólogos y los directores de los distintos programas sometieron concretamente los principios metodológicos utilizados a un análisis profundo. La metodología de la educación popular, que se utilizó por primera vez durante la campaña, sirvió como directriz para la discusión.

El estudio dejó claro que en la educación formal de los años pasados había existido una tendencia al cambio de contenido, mientras la metodología educativa casi no había cambiado. Durante el debate de evaluación los participantes se concientizaron de este vacío y propusieron utilizar la metodología de la educación popular como principio rector para el desarrollo posterior de la enseñanza a todos los niveles en Nicaragua.<sup>504</sup>

Con respecto a las causas fundamentales de los problemas en la enseñanza el Ministro de Educación, Cardenal, dijo lo siguiente: "La Educación Popular Básica, que tendría que tener una gran influencia en la educación formal, por la influencia de la educación formal, se ha formalizado y fuertemente profesionalizado por lo que pierde su poder de renovación."

El número de adultos que participó en esta educación ha decaído fuertemente.<sup>505</sup> Según Cardenal el problema no era que la gente no quería estudiar, sino más bien que los programas apenas respondían a las necesidades de los campesinos y de los obreros. Según él, esto se debía en parte a la situación militar y a las deficiencias del Ministerio.

En cuanto a la enseñanza primaria observó que estaba demasiado enfocada al conocimiento, a la memorización, al contenido sin ningún vínculo con la realidad cotidiana y a la transmisión sin participación de los alumnos (depositarios). Fomentaba una postura acrítica. Según él, el cuerpo de maestros tenía un concepto enmohecido sobre la educación, no aceptaban fácilmente las innovaciones y eran obstinados.<sup>506</sup>

López, el director del programa de la Educación Popular Básica, opinaba que no se había implementado el tiempo suficiente para sistematizar y teorizar con mayor profundidad las experiencias de la Campaña de Alfabetización, "ya que ello nos hubiera permitido identificar mejor qué elementos de la metodología teníamos que fortalecer en adelante." "Ojalá hubiéramos sabido a qué elementos de la metodología deberíamos haber prestado más atención."

La metodología de la educación popular, según él, había sido contaminada en el transcurso de los últimos años por el academicismo en lo curricular y por el formalismo en el proceso educativo en el aula.<sup>507</sup>

En contra de lo que se pretendía ya no era posible en este currículo uniforme tener en cuenta las diferencias políticas, culturales y productivas de los distintos sectores sociales.

Después del Taller de Evaluación en abril de 1985, los funcionarios responsables de la educación de adultos analizaron en talleres más pequeños los resultados de su trabajo a nivel nacional y regional. Resumiré unas cuantas conclusiones.

A la educación de adultos se le habían dado algunos rasgos elitistas de una educación que genera procesos de 'expulsión' y que la hacen menos accesible a aquellos que son hijos de

obreros y campesinos.<sup>508</sup>

La impresión de libros de texto permanente a nivel nacional no respondió a las necesidades. Por eso, la mayoría del material didáctico en la educación de adultos se redujo a mera información sin ningún vínculo con la realidad que iba cambiando permanentemente. De esa manera, la enseñanza en los colectivos se aisló de los cambios que se producían en el entorno directo de los participantes.

Otro problema fue la limitada formación de los maestros populares, que a veces era ligeramente más sólida que la de los miembros del colectivo a los que debían orientar. Para alguien que acababa de aprender a leer y a escribir no era fácil alfabetizar a otro. Esto no se tuvo suficientemente en cuenta en la capacitación. Sobre todo eso ocasionó problemas en la aplicación flexible de los principios metodológicos de la educación popular frecuentemente. Estos problemas se vieron reforzados aún más por darse (sobre todo en zonas rurales) el caso de colectivos formados por participantes con distintos niveles de conocimiento. En esos casos el coordinador debía guiar al mismo tiempo a varios niveles en un mismo grupo. Eso exigía al coordinador no sólo suficiente flexibilidad, sino también una visión que le permitiese poder trabajar con varias lecciones en un solo grupo.

Los maestros populares eran voluntarios que aparte de sus actividades en los colectivos tenían un trabajo diario en otro sitio. Además, muchos eran miembros activos de una u otra organización de masas, como un sindicato, un comité de barrio o una organización de mujeres. En estas condiciones el reciclaje era difícil. Era evidente que un sistema basado casi totalmente en voluntarios no podía imponer exigencias altas ni estrictas. Esto causó mucha inseguridad y mucho movimiento en el caso de los maestros populares.<sup>509</sup>

La aplicación de los principios metodológicos de la educación popular se produjo siguiendo un proceso largo y difícil. Eso supuso que aquellos que estaban involucrados en la enseñanza debían estar convencidos de los principios básicos y que además debían ser capaces de aplicarlos de manera flexible. A partir de 1985, se puso en marcha un proceso de autocrítica a todos los niveles, seguido de un proceso de diagnóstico de las causas y de consulta sobre las soluciones desde la base. Aunque la iniciativa viniese de las estructuras dirigentes del Ministerio se consideraba esencial un proceso así desde la base.

Silva, Asesor del Ministro, dio las siguientes razones: "Todo esto no se puede imponer por decreto pues estaríamos obrando impositivamente, y ello no diferirá en nada de los métodos tradicionales. Todo esto que implica cambios a nivel de currículo, de contenidos, de textos, de metodología, y otros. Todo esto que supone un cambio radical en nuestra educación, en nuestro sistema de enseñanza, se va a producir por el convencimiento, la discusión, el diálogo y los aportes de todos los que estamos implicados en la enseñanza. De esta manera, actuaremos conforme a los principios de la educación popular: de una forma participativa, horizontal y no impositiva."<sup>510</sup>

En 1986 y 1987 poco a poco estas directrices se llevaron a cabo en acciones concretas y en un conjunto de iniciativas, como capacitación, investigación y proyectos pilotos.<sup>511</sup> Estas iniciativas dejaron claro que no se intentó imponer desde arriba una dirección específica en la educación popular.<sup>512</sup> La intención fue sacar a la luz los elementos esenciales de la educación popular mediante este proceso: la metodología, la relación entre enseñar y aprender y el proceso creativo que era necesario para poder aplicar estos elementos en el contexto nicaragüense.

## 7.10 Balance y perspectivas

En 1981 y 1982 adquirí experiencia 'desde adentro' en la educación de adultos en Nicaragua como asesor en el Viceministerio de Educación de Adultos. Participando en los talleres sobre Educación Popular del Centro de Educación Promoción Agraria (CEPA), originalmente un centro de extensión y de capacitación en favor de la reforma agraria, profundicé más en la metodología de la educación popular. Hubo mucho material para experimentar y reflexionar.

Sobre todo las visitas de campo al entonces departamento de Matagalpa me esclarecieron los problemas prácticos del programa de la educación popular básica. Se divisó la realidad que había detrás de los programas interesantes en sí, que coordinó el Viceministerio: el problema de la sintonía del nivel nacional en las regiones.

La crítica se enfocó en el hecho de que a nivel nacional se estaba muy poco conciente de los problemas en el campo, de que se realizaban muy pocas visitas de campo, de que la planificación se llevaba a cabo en grado excesivo detrás de un escritorio y de que se tenía muy poco en cuenta los períodos de siembra y cosecha en las zonas rurales.

Por otra parte, los esfuerzos enormes y la involucración de los maestros populares fue decididamente impresionante.<sup>513</sup>

En los años siguientes, en los que fui adquiriendo experiencia con este programa, fue estancándose cada vez más y me quedó claro el porqué de los problemas. Las explicaciones comunes para los acontecimientos que se iban estancando, ocultaron varias causas fundamentales.

La tradición se había puesto en marcha con la campaña de alfabetización y con una metodología que la población nicaragüense recibió con entusiasmo y que se orientaba hacia la participación, la concientización y la movilización de los campesinos. Poco a poco, esta tradición se enmarcó en un programa planeado y fijo para todo el país. Así los principios de la educación popular se vieron amenazados puesto que podían ser sometidos a presión.

Aquí se manifestó el dilema que caracterizó a la situación nicaragüense: la necesidad de un enfoque nacional y centralizado por una parte y la pequeña escala local y la multiformidad por otra. La contradicción de homogeneización del modelo pedagógico y la aprobación de la diversificación creativa.<sup>514</sup>

Sencillamente esa contradicción se llama también 'desde arriba o desde abajo', o 'desde afuera o desde adentro'.<sup>515</sup>

En este caso era esencial la interacción entre la dominación y la emancipación. La educación popular no soportaba lo rectilíneo. Se basaba en un proceso de aprendizaje multiforme, estratificado y compuesto que desde siempre estuvo en malos términos reñido con la intervención estatal. La educación popular era más relajada y partía de la propia situación práctica concreta e ilustrativa de los participantes. Si los participantes abandonaban, se detenía, además de la alfabetización, también el proceso acelerado de concientización política y de cambio social.

Dilemas similares se produjeron en el caso de los programas para la construcción de viviendas nuevas. Para fomentar la integración y la autoconstrucción en los barrios y en los asentamientos populares nuevos, en un principio se utilizó con frecuencia y con éxito la educación popular. Pero en el marco de una política a gran escala se descartaron una gran parte de esos programas. Los intereses locales directos de los pobladores, por ejemplo, el

suministro de agua y la electricidad, pasaron a ocupar un segundo plano debido a los intereses más nacionales en favor de la defensa y de la producción. En muchos otros sectores se produjeron desarrollos similares.

La burocratización y la manera de pensar vinculada a la tradición constituyeron factores propicios para ello.

Cada vez se trabajó más de forma incidental o aislada en la sistematización del enfoque de la educación popular dentro del contexto nicaragüense. La red centroamericana para la educación de adultos ALFORJA<sup>516</sup> hizo una contribución importante en este marco. Anteriormente, varios Ministerios habían hecho uso de estos conocimientos de forma agradecida.<sup>517</sup>

En 1985 tuvo lugar, como ya se ha descrito, un cambio radical y una reorientación. En ese momento, todavía hubo suficiente espacio en la sociedad nicaragüense para poner en marcha un proceso de autocrítica. Desde la Universidad estuve involucrado en ese proceso de forma indirecta. Era importante que se reclamara de nuevo un lugar, dentro de la enseñanza nicaragüense y dentro de otras prácticas para la aplicación de los principios de la educación popular. Para activar otra vez a la gente era necesario algo distinto a la transmisión distante en un solo sentido, a las clases magistrales, a los discursos y a los programas estandarizados, que no decían nada o que apuntaban demasiado alto. Ya no se aceptaba la retórica (véase también capítulo 8)

El fomento de procesos de aprendizaje colectivos, antiautoritarios y orientados hacia la práctica pasó a formar parte de una política gubernamental general. Por supuesto, no todo el mundo compartió ni cumplió esto, pero proporcionó una buena base para contribuir a una práctica investigativa y educativa innovadora, en la que yo mismo estuve involucrado. Las experiencias en un proyecto de cooperación universitaria, que se describirán en el siguiente capítulo, demuestran que la educación popular no sólo ha resultado ser valioso para la educación básica con 'grupos marginados', sino también para la estructuración de procesos de aprendizaje a nivel de enseñanza universitaria, formación profesional y enseñanza postacadémica.

El enfoque de la educación popular tenía mucho que ofrecer para la concientización de las estructuras viejas y nuevas, al desarrollo de relaciones sociales democráticas y cooperativas y al reforzamiento de la crítica constructiva a fin de disminuir así la posibilidad de que se consolidara también en Nicaragua un Estado organizado de forma burocrática y paternalista.<sup>518</sup> De la historia del surgimiento y la caída<sup>519</sup> de la educación de adultos en Nicaragua basada en la educación popular se desprende la importancia de esta experiencia educativa para llevar a cabo cambios reales de segundo orden<sup>520</sup>. A su vez queda claro lo difícil que es integrar una estrategia así a nivel nacional.

## CAPITULO 8

### UN PROYECTO DE COOPERACION UNIVERSITARIA EN NICARAGUA

#### 8.1 Conexión con la realidad nicaragüense

Las experiencias con la teorización de la praxis andragógica en Holanda, que aparece reflejada en los capítulos 5 y 6, y la familiarización intensiva con la práctica de la educación de adultos nicaragüense tal y como se describió en el capítulo 7, fueron un reto suficiente para contribuir al desarrollo de una praxis andragógica a nivel universitario relevante para ese país. Para ello, el punto de partida no consistió en trasladar (irreflexivamente) las orientaciones 'europeas' a Nicaragua o en transmitir simplemente el conocimiento. Se trató mucho más de un cruce recíproco y del desarrollo de conocimientos y de teoría nuevos, conectando con las experiencias adquiridas en ese país.

'Andragogía y Desarrollo Comunal' fue el título del proyecto de cooperación entre el departamento de Andragogía y Pedagogía Social de la Universidad Libre de Amsterdam y una de las universidades nicaragüenses, que yo coordiné. Más tarde, el Centro para el Tercer Mundo de la Universidad Católica de Nijmegen, Holanda, se asoció al proyecto.<sup>521</sup> En este capítulo ocupan un lugar central las experiencias, con la estructura y la ejecución de este proyecto en el período comprendido entre 1984 y 1987.

Se describen los problemas y las contribuciones que se pudieron hacer al desarrollo de una práctica educativa e investigativa innovadora que se centró en las experiencias, en la situación vital y en las perspectivas de los educandos y que suprimió la separación entre investigación, aprendizaje y acción.

Este proyecto de desarrollo tuvo como objetivo contribuir al diseño de la enseñanza universitaria y a la mejor calificación de los profesores universitarios y de los trabajadores de campo a nivel de educación de adultos, desarrollo comunal e investigación.<sup>522</sup> Primero se colaboró con la sección de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), y después con la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Centroamericana (UCA), y la Universidad Católica de Managua dirigida por los padres jesuitas. De mutuo acuerdo se diseñó anualmente un plan de actividades.

Como ya se ha dicho anteriormente, la conexión con la realidad nicaragüense fue un punto de partida importante. Esto supuso que en el transcurso del proyecto se adaptaron al mismo ideas y prácticas, que se habían desarrollado en Nicaragua y en Latinoamérica, como la educación popular y la investigación-acción participativa. El diagnóstico de la realidad nicaragüense en la Universidad, reflejó dónde se encontraban los problemas, mientras que los acontecimientos en la práctica de la educación popular y el trabajo de base indicaron las posibilidades para el mejoramiento.

En Nicaragua, como ya se explicó en el capítulo 7, se habían desarrollado formas activas de enseñanza e investigación, que parecieron esenciales para alcanzar los objetivos del proceso

revolucionario nicaragüense. En el transcurso del proyecto estos principios tomados del proceso revolucionario se aplicaron cada vez más al desarrollo de los programas educativos universitarios y a los proyectos investigativos que se estaban llevando a cabo.

## **8.2 Los problemas en la enseñanza universitaria**

En la enseñanza superior, el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES) fundado en 1979 coordinó una reorganización dentro de todas las universidades existentes. Se revisaron, se unieron o se suprimieron ciertas especializaciones mientras que se incorporaron o se ampliaron otras. Se dio prioridad a aquellas carreras que podían ofrecer soluciones a los problemas existentes a nivel de enseñanza, sanidad y producción agrícola. Al mismo tiempo, se debieron revisar y adaptar todos los currículums al nuevo papel de la enseñanza superior en la sociedad nicaragüense. Tras 1979 también se reorganizó el profesorado universitario, pero al mismo tiempo muchos de los mejores profesores se fueron de la Universidad para reforzar los nuevos aparatos gubernamentales.

En general, el nivel académico de la enseñanza y el conocimiento de los estudiantes eran insuficientes. Una causa importante fue que los profesores y los estudiantes habían seguido una enseñanza con muchas interrupciones y deficiencias a nivel teórico. Tanto durante como después de 1979 se suprimieron grandes partes de la enseñanza media. Desde la creación del FSLN en 1961 la lucha tuvo eco en las universidades y a partir de 1977 la revolución se extendió a todo el campo educativo. En 1978, se perdió casi la mitad del período escolar en huelgas y acciones y el año 1979 fue aún más agitado.

Después de 1979 hubo otras razones para que la mitad del plan educativo no se cumpliera, la campaña de alfabetización en 1980 y la cosecha de café, para lo cual se movilizaban anualmente a muchos miles de estudiantes.

También en la enseñanza superior costó mucho trabajo integrar métodos educativos nuevos. Las estructuras organizativas verticales, la formación preparatoria deficiente de los profesores universitarios, el vacío entre teoría y práctica, la falta de buena bibliografía y la carga pesada de los estudiantes formaron los principales obstáculos para la innovación.

Un ejemplo práctico puede aclarar esto.<sup>523</sup>

Un curso normal constaba de 32 sesiones de 2 horas de duración para grupos de 30 a 60 estudiantes. Durante esas sesiones se esperaba que el profesor hablase todo el tiempo. Los estudiantes se dedicaban a escribir mejor o peor lo que se decía. Por lo general, no había libros de texto que sirviesen de ayuda. Desde hacía ya años Nicaragua se veía confrontada con una falta enorme de bibliografía, que era importante para el proceso de transformación social.

Normalmente, con el apoyo de profesores extranjeros se elaboraban libros de texto nuevos para ciertas asignaturas. En esos casos, el profesor dedicaba su tiempo lectivo a dictar porque eso le evitaba muchos problemas. A menudo el profesor sólo dominaba en parte el contenido educativo y con frecuencia para el cierre del programa exigía una reproducción literal de lo tratado.

La consecuencia era que los estudiantes aprendían prácticamente todo a base de apuntes tomados durante las clases, sin más apoyo bibliográfico adicional. Esto aclaraba por qué en



el caso de los estudiantes había sobre todo mucho interés por los apuntes. Así por lo menos estaba claro qué información debían aprender de memoria. En esta situación los estudiantes sentían, en primer lugar, indiferencia por los demás métodos educativos y por los debates en torno a estos métodos.

Todo esto favorecía una postura pasiva y consumidora y por supuesto para nada una postura investigadora que era por lo que se abogaba en la nota de los nuevos objetivos educativos.<sup>524</sup> Tampoco las condiciones en las que la mayoría de los estudiantes, cuya edad variaba de 20 a 40 años, estudiaba lo hacían más fácil. Muchos de ellos ya habían realizado un programa diario completo antes de que empezaran las clases.

Nubia vive en un pueblito cerca de Diriamba, a unos 35 kilómetros de Managua, donde está la Universidad. A las 5 de la mañana ya ha limpiado la casa, y ha dejado a sus 4 hijos donde un tía o abuela o sencillamente en la casa con las puertas cerradas. Después ella camina unos 5 kilómetros a la carretera por donde pasa el bus sobrecargado de pasajeros para Masaya.

En Masaya tiene que pelearse con los demás pasajeros para tener un lugarcito en el bus para Managua. Nubia tiene que estar en Managua a las 8 a.m, ella trabaja como profesora en una escuela primaria. En sus clases hay unos 40 alumnos, enseña durante toda la mañana, después come apuradamente y trata de llegar con el transporte público a la Universidad. Allí empiezan las clases a las 2, ya para entonces ella no tiene mucha energía.

Muchos estudiantes llegan así a las aulas, muertos de cansancio: da la impresión que algunos llegan sólo a dormir... y a negociar, ya que durante la pausa (15 minutos), la clase se convierte en un mini-mercado ambulante. Muchos estudiantes sacan de sus bolsos pequeñas mercancías, como brassieres, calzones, cosméticos, y comienza la compra-venta, reventa "revienta". Nadie puede sobrevivir con el sueldo de un profesor de escuela primaria y obligatoriamente tiene que buscarse otras fuentes de ingreso. Cuando se trata de sus propios intereses, se espanta el sueño. Pero cuando empieza la clase monótona el ánimo se pierde. Al terminar las clases a las 6, Nubia se enfrenta de nuevo a la odisea para el regreso a su pueblito: correr hacia los buses, el mismo viaje incómodo, buscar a los niños que ya duermen, comer... Uno no necesita mucha imaginación para entender que no queda tiempo para estudiar.<sup>525</sup>

La situación de Nubia coincide con la de la mayoría de los estudiantes que trabajan y que generalmente son de la provincia. A pesar de ello, desde 1979 los nicaragüenses se matricularon masivamente en todos los niveles de la enseñanza.<sup>526</sup> Sin embargo, las circunstancias hicieron que los objetivos nuevos y progresistas se alejasen de la práctica educativa diaria, que siguió caracterizándose por una calidad mala, un rendimiento académico demasiado bajo y una deserción enorme de estudiantes durante sus estudios.

Estas circunstancias empeoraron debido a la situación económica y militar en el período a partir de 1984.

La consecuencia para la enseñanza superior fue que se congelaran el número de puestos de trabajo, mientras que debido a los salarios bajos se produjo un éxodo enorme hacia otros sectores mejor pagados o hacia el extranjero. Cada vez resultó más difícil cubrir las vacantes, de manera que al mismo tiempo aumentó la carga para el personal existente.<sup>527</sup> Los últimos años ya no quedaba dinero extra para servicios y los libros de texto escaseaban.

Desde el punto de vista económico, a los estudiantes universitarios cada vez les fue más difícil seguir sus estudios durante el día. Muchos pasaron a estudiar por la noche, para así poder ganar dinero durante el día. A partir de 1985, el servicio militar obligatorio recién introducido tuvo como consecuencia un descenso enorme del número de estudiantes masculinos. Debido a una combinación de los factores anteriormente esbozados la enseñanza

superior entró en una situación de crisis.<sup>528</sup>

### 8.3 El proyecto de cooperación

Por supuesto, el proyecto de cooperación universitario no pudo ignorar el contexto general dentro del que se desarrollaba. Algunos aspectos tuvieron una influencia positiva, como el nuevo interés a un nivel alto por la educación popular y el grado enorme de flexibilidad y facilidad de improvisación de los nicaragüenses. Otros tuvieron una influencia negativa, como los numerosos cambios de personal, la situación económica precaria de la Universidad y del personal, y la imprevisión de la política universitaria.

A pesar de todo en Nicaragua fue posible, incluso en una situación económica bélica, ocuparse de forma innovadora a nivel de didáctica universitaria y de práctica investigadora. Ahora pasaré revista a las actividades.

El proyecto se inició en Managua, capital de Nicaragua, en febrero de 1984, al comienzo del año académico en la sección de Pedagogía de la UNAN. En el primer año, ocuparon un lugar central el desarrollo y la ejecución de dos programas educativos, el desarrollo comunal y la enseñanza en la educación de adultos (Andragogía). Asimismo, se recopilaron antologías, se realizaron talleres y seminarios en base a los principios metodológicos de la educación popular. En un curso de postgrado de Andragogía se capacitó a profesores de la sección de Pedagogía y a varios pedagogos de los ministerios y de las organizaciones de masas. En 1985 se incorporaron los programas de educación de adultos y de desarrollo comunal en los nuevos estudios de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias del Hombre de la UCA, también en Managua. A partir de 1985, con la ayuda de dos estudiantes holandeses en prácticas, se dio consejo en cuanto al propósito y a la ejecución de tres programas educativos distintos para la Escuela de Trabajo Social (ETS). Además, se desarrolló un curso de postgrado 'Investigación social y participación popular', que empezó a funcionar desde julio. Uno de los estudiantes en prácticas llevó a cabo un programa investigativo sobre la historia del trabajo social en Nicaragua. Este estudiante, junto con un profesor dio de nuevo forma a las prácticas en fábricas para estudiantes de Trabajo Social y ayudó en la orientación de las mismas. El otro estudiante en prácticas, capacitó en base a una investigación preliminar, a los promotores sociales del Instituto para la Acción Social y la Investigación Juan XXIII.<sup>529</sup>

A partir de 1986, en el tercer año del proyecto, gracias a la ayuda de otros dos estudiantes en prácticas procedentes de universidades holandesas fue posible consolidar la organización del centro de documentación y cristalizar el nuevo método de trabajo para las prácticas en fábricas. En el curso de postgrado empezó una fase en la que los equipos investigadores de trabajadores sociales procedentes de varias instituciones sociales empezaron a enfocar la ejecución de investigación-acción en Managua. En la enseñanza regular de la ETS fue posible realizar un proyecto de enseñanza y de desarrollo comunal combinado con todas las estudiantes de tercero de carrera y con dos profesoras en un pueblo pequeño de pescadores, Masachapa. Este proyecto se orientó al fortalecimiento de la organización de los pobladores para que así fueran más capaces de enfrentarse juntos a sus problemas. En el último año, ocuparon un lugar central la consolidación y la transmisión de la práctica educativa e investigativa.

### 8.3.1 La familiarización y diagnosticación de la práctica nicaragüense

En el departamento de Pedagogía de la UNAN se había planificado el plan de actividades para el primer año y se había discutido sobre el mismo con todos los interesados. Sin embargo, dos semanas antes del comienzo del nuevo año académico se cambió totalmente la planificación a petición del director. A corto plazo, se debía organizar un programa educativo de Desarrollo Comunal debido al traslado del profesor principal. Al mismo tiempo, se decidió aplazar el curso de Andragogía hasta el segundo semestre (a partir de agosto).

La filosofía en la que se basaron para la planificación de los nuevos programas fue la educación popular: se trataba de desarrollar programas educativos, que se adaptarían a la realidad nicaragüense, en los que la experiencia de los participantes constituyese una fuente importante de aprendizaje y en los que se produjese un proceso de conceptualización y teorización más o menos sistemático, que debería aportar material para mejorar las prácticas existentes.

Precipitadamente se organizó un grupo pequeño, que constaba de una profesora nicaragüense, una ayudante de cátedra matriculada como estudiante, ambas sin experiencia a nivel de (enseñanza de) desarrollo comunal y de mí mismo. Juntos debíamos preparar el programa de enseñanza en dos semanas, de tal manera que pudiésemos empezar las clases para seis grupos de 350 estudiantes en total.

La situación inicial del programa educativo Desarrollo Comunal fue la siguiente: existía un programa educativo que en teoría estaba seriamente formulado y que estaba provisto de una lista bibliográfica amplia. Considerado más a fondo resultó ser una reproducción de una obra clásica muy utilizada en Latinoamérica sobre la metodología del desarrollo comunal.<sup>530</sup> Este libro se inspiraba en la evolución norteamericana del Desarrollo Comunal que encajaba en las tradiciones de la Alianza para el Progreso, contra las cuales Nicaragua se resistía enérgicamente.<sup>531</sup> Sin embargo, el desarrollo comunal dentro del contexto nicaragüense y de acuerdo con los principios sandinistas debería producir otro modelo de desarrollo. Resultó que en el departamento de Pedagogía no se conocía ningún material sobre este nuevo modelo de desarrollo o sobre otro modelo. Además, la metodología educativa propuesta era más bien tradicional y consistía principalmente en clases magistrales.

A pesar del corto tiempo de preparación en el grupo decidimos introducir cambios en el objetivo, el contenido y el método y adaptar el programa a la nueva realidad y a las formas propias del desarrollo comunal nicaragüense, que se estaban desarrollando. Durante visitas a unas cuantas organizaciones que trabajaban en esta área resultó que las secciones especializadas pequeñas se encargaban de la problemática de la participación popular en los programas de desarrollo y de la educación e investigación necesarias. Desafortunadamente, pocas de las experiencias e iniciativas se habían recogido por escrito: generalmente se transmitían oralmente.

A pesar de las limitaciones por la falta de tiempo y material, adaptamos el programa en la medida de lo posible para que permitiera un estudio crítico de la historia del desarrollo comunal y para que se pudieran estudiar las prácticas que se estaban desarrollando en Nicaragua. Los miembros del equipo y los estudiantes nicaragüenses se entusiasmaron cuando descubrieron que ocurría tanto en su propio país a nivel de desarrollo comunal.<sup>532</sup>

Todavía no se había conseguido cambiar también el método educativo. Como ensayo preparatorio organicé, como última reunión del programa, un taller basado en la educación popular. En este taller se expusieron las propias experiencias de los estudiantes con el desarrollo comunal en las organizaciones de barrio y se establecieron conexiones con lo recién aprendido. Se recibió de forma positiva este taller. Este experimento reforzó mi opinión de que los cambios en la didáctica universitaria eran esenciales y también viables.

Desde agosto hasta diciembre de 1984 se desarrolló un nuevo programa educativo de Andragogía, la 'Teoría de la acción metodológica en la educación de adultos'.

Un curso de postgrado sobre el mismo tema sirvió para capacitar a los profesores y a los trabajadores de campo, de tal manera que fueran capaces de ejecutar ellos mismos el programa en los años siguientes.

Esto supuso también elaborar un programa educativo totalmente nuevo, cuyo objetivo era aprender a manejar conceptos, métodos y técnicas, que permitieran a los estudiantes contribuir de forma crítica y científica a un campo de trabajo andragógico, la educación de adultos. La educación de adultos considerada como un medio para la concientización y la transformación de la realidad.

En el proceso educativo el punto de partida fueron las experiencias de los participantes y su conocimiento empírico desde la perspectiva del trabajo (de los voluntarios). Junto con ello se hizo un análisis de los objetivos, del contenido y de los métodos de las numerosas iniciativas existentes a nivel de educación de adultos en Nicaragua desde 1979. Analizando programas anteriores a la revolución y contrastándolos con el contexto económico, político e histórico, se pudo trazar la función ideológica de la educación de adultos.

Después se elaboraron los conceptos teóricos que hicieron posible la profundización de las prácticas de escolarización existentes y se plantearon el desarrollo de la andragogía en Nicaragua y las características más importantes de una andragogía crítica.<sup>533</sup> Para finalizar se aprendió cómo se podía desarrollar un programa de educación de adultos partiendo de los principios metodológicos de la educación popular. Para ello se ofreció también una variedad de métodos, técnicas y material didáctico.

El proceso educativo fue de carácter investigador, es decir que se encontraron muchas respuestas a través de entrevistas en el campo y leyendo los documentos de archivo. Se hicieron constar las discusiones más importantes en una recapitulación íntegra de los cursos de actualización.<sup>534</sup>

Durante la capacitación de los profesores se prestó mucha atención a un proceso de aprendizaje activo y participativo, en el que se experimentó con distintos métodos educativos. Para eso los profesores responsables participaron en tres talleres sobre educación popular de la organización nicaragüense, CEPA. Hasta ese momento, no se tomó en consideración el enfoque práctico de la educación popular en el marco universitario.

La participación y la dedicación de los participantes fue alta y la evaluación final confirmó la utilidad del programa. Los participantes constataron que la metodología aplicada fue muy variada, que el contenido fue a nivel científico y que los análisis condujeron a la reflexión y finalmente a la concientización política e ideológica.

### 8.3.2 La aplicación de la educación popular en la enseñanza universitaria

Las experiencias en la UNAN<sup>535</sup> constituyeron un primer impulso para una estrategia conciente, que más tarde se elaboró de forma más consecuente en la UCA, o sea la aplicación de la educación popular y la investigación-acción participativa en la enseñanza universitaria. Los objetivos de la Escuela de Trabajo Social (ETS), con la que se colaboró en el segundo año del proyecto, contribuyeron sin lugar a duda a este desarrollo.

A partir de 1982 los trabajadores sociales nicaragüenses trabajaron en un nuevo perfil y en un nuevo plan de estudios para la propia formación universitaria profesional. Ambos se basaron en las conclusiones del Primer Seminario Nacional sobre Trabajo Social 'Laura A. Cuadra' (1982), que dio inicio a la reapertura de la Escuela de Trabajo Social.

En síntesis, el objetivo de la ETS se formuló de la siguiente manera "Formar Profesionales con un Nivel Alto Político Ideológico," y con las aptitudes científicas, metodológicas y técnicas necesarias para abstraer e interpretar el proceso de transformación social que está viviendo el país."<sup>536</sup>

Además, los que habían terminado su carrera debían ser capaces de utilizar sus aptitudes profesionales con actitud crítica y creativa.

Para ello, dentro de la ETS, como instituto universitario, se debía conocer a fondo la realidad y las posibilidades de apoyo a los sectores populares en la transformación necesaria de la realidad social. Estos nuevos objetivos exigieron estructurar y formular de nuevo las funciones universitarias de docencia e investigativas. Supuso también, desarrollar y llevar a la práctica formas de enseñanza, aprendizaje y suprimir la separación entre teoría y práctica. De lo que se trataba en los nuevos estudios no sólo era de cambiar el contenido sino también de cambiar la metodología de la enseñanza.<sup>537</sup> Se trataba de una relación dialéctica entre fines y objetivos, contenidos y métodos.

Tres acontecimientos concretos pueden aclarar los perfiles de esta metodología: 1) la formación de los promotores sociales del Instituto para la Acción y la Investigación Sociales Juan XXIII, 2) la organización y la realización de un curso de postgrado 'Investigación social y participación popular' y 3) un proyecto combinado de enseñanza y de desarrollo comunal en el pueblo de pescadores Masachapa.

#### 1) Formación de los promotores sociales de Juan XXIII.

El Instituto universitario para la Acción Social Juan XXIII nos solicitó que mediáramos en la organización de los programas de capacitación para los promotores sociales profesionales. Tras un período de investigación preliminar, acordamos llegar a un diagnóstico colectivo del trabajo de los promotores sociales en base al cual constataríamos la necesidad de capacitación. Lo hicimos en un taller. Prinsen, el estudiante holandés en prácticas y yo coordinamos el taller, en el que aplicamos los principios de la educación popular al campo de trabajo de los promotores sociales.

En primer lugar, en grupos pequeños les hicimos responder a la pregunta: "•Qué hacemos, con quién hacemos qué y por qué?" Sirviéndonos de los resultados en un debate plenario pudimos establecer las líneas generales del trabajo (la descripción de la práctica del trabajo). A continuación, les hicimos ver una película informativa, que había sido hecha por Alianza para el Progreso sobre el desarrollo comunal, tal y como había sido predicado también en la

época de Somoza. En un debate plenario los promotores sociales caracterizaron, en base a observaciones hechas, los métodos del desarrollo comunal en un marco tradicional (diagnóstico). Después, mediante un texto de lectura y un juego de rompecabezas les hicimos caracterizar la metodología del desarrollo comunal progresista.

En base a una confrontación de los tres momentos del diagnóstico se llegó a la conclusión de que el carácter de las actividades actuales contenía muchos elementos tradicionales y se definió la necesidad y la dirección de un cambio de método de trabajo. Luego en un debate plenario formulamos un programa de formación colectivo que hiciese posible cambiar sus prácticas de desarrollo comunal.<sup>538</sup>

## 2) Investigación social y participación popular

La directora de la ETS de la UCA me pidió que planificase un curso de postgrado a nivel de investigación. Además, de los profesores del departamento podrían participar los compañeros de las distintas instituciones estatales y de las organizaciones de masas, ya que el departamento debía empezar a perfilarse fuera de la Universidad.

Había una gran falta de gente con buena formación y era necesario que los trabajadores sociales prescindieran las costumbres burocráticas y que fueran más capaces de orientarse hacia los intereses y las necesidades de la población más pobre. Los trabajadores sociales no habían aprendido metodologías satisfactorias durante sus estudios, que en su mayor parte fueron durante la época de Somoza.

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

El objetivo final de la capacitación era el mejoramiento de la profesionalidad científica, técnica y crítica y la formación de un equipo investigador que fuese capaz de programar y de llevar a cabo una estrategia de investigación social y participación popular.

Para la ejecución del curso se contó con el apoyo de Mazariegos, un psicólogo guatemalteco, que trabajaba en CEPA.<sup>539</sup> Para nosotros dos, era la primera aplicación de la educación popular dentro de la enseñanza universitaria. Debido a la importancia de este curso en nuestro propio proceso de aprendizaje, se dará una descripción detallada del proceso en los párrafos 8.4 y 8.5.

## 3) Proyecto de enseñanza y de desarrollo comunal en Masachapa: hacia una práctica nueva.

En enero de 1986, un antiguo habitante del pueblo de pescadores Masachapa se presentó en nuestra oficina. Se había enterado de que nos dedicábamos al desarrollo comunal. Nos preguntó si nos gustaría intercambiar ideas con la gente de la organización de pobladores de su pueblo natal. Entonces en la ETS surgió entre los profesores la idea de desarrollar un proyecto común, basado en la educación popular y en la investigación, en este pueblo de pescadores, en el que participarían también las estudiantes del tercer año. Partiendo de los programas educativos, desarrollo comunal e investigación social, los profesores iban a intentar relacionar los aspectos teóricos y prácticos con la realidad específica de ese pueblo de pescadores. Se firmó un 'contrato' con los miembros de la organización de pobladores para instruir, en primer lugar, a los mismos durante seis reuniones y para llevar a cabo una investigación que reforzase la organización de pobladores. En estas reuniones, los pobladores

y las estudiantes aprenderían lo que suponía el desarrollo comunal y la defensa de intereses mediante la autoorganización. Se puede encontrar una descripción más amplia de este proyecto en el párrafo 8.6.

## **8.4 Experiencias con la investigación-acción participativa**

### **8.4.1 Investigación social y participación popular**

De un primer sondeo dentro de la ETS sobre la opinión con respecto a la investigación, se dedujo que se buscaba una forma de investigación que fuese más allá que simplemente emitir un diagnóstico y que diese resultados prácticos. Los investigadores debían ser capaces de transformar la investigación en una experiencia educativa para la gente humilde, buscando juntos soluciones creativas. Todavía la ETS no tenía claro qué características debería tener esa forma de investigación. Un estudio de las fuentes dio una imagen mejor de la dirección en la que se estaba desarrollando la investigación social dentro del contexto del trabajo social nicaragüense.

En su discurso en el Primer Seminario Nacional sobre Trabajo Social el ex-ministro de Planificación, Ruiz, habló del objetivo del trabajo social como buscar junto con las organizaciones populares soluciones justas y eficientes a los problemas del pueblo.<sup>540</sup> El trabajo social y el desarrollo comunal se deberían guiar por los principios de la planificación participativa, en la que se aspiraba a la participación en todas las fases del programa: investigación, planificación, coordinación, organización, ejecución, evaluación y seguimiento.

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

En ese sentido, se consideró la investigación como un proceso de obtención de conocimientos sobre la realidad social para interpretar y considerar estos conocimientos desde un punto de vista crítico, con el fin de reproducir o transformar los procesos existentes en la sociedad e inducir otros nuevos. Se trataba de procesos que encajaban dentro de un programa político concreto y dentro del contexto histórico específico de una investigación. A su vez la investigación exigía una cierta autonomía con respecto al alcance, a las limitaciones y a las perspectivas, de tal manera, que los resultados de la investigación tuvieran influencia en el programa político de la revolución. De esa forma, se podría reforzar, enriquecer y posiblemente ajustar su base racional.

De esa manera, la investigación se vincularía de una forma orgánica al aprendizaje y se reforzaría la conciencia crítica. La investigación sería algo más que sólo la recopilación y la difusión de una cantidad de conocimientos sobre la realidad social directa. La investigación se transformaría en un proceso más amplio en el que sería posible contraer una relación de apoyo recíproco tanto para los investigadores como para los investigados. En esta relación podrían reconsiderar los conocimientos obtenidos para ir acercándose a un cambio íntegro de

la realidad social.

Durante los primeros años de la revolución nicaragüense se pudieron encontrar varios ejemplos de investigaciones realizadas de una manera crítica y participativa, que se adaptaron a la realidad nicaragüense. Un ejemplo de una investigación así se describió en el capítulo 7: la Campaña Nacional de Alfabetización con su rescate crítico de la cultura popular y la historia. Pero otras experiencias sugirieron que todavía no se tenía suficiente idea de cómo relacionar los conceptos teóricos con la práctica de la investigación.

Fue evidente que en general la teoría y los métodos que se aplicaron en los proyectos investigativos, marcaron implícitamente una dirección ideológica. Dicho en otras palabras, los proyectos tuvieron como base un grupo de ideas y prácticas más o menos relacionados que determinaron el 'porqué' y el 'para quién' del proyecto.

La respuesta a estas preguntas podía hacer comprensible el nivel de participación. De lo que se trataba era de 1) un medio para facilitar y mejorar la ejecución de 'intervenciones' externas; 2) un medio de llegar a la toma de decisiones y a la formulación de la política a seguir con respecto a las intervenciones desde fuera o de adherirse a las decisiones ya tomadas; o 3) un objetivo en sí por el cual cambiasen las relaciones mutuas, para permitir aumentar las capacidades sociales (empoderamiento) de los grupos sociales y extender el acceso a las fuentes y a la toma de decisiones y el control de las mismas.

Las dos primeras opciones se referían sobre todo a los planteamientos de 'arriba hacia abajo', en los que las relaciones de poder permanecían intactas. La última posibilidad parecía encajar mejor en la óptica 'desde abajo', tal y como se describió anteriormente en este libro. Todo esto puso de manifiesto la necesidad de considerar detenidamente la incorporación de proyectos investigativos y de participantes en el desarrollo del país.

Las formas de investigación orientadas hacia la práctica, que en Latinoamérica circulaban bajo varios nombres, como investigación participativa, investigación militante, observación militante, e investigación-acción participativa, pudieron ofrecer una parte del material teórico para la formación.<sup>541</sup>

En estos planteamientos la socialización de los procesos investigativos ocupó un lugar central. La población local a la que se debía investigar, era considerada no simplemente como una fuente de conocimiento, sino como sujetos activos que eran capaces de cambiar su propia realidad.

Generalmente, un proceso investigativo de ese tipo constaba de los siguientes pasos: la familiarización con la población, la formación del equipo investigador, la selección de la problemática a investigar, el análisis y la profundización, la discusión, la puesta a prueba de las nuevas opciones, la devolución de la información a la población y la difusión de los nuevos conocimientos. En todo este proceso se prestaba mucha atención a la participación de la población local.<sup>542</sup>

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

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



## 8.4.2 La capacitación del equipo investigador

El proceso de formación tuvo un objetivo doble. En primer lugar, debía aumentar las capacidades científicas, técnicas y críticas de los participantes. En segundo lugar, tenía como propósito la formación de un equipo investigador que fuera capaz de programar y ejecutar proyectos investigativos a corto, mediano y largo plazo.

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

Sobre todo, puesto que la filosofía de la participación sólo se hace realidad en la acción, en la ejecución en la práctica, el proceso educativo debía fomentar también activamente una práctica así e integrarla en el programa desde el principio hasta el final. Esta filosofía fomentaba que los participantes también desarrollasen de forma efectiva una práctica de investigación-acción participativa, en la que la investigación no fuese para la gente sino que la misma gente la llevara a cabo. Además, en este proceso educativo la gente entraría en contacto con una gran cantidad de métodos y técnicas que pudiesen aplicarse directamente a la investigación participativa.

Para la asimilación efectiva de las ideas y de las aptitudes se debía plantear la formación misma como una investigación. En un reconocimiento efectivo de la investigación social y la participación popular, los participantes mismos aprenderían poco a poco la capacidad de investigar ('aprender haciendo'). Dicho con otras palabras: la metodología educativa debía manejar principios similares a la metodología investigativa que se estaba propagando.<sup>543</sup>

Con respecto al papel del profesor se aplicaba la misma congruencia: el proceso educativo propuesto exigía al profesor una actitud didáctica que debía coincidir con los principios y las aptitudes agógicas, que se daban por supuestos en las investigaciones a tratar.

Partiendo de la realidad, del conocimiento y de la experiencia de los participantes, éstos aprendían mediante el ejemplo y la aproximación la necesidad de tomar más que antes como punto de partida la realidad, el conocimiento y las experiencias de la gente para la que, y con la que, se llevaría a cabo la investigación.

El cometido del profesor era crear un entorno, en el que los participantes fueran cada vez más capaces de encontrar por sí mismos respuestas a las preguntas y los problemas con los que tropezaban en una investigación-acción. De esa manera, los estudiantes mismos desarrollarían alternativas de acción a nivel de investigación y se familiarizarían con este tipo específico de investigación.<sup>544</sup>

La metodología educativa que cumplía con las exigencias mencionadas anteriormente, tenía también consecuencias a nivel de métodos de trabajo y de procedimientos didácticos (técnicas).

## 8.4.3 La metodología educativa

En la metodología educativa, un proceso de aprendizaje debía configurarse donde los individuos comprendiesen y se concientizasen más de sus posibilidades e imposibilidades y

allí donde se produjesen procesos de transformación que condujesen al mejoramiento de los procesos en la base mediante la investigación participativa. Para ello, parecía útil el enfoque flexible y orientado hacia los participantes, es decir el aprender descubriendo de la educación popular.

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

Para el primer año del proceso de formación se llevó a cabo un diseño de tres fases directamente relacionadas entre sí: la práctica (en la que se procesaban y se diagnosticaban las experiencias específicas); la teoría (en la que se diseñaba una teoría de la práctica general); una práctica nueva (en la que se consideraban las consecuencias y las aplicaciones en la práctica de trabajo específica de cada uno).<sup>545</sup> Diagnosticar, conceptualizar y diseñar los planes de acción.<sup>546</sup> Estas fases estaban unidas entre sí por el tema central: la formación relacionada con la investigación social y la participación popular.

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

### **Espiral de aprendizaje**

práctica existente	nueva práctica
integración y planes de acción	descripción de las experiencias específicas
Análisis detallado y experimentos	diagnóstico y reflexión
conceptualización y diseño de la teoría de la práctica	

En la primera fase, la diagnosticación, la 'conceptualización', el proceso de formación tomó como punto de partida las experiencias concretas de los participantes. Se describieron y se sistematizaron las experiencias específicas que estaban relacionadas con el tema central, lo cual supuso un diagnóstico de tres aspectos: el contexto, la práctica y la percepción de los participantes. A este diagnóstico se le llamó un triple diagnóstico<sup>547</sup>

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

En este proceso sobre todo la confrontación entre el triple diagnóstico (el contexto, la práctica y la percepción) de las experiencias de los participantes fue importante para la reconstrucción de la teoría de la práctica de los participantes y para el establecimiento de algunos temas colectivos para un estudio en profundidad. Con ello se hizo un primer impulso para desarrollar una nueva teoría de la práctica.

Al mismo tiempo esto supuso el paso a la segunda fase, una fase más general de conceptualización, teorización y el diseño de un trayecto de cambio. En este caso no se trataba tanto de desarrollar 'conceptos' en el sentido tradicional de la palabra sino más bien de desarrollar la imaginación sociológica, de un proceso de condensación, de reestructuración y de desplazamiento (a veces en forma de representaciones o de caracterizaciones).<sup>548</sup>

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

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

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

En el proceso de aprendizaje total las tres fases mencionadas eran momentos individuales de

reflexión. Estas fases estaban unidas por el tema central y por los pasos metodológicos: diagnosticar, conceptualizar y diseñar planes de acción.

De nuevo en el segundo año se trató de un proceso de formación en forma de espiral. La espiral de aprendizaje empezaba con la reflexión sobre las nuevas experiencias adquiridas durante medio año de trabajo con el enfoque investigativo en la propia situación laboral y con la sistematización de las mismas. Basándose en eso, se formuló conjuntamente un plan para someterlo a un estudio posterior y se elaboraron proyectos investigativos a largo plazo. Así el segundo año también constó de las mismas tres fases metodológicas, pero a otro nivel: diagnosticar, conceptualizar y diseñar planes de acción.

En este proceso de formación flexible la asimilación de conocimientos y el desarrollo profesional no se limitaba a lo que los profesores aportaban o a la bibliografía existente. Se partía de una concepción más global y política de la formación, en la que los participantes mismos organizaban la creación y la asimilación de conocimientos con su entorno social como base concreta. Los cursistas también eran responsables de dirigir su propio proceso de desarrollo e innovación profesional, lo cual además les servía como asidero para un proceso de educación permanente e innovación profesional.

#### **8.4.4 Los métodos y técnicas didácticas**

Para poder utilizar con éxito la metodología investigadora era necesario manejar varios métodos de trabajo, que se habían adaptado a las distintas situaciones y que se centraban en las características de los participantes. Durante la capacitación se utilizaron sobre todo tres. De las circunstancias dependía si el grupo funcionaba como taller, círculo de estudio o como equipo de investigación-acción. Los distintos métodos de trabajo tenían las siguientes características:

##### **a) taller**

El propósito del taller era una reflexión colectiva sobre una parte del proceso de aprendizaje o sobre el trabajo de campo. La intención era crear uno o varios 'productos finales' mediante el trabajo colectivo de todos los participantes. El taller exigía a todos los participantes una contribución muy activa y creativa. Era un proceso de conocimiento activo y orientado al cambio en el que las experiencias individuales se hacían colectivas; un proceso en el que la teoría y la práctica, la acción y la reflexión se relacionaban entre sí. El papel del facilitador en este proceso era el de catalizador, él era el que marcaba la dirección a seguir en el proceso de aprendizaje. Se reducía la transmisión directa de conocimientos. Cada participante era su propio maestro. Los talleres se basaban en el principio de que el rendimiento es mucho mayor cuando se aprende algo viéndolo y haciéndolo que cuando se adquieren exclusivamente conocimientos mediante la transmisión de ideas.

##### **b) círculo de estudio**

Los temas específicos que no se podían tratar adecuadamente en un taller, se podían estudiar en un círculo de estudio. El proceso de aprendizaje lo dirigía un coordinador (o a veces uno

de los participantes) que organizaba charlas o aportaba material para aclarar o profundizar el conocimiento sobre temas específicos.

### c) Equipo de investigación-acción

En un equipo de investigación-acción era donde más se acercaban la teoría y la práctica. Este método de trabajo servía para orientar a los grupos en la realización de proyectos. Las actividades de formación constaban de:

- La formulación de un programa de trabajo
- La identificación de los problemas que se debían resolver
- La búsqueda de soluciones alternativas
- El suministro del conocimiento y de las capacidades necesarias para poner en marcha esas alternativas
- El análisis continuo de las dificultades imprevistas que surgen a los participantes en el camino
- La entrada de elementos de experiencias similares
- La evaluación o la difusión de los resultados
- El diseño del material didáctico

El cometido del facilitador era entrar de forma flexible en lo que se desarrollaba en la práctica y basándose en eso estructurar el proceso de aprendizaje.

En este modelo de trabajo la teoría estaba directamente relacionada con la práctica: se consideraba el conocimiento teórico desde la perspectiva de la capacidad para la acción y las aptitudes activas se basaban en elementos teóricos. El trabajo práctico era tanto una fuente para el proceso de formación como un objeto para la aplicación. Los investigadores del equipo desarrollaban no sólo las relaciones mutuas sino también los contactos fuera de la Universidad.

También a las evaluaciones se les dio una interpretación específica. No se trataba tanto de dar una valoración positiva o negativa, sino más bien de preguntar por qué se cometían errores y cómo se podían rectificar los errores. La evaluación del trabajo práctico se consideraba como un respiro en el que se controlaban los resultados y en el que se reconsideraban las partes que no funcionaban bien para así poder seguir adelante con nueva energía.

El aprender descubriendo encaminado a los procesos de transformación, contenía una gran variedad de métodos didácticos (técnicas): todo tipo de juegos, simulaciones, sociodramas, discusiones en grupo, mítines, papelógrafos, reuniones, sesiones de lluvia de ideas, esquemas, matrices, diagramas, técnicas y modelos de presentación. Podían ser instrumentos de comunicación, de evaluación o de análisis.

Las formas y los juegos de comunicación estaban sobre todo encaminados a estructurar en el proceso de aprendizaje lo que se enseñaba, se demostraba, se comunicaba y se analizaba de forma divertida. Se trataba de elementos sueltos, de instrumentos que según el objetivo se podían utilizar de distinta manera. Se trataba concretamente de métodos que fomentaban la participación, la autonomía y la creatividad en el proceso de aprendizaje.

Para la utilización de las técnicas fue importante tener en cuenta lo siguiente: Sólo formaban un medio para conseguir un objetivo específico. También debían poder utilizarlas la gente

que 'experimentaba' procesos de transformación, para que ellos pudiesen dar forma, en la medida de lo posible, a procesos futuros de forma independiente y pudiesen acompañarlos de forma creativa. Se debían utilizar, en la medida de lo posible, métodos que de una forma u otra ya hubiesen sido desarrollados por los participantes o que estuviesen a su disposición. Se podía tratar de rituales, juegos y conductas tomados de otros contextos con los que los participantes también estaban relacionados. Los participantes debían saber utilizar las técnicas.

Para la selección de bibliografía se tomó como criterio la relación con los temas que se planteaban durante las sesiones de capacitación: experiencias de investigación-acción participativa, aspectos teóricos de la investigación participativa, aspectos prácticos del trabajo social, aspectos políticos y científicos del proceso investigativo. Se reunió toda la bibliografía en dos tomos de 300 páginas en total. Durante el curso se necesitó bibliografía complementaria que fue suministrada.<sup>549</sup>

## **8.5 Desarrollo del curso**

El curso de postgrado 'Investigación social y participación popular' tuvo lugar desde julio de 1985 hasta finales de diciembre de 1985, y desde julio de 1986 hasta marzo de 1987. Durante el primer período los participantes se reunieron un día a la semana, en total veintidós veces. En el segundo período se planificaron doce encuentros.

En el curso participaron veinticinco trabajadores sociales y profesores, que trabajaban en doce instituciones diferentes. La ETS los seleccionó debido a sus actividades directas en barrios o debido a su experiencia en la aplicación de la educación popular.

En la sistematización hecha a continuación aparecen las tres fases, diagnóstico, conceptualización y diseño de los planes de acción, en las que se pone el acento en el proceso educativo.

### **8.5.1 El punto de partida: un triple diagnóstico**

La reacción a la apertura formal del curso y a una primera introducción fue positiva. Sin embargo, ya en la presentación, en la que se trabajó de dos en dos, y en la descripción de las experiencias de trabajo y de las expectativas con respecto al curso se puso en marcha un proceso activo. La relación horizontal, en proceso de desarrollo, entre los participantes y los profesores se mantendría durante el curso entero.

El triple diagnóstico dio el siguiente resultado.<sup>550</sup>:

#### **a) Diagnóstico de las percepciones de los participantes**

Para hacernos una idea de lo que los participantes se imaginaban de la 'Investigación social', se hizo la siguiente pregunta: •Qué papel debe desempeñar la investigación en el proceso revolucionario?

Se dividió a los participantes en cuatro grupos y en cada grupo se aplicó la técnica del '

'lluvia de ideas'. Cada persona escribía en tres tarjetas las ideas correspondientes, que le generará el cuestionamiento. A continuación, en grupos se ordenaron las ideas según el contenido. Luego cada grupo presentó sus resultados colectivos y se resumió todo en la plenaria.

Las ideas que tenían sobre la investigación social, se pudieron clasificar en las siguientes categorías: la investigación como un método de adquirir conocimientos para transformar la realidad social y política; la investigación como un medio de lograr la participación popular; la investigación como proceso educativo; la investigación como una estrategia de planificación nacional; y la investigación según el concepto convencional de un proceso cerrado.

Sólo algunos participantes tenían ideas sobre la investigación social, que encajasen en la última categoría. Por eso ya, en un estadio temprano se pudo establecer que la enorme mayoría de los participantes tenía una percepción de la investigación social que se diferenciaba de la investigación (científica) convencional.

## b) Diagnóstico de las experiencias prácticas de los participantes

Una continuación lógica del primer diagnóstico fue el análisis de las experiencias de trabajo de los participantes. Con este fin se dividió el grupo en tres para hacer una presentación común de las experiencias que habían tenido en la investigación anterior en la que se utilizaron sociodramas y papelógrafos.

Resumiendo esas experiencias se llegaba más o menos a lo siguiente:<sup>551</sup>

### 1. Logros

- Desarrollo de una actitud investigativa.
- La investigación nos ayuda a reflexionar sobre la práctica diaria.
- Vencer el temor a lanzarse en la investigación social.
- Haber participado en una práctica investigativa en equipo.
- Teoría aplicada a la práctica.

### 2. Dificultades

- Nada de participación de los trabajadores sociales en la planificación, la preparación o el análisis.
- La investigación era demasiado rígida y formal. No se tenía en cuenta la realidad social.
- Se considera a los trabajadores sociales como solamente operativos o con desconocimiento de su profesionalidad.
- Hay una falta general de tiempo, entusiasmo, apoyo y medios a nivel institucional. Demasiadas responsabilidades administrativas, problemas metodológicos y dificultades teóricas.

A continuación se reflexionó colectivamente sobre las contradicciones entre las ideas que se desprendieron del primer diagnóstico y las experiencias prácticas en investigación que los participantes habían expresado. El resultado fue el siguiente:

### 3. Contradicciones

- No hemos llevado a cabo ninguna investigación tal y como debíamos haberlo hecho.
- La revolución exige un conocimiento mayor de la situación sociopolítica y por eso los investigadores quieren algo, pero hasta ahora no existe una práctica

- coherente.
- Hasta ahora la investigación no es una parte esencial de la profesión del trabajo social.
  - Hay una contradicción entre la formulación de la pregunta cómo: hacer una investigación, y las limitaciones existentes como burocraticismo, etc.
  - No hay participación en la planificación, nos bajan lineamientos.
  - Hay contradicciones entre lo que es y lo que debería ser.

Con estas conclusiones la primera sesión del taller terminó. Muchas de las contradicciones entre las ideas de los participantes sobre la investigación no tradicional y sus propias experiencias dentro de las cuales existían muchos problemas y limitaciones, formaron el punto de partida para la teorización.

### c) Diagnóstico del contexto de los participantes

En la tercera parte del diagnóstico, en la que las experiencias prácticas de los participantes siguieron ocupando un lugar central, se consideró el contexto nacional, político, social y económico además de la realidad objetiva de la situación laboral de los participantes. Para hacernos idea de lo que opinaban los participantes, los dividimos en tres grupos y a cada grupo le dimos distintos periódicos de circulación cotidiana en Nicaragua para hacer un periódico mural.

En general resultó que los participantes manifestaron un conocimiento relativo de la coyuntura que estaba atravesando el país. Los artículos elegidos para el periódico mural fueron de interés general y orientados a corto plazo. Los temas más importantes fueron la agresión de los contras apoyados por Estados Unidos de Norteamérica, el boicot económico y las consecuencias del mismo. Los coordinadores hicieron hincapié en la necesidad de analizar la coyuntura anterior a la luz del desarrollo histórico que habían conducido a esta situación.

Para el diagnóstico de la situación laboral se juntaron todos los resultados anteriores con los siguientes. Un representante de cada institución propuso unos cuantos temas que eran interesantes de investigar para su práctica, concretamente en relación con el contexto nacional. Se propusieron varios temas relacionados con la economía y con los problemas políticos y militares.

Puesto que los participantes tenían poca experiencia en la investigación, a los coordinadores les pareció necesario adquirir experiencia en el diseño de un anteproyecto para la investigación y discutir sobre las contradicciones que podrían surgir al llevar a la práctica ese anteproyecto.

Para ello se dividió a los participantes en tres grupos homogéneos. El grupo de profesores universitarios eligió como tema 'la crisis económica y las repercusiones de la misma para los estudiantes de Trabajo Social'. El grupo de salud eligió 'los factores socioculturales que inciden en la desnutrición de los niños menores de seis años'. El grupo procedente de la enseñanza desarrolló un 'manual' que fuese aplicable a todos los temas a investigar que el grupo había propuesto.

Para realizar una discusión grupal y colectiva los coordinadores plantearon la ejecución de



una técnica parecida al "foro". Por medio de esta simulación se presentarían 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. Se consideraron esos cuatro tipos como lo más importante en el contexto laboral. Durante la presentación de los anteproyectos se interpretaron los distintos roles de forma creativa y se fueron paulatinamente encontrando problemas específicos en los diseños investigativos. Finalmente, hicimos una síntesis en la que cada grupo investigador evaluó la experiencia.

El enfoque hizo comprender a los participantes que los temas de los tres grupos presentaban muchas características del modelo de investigación convencional.

He aquí algunas de las experiencias.

El grupo de profesores universitarios concluyó que les faltaban elementos para llevar a la práctica los conceptos teóricos de la investigación en un contexto revolucionario. "El concepto de participación no nos queda claro, ni en qué fases de la investigación, ni hasta qué punto es recomendable la participación. Es importante conocer otros modelos de investigación, no para copiarlos sino para utilizar los elementos que puedan ayudar a adaptarse de manera creativa a la realidad social".

El grupo de asistencia sanitaria concluyó que su anteproyecto estaba todavía demasiado vinculado a las concepciones tradicionales de la investigación. También en este caso faltaba una metodología participativa. "El anteproyecto debe basarse en un diagnóstico de la realidad social y de los sujetos de la investigación. Estos pueden dar pistas sobre la dirección a seguir para solucionar los problemas".

El grupo de enseñanza concluyó que los planes de investigación tradicionales, con su énfasis en la rigidez científica, no están en contradicción con la necesidad de participación popular en el momento de la ejecución. "Esto se debe a que un plan de investigación se puede llevar a cabo de cualquier manera, independientemente de la estrategia que se siga". Con respecto a la participación se observó lo siguiente: "Basándose en el diagnóstico, el análisis y la búsqueda colectiva de soluciones en las que se tienen en cuenta las opiniones de las bases, se puede fomentar en realidad la participación popular. Esto ya se produce en distinta medida dentro de las estructuras existentes y dentro de las orientaciones políticas del FSLN".

Se concluyó también que faltaban elementos teóricos imprescindibles para hacer de la investigación una estrategia para la participación popular. "Se debe determinar qué modelos de investigación se van a estudiar y cómo éstos se pueden adaptar a la realidad nicaragüense. La investigación participativa también tiene un contenido científico".

Muchas de estas conclusiones contenían preguntas que los participantes empezaron a hacer en ese momento. Empezaron a reflexionar sobre lo que era la investigación en realidad, basándose en sus propias experiencias de trabajo, en sus propias hipótesis y en sus propias ideas sobre la realidad nicaragüense.

Mediante un análisis global a los participantes les quedó claro que era más importante saber sobre la investigación en general que simplemente sobre los métodos tradicionales. Se demostró de forma concreta que el grupo tenía ideas tradicionales sobre la investigación y que estaba acostumbrado a llevar a cabo un proceso tradicional de investigación. Por tanto, la gran pregunta fue: •Cómo unir la investigación social y la participación popular?

## 8.5.2 Teorizar a partir de la práctica

El resultado inicial del triple diagnóstico constituyó de hecho un nuevo nivel de conocimiento e interpretación sobre el punto de partida de los participantes. Sin embargo, la continuación permitió teorizar a partir de la práctica. Es el proceso en que el curso se convirtió en articulador dialéctico entre la teoría, que fundamenta 'la investigación social y participación popular' y la realidad de los participantes. Si anteriormente nos habíamos valido de acercamientos a la realidad por medio de esbozos globales, ahora teníamos que ser más creativos, para que la experiencia no cayera en un 'empantamiento erudito'. Para el desarrollo del curso este factor era más importante que ningún otro. Se empezó explicando el marco teórico (véase 8.4.1). Después, en primer lugar, se definieron una gran cantidad de conceptos que se iban a utilizar en esa fase. Preguntamos a los participantes lo que significaban los conceptos siguientes: teoría del conocimiento, ciencia, teoría, racionalismo, empirismo, positivismo, materialismo dialéctico, investigación, metodología y concepción. Para formular las definiciones se destinó media hora.

Una vez que se reunieron los resultados, se distribuyó un artículo con un análisis crítico de las ideas correspondientes.<sup>552</sup> Para finalizar cada subgrupo presentó sus resultados en una plenaria. Se llegó a conclusiones colectivas que aseguraron una utilización homogénea de los términos.

Después de esto se desarrolló todo un proceso de reflexión en el que se estudiaron distintos documentos. Sin embargo, tuvimos que tener en cuenta que los participantes apenas habían desarrollado hábitos de lectura y de estudio y que les costaba mucho trabajo asimilar un texto. Por eso durante esa etapa los participantes, que eran miembros de la comisión académica<sup>553</sup>, empezaron a diseñar técnicas de grupo adaptadas por ellos para estudiar los distintos textos, asimilarlos y unirlos con el punto de partida desarrollado. Se utilizaron por ejemplo, debates de foro, la 'ruleta del conocimiento', rompecabezas y 'cadenas de asociaciones'.<sup>554</sup>

Por ejemplo,, se distribuían dos textos que se leían en cuatro subgrupos<sup>555</sup> y a continuación el material se utilizaba en una 'ruleta del conocimiento'. En el caso de esa técnica los participantes debían responder a preguntas que les hacían los 'groupiers'. Mencionaban una definición, un concepto o frases textuales o daban parte de una idea a complementarse. Si les daban la respuesta correcta, gritaban •'Bingo!'. Luego todo el grupo discutía sobre las respuestas. Esta técnica permitió que se trataran los temas con amplitud y participación. Otra técnica era el 'panel dinámico', que se utilizó para analizar un texto sobre investigación participativa de Le Boterf.<sup>556</sup> Este texto, en el que se describía el modelo de investigación en cuatro fases, se distribuyó entre cuatro subgrupos. Se pidió a cada grupo que explicara el orden lógico de una fase del modelo de investigación participativa de Le Boterf. El panel con representantes de cada grupo, respondió a las preguntas y disipó las dudas en el momento que surgieron. Después los participantes hicieron, entre otras, las siguientes observaciones en las que relacionaron el texto con sus experiencias cotidianas.

"El Ministerio determina más o menos la selección de la problemática a investigar aunque esta institución no posee el monopolio de lo que se debe hacer. Así el Ministerio de Salud reconoce el problema de la desnutrición aunque esto ya cae un poco fuera de su competencia. Hay que establecer prioridades. Pero la decisión a

quién y qué se debe estudiar con respecto a la desnutrición por ejemplo, debe ser tomada por nosotros en base a las discusiones con la gente humilde"

"El enfoque de la Universidad puede ser distinto. Tomemos el caso de los estudiantes de Trabajo Social que deciden hacer una investigación participativa práctica en una comunidad. En este momento cambia el planteamiento. Los estudiantes pueden en primer lugar, conocer mejor la situación en el barrio, hablar con la gente, y después decidir si se ocuparán de los problemas sanitarios, educativos, del agua o de otra cosa. La idea de lo que merece la pena investigar viene de la población y no de la institución investigadora. Depende principalmente del tipo de institución del que se procede."

"El tipo de investigación que se trata aquí, se parece más bien a la educación popular de la que hablamos antes: el diseño de la investigación, seguido del diagnóstico y del análisis crítico del problema y finalmente un esfuerzo activo por transformar la realidad social. Sin embargo, todavía no hemos tratado sobre la pregunta: • cómo hacer un análisis, cómo distinguir los asuntos principales y secundarios, cómo entender la realidad social? A esta pregunta responde Le Boterf y es importante para el desarrollo de métodos y técnicas."<sup>557</sup>

Mediante este tipo de debates los coordinadores pudieron determinar gradualmente qué bibliografía era la más adecuada para seguir el proceso de aprendizaje en el grupo. Dada la complejidad de los debates sobre 'esencia y fenómeno' era importante utilizar un método apropiado. En este caso resultó muy útil el primer capítulo de Kosik.<sup>558</sup> El procedimiento fue el siguiente. La comisión académica mostró una fotografía de un niño. A continuación se describió la fotografía en tres subgrupos durante cinco minutos y los resultados se presentaron en un papelógrafo. Luego, los subgrupos leyeron el capítulo en cuestión del libro de Kosik y un artículo de Serra.<sup>559</sup>

Una idea importante de Kosik es que el análisis histórico supone en primer lugar la 'destrucción de la pseudoconcreción', es decir penetrar hasta el fondo de los fenómenos, hasta la esencia. En este capítulo Kosik se refiere al problema epistemológico de primer orden que se debe incluir también en una investigación, si se quiere que ésta sea relevante, a la relación entre el aspecto externo y la esencia, entre lo concreto y específico, y lo abstracto y general, entre la forma y el contenido.

Tras la lectura, los subgrupos buscaron la esencia del fenómeno en la foto. Los resultados, junto con las consideraciones sobre la posibilidad de cambiar la realidad social en la foto, aparecieron en otro papelógrafo. Los resultados se clasificaron en categorías para llegar a una síntesis.

Algunos elementos en los primeros papelógrafos estaban vinculados a la 'apariencia externa del joven' por ejemplo, reacciones como, '•ah, qué horrible!' y 'no quiero mirar a ese pobre niño'. Esta es la primera fase en el desarrollo de las concepciones. Pero al mismo tiempo, salieron a la luz relaciones que en realidad no se podían ver en la foto, y por tanto nuevas concepciones: 'está bajo tratamiento médico', 'está en el hospital', 'tiene más o menos un año', etc.. Luego emergieron elementos que reflejaban las experiencias o los prejuicios personales, por ejemplo: 'tiene falta de vitaminas', 'padece deshidratación de tercer grado', 'tiene la piel llena de arrugas', 'viene de un medio social bajo'.

En la segunda presentación de la misma foto se trataba de ir más allá de la apariencia externa de los sucesos y de analizar a sus raíces sociales y a sus contradicciones más fundamentales. En este caso había que seguir un proceso de abstracción. Para ver la esencia de algo, se deben mirar todos los aspectos en un proceso dialéctico. Los tres subgrupos tenían tres formas distintas de abstraerse. Un grupo presentó en parte un modelo multidimensional de causas en el que se reunían, entre otros, todos los factores sociales y económicos. Sin embargo, dieron más peso a algunas causas específicas, concretamente a la higiene o a la dieta. El grupo señaló la educación a las madres como la manera de cambiar la situación. Otro papelógrafo mostró un esfuerzo para juntar todas las causas y para llegar a la esencia del problema.

Señaló las relaciones entre la desnutrición del niño y los problemas de la familia, su situación económica y social (desempleo, aislamiento social, etc.), los problemas del barrio (escasez de servicios públicos, una política que no contaba con la gente, y otros, etc.) y la dependencia del país mismo (guerra, bloqueo económico).<sup>560</sup>

El siguiente paso consistió en la integración del contenido de los textos estudiados en un diseño nuevo para un proyecto investigativo. Para eso se utilizó como punto de partida uno de los diseños originales, que habían hecho los participantes durante el diagnóstico de su realidad (véase 8.5.1).

En este ejercicio se formaron seis subgrupos y a cada uno de ellos se le dio una parte del material educativo. Utilizando sus propios apuntes y el texto que leían, hicieron juntos una primera revisión del diseño original. A continuación, se juntaron dos subgrupos para intercambiar sus observaciones e ideas. Luego se unieron los tres subgrupos ampliados y dieron un resumen de las ideas que habían surgido. Esto condujo a un diseño totalmente transformado, provisto del mejor planteamiento y contenido.<sup>561</sup>

El resultado fue una reconsideración de los tres estadios fundamentales del proceso investigativo. En primer lugar, en el caso de la identificación y de la delimitación de la problemática a investigar: incluir a los sujetos de la investigación. En segundo lugar, en el caso del análisis crítico del problema: coadyuvar el análisis de las causas históricas y estructurales e incluir a las organizaciones de masas. Y en tercer lugar, en el caso de la formulación de los planes de acción se concluyó que a la hora de elegir los métodos y técnicas para efectuar el diagnóstico se debe involucrar a aquellos sobre los que influye una situación determinada.

Los participantes también hablaron sobre las maneras de colaborar con esa gente en todos los estadios de la investigación, desde el planteamiento del problema hasta la formulación del plan. En su opinión una investigación debía aumentar la conciencia de los grupos involucrados con respecto al problema y al mismo tiempo debía conducir a una propuesta para un plan de acción. Todo esto incluyendo una capacitación continua, una organización y una acción por parte de las instituciones iniciadoras.

Este debate dio pautas a los participantes de cómo podían enfocar una comparación de varios modelos de investigación-acción participativa.

En la sesión siguiente se inició un debate sobre una comparación y una profundización de estos modelos distintos. Haciendo uso de varios textos y técnicas, los participantes se familiarizaron con los modelos. Algunos resultados del debate fueron:

"La metodología de la 'observación militante'<sup>562</sup> se puede utilizar como una de las

fases de la investigación-acción participativa -como una herramienta. Esta contribuye a una concientización sin vincularla a la organización o a la acción. Cuando se trata de acción en la 'observación militante', es el investigador el que la inicia, mientras que en el caso de la investigación-acción participativa la acción es el resultado de la decisión de la comunidad, independientemente del investigador."

"El procedimiento se parece a lo que hacemos en el curso de postgrado, es decir ver nuestra propia experiencia como uno de los elementos fundamentales para poder reflexionar y para acercarnos a nuestra realidad concreta, analizar sobre ella y buscar como encontrar algunas soluciones y como operativizar esas soluciones, saber que instrumentos vamos a emplear para estas."

En esta fase se planteó hasta qué punto el grupo era conciente de su responsabilidad (compromiso) social, la cual implicaba una realización crítica de su trabajo. Para averiguarlo empezamos con un juego de asociación de palabras, en el que se situaba al universitario dentro de su situación laboral en su papel de trabajador social. Esta técnica permitía reflexionar sobre la propia experiencia colectiva colaborando como grupo y dejaba claro que las ideas que tenían los participantes no siempre coincidían con su conducta real en el curso y en el trabajo. El grupo había utilizado términos como 'el Hombre Nuevo', 'familiarizarse con la realidad social', 'transformación' y 'maneras de trabajar en la vida cotidiana'.

### **8.5.3 Se acaba la primera espiral**

Ya se había acabado con los estadios de acción y reflexión mediante un primer diagnóstico y con la teorización correspondiente. De acuerdo con la coherencia metodológica y la dialéctica, en ese momento le tocaba el turno a la fase de una nueva práctica en la que ocupaba un lugar central el proceso de diseño y desarrollo de un modelo propio de 'Investigación social y participación popular' adaptado a las circunstancias nicaragüenses.

Para estimular un proceso así desarrollamos un juego, la 'campaña electoral', que tenía como punto de partida un enfoque análogo al de las elecciones presidenciales nicaragüenses celebradas en 1984.<sup>563</sup>

En el juego electoral las distintas metodologías de investigación-acción participativa tratadas en el curso eran similares a los programas electorales. Para estos programas los distintos 'partidos políticos' llevaron a cabo una campaña, hicieron eslóganes, celebraron mítines políticos y organizaron todo tipo de actividades propias de unas elecciones de partidos políticos.

He aquí algunos de los eslóganes utilizados:

'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 la información no hay investigación-acción.'

'•Investigación-acción! •De acuerdo con los principios de la revolución!'

El proceso creativo que siguió proporcionó, mediante varias alianzas entre 'partidos', un nuevo modelo de investigación en el que se combinaron los aspectos más fuertes de los distintos 'programas investigativos'. Se llamó el Proyecto de Investigación Participativa de Acción, el modelo PIPA.<sup>564</sup>

En la discusión sobre este proyecto una de las conclusiones fue que primero se debía someter a prueba este modelo en la práctica, antes de que se determinara la forma definitiva del mismo.

Haciendo uso de este modelo de investigación los coordinadores diseñaron un 'laboratorio de investigación-acción'.<sup>565</sup> Esto permitió ensayar el programa y localizar posibles problemas. Dos equipos debieron buscar soluciones a los problemas surgidos en la aplicación de este modelo investigativo en los Ministerios de Sanidad y de Educación. A los miembros de cada equipo se les asignó roles (investigadores, directores de investigación, secciones, representantes sindicales, etc.). Los equipos interpretaron papeles en todas las fases del modelo.

Después los participantes prepararon una presentación sobre el experimento, en la que describieron sus experiencias, el marco teórico, la manera en que se desarrolló el experimento y los resultados. Una semana más tarde se ofrecieron estas presentaciones al 'Segundo Encuentro de la Red Latinoamericana PIPA'. Además, de las dos presentaciones sobre educación y salud se mostró una serie de diapositivas sobre la experiencia en Cantimplora<sup>566</sup>.

En la simulación de este encuentro se logró una reflexión fructífera sobre la aplicación del modelo PIPA y sobre las posibilidades de aumentar la participación popular. Resultó que sobre todo lo que se necesitaba era saber manejar bien las técnicas participativas de investigación, aclarar mejor los procedimientos del modelo y tener un lugar en el conjunto. Finalmente, surgió la necesidad de aplicar este modelo en una experiencia concreta.

En la sesión posterior, después de un repaso del proceso educativo del curso entero, se formaron tres grupos a los que se les encargó aplicar el modelo PIPA en un contexto limitado en un plazo de tiempo de seis semanas. Para ello los participantes desarrollaron tres proyectos investigativos pequeños. El grupo de profesores universitarios hizo un proyecto con los estudiantes de segundo de la Universidad Técnica para mejorar el funcionamiento de los grupos de estudio colectivos.

Un segundo grupo trabajó con el sindicato para el personal técnico y administrativo con el fin de mejorar la organización sindical y el nivel de participación. El tercer grupo trabajó en un proyecto para la capacitación del personal en salud en la prevención de la diarrea.<sup>567</sup> Tras finalizar este período los participantes presentaron y evaluaron los distintos proyectos, su contenido participativo y los resultados prácticos.

#### **8.5.4 El proceso de capacitación del segundo año**

El siguiente período, a partir de julio de 1986 y con el mismo grupo de participantes, tuvo como objetivo 'adquirir experiencia con métodos investigativos alternativos, que permitieran la participación popular en la definición y la transformación de los problemas sociales y que tuvieran en cuenta la realidad nacional e institucional'.<sup>568</sup>

Empezamos de nuevo con la diagnosticación de las propias experiencias prácticas.

Redactamos colectivamente el estado de los casos con respecto a los resultados y avances, sondeamos las necesidades de capacitación en base a las experiencias con el nuevo modelo investigativo, e investigamos las posibilidades y las limitaciones en los distintos ministerios e

instituciones para poder llevar a cabo tales proyectos investigativos.<sup>569</sup>

Partiendo de este diagnóstico los participantes ajustaron el modelo de investigación participativa diseñado y puesto a prueba en el primer ciclo. A continuación establecieron temas para el programa de capacitación siguiente y formularon juntos cuatro proyectos investigativos largos.

Como coordinadores redactamos una planificación para la orientación, la formación y la realización de los proyectos. Mantuvimos las etapas que también se habían diferenciado en el modelo investigativo: familiarizarse con el barrio, formar los equipos mixtos de investigadores (pobladores de un barrio y profesionales), fijar los temas investigativos, capacitar a los equipos investigadores, diseñar modelos y técnicas, llevar a cabo la investigación, devolver los resultados al barrio, formular las acciones y evaluar.

En un taller llamado 'taller de creatividad' los participantes desarrollaron técnicas de trabajo y de investigación participativa para aplicarlas a las distintas etapas de los proyectos. Se trataba sobre todo del diseño de técnicas investigativas, que pudieran estimular las experiencias dialógicas, que pudieran fomentar la creatividad y que pudieran controlar la calidad del aumento de conocimientos. Se trataba de técnicas (en grupo) que tenían un efecto constructivo en el proceso de aprendizaje y de desarrollo de los involucrados en la investigación.<sup>570</sup>

Para eso durante todo el proceso de formación anterior se habían utilizado deliberadamente varias técnicas educativas, que después había que traducirlas en técnicas para la investigación participativa. Los participantes diseñaron métodos y técnicas<sup>571</sup> que eran útiles para la familiarización con la población, para la capacitación del equipo y del grupo, para la selección de la problemática a investigar, para el análisis y la profundización, para la discusión y para la devolución de la información al barrio en las distintas etapas de una investigación.

Se iniciaron cuatro investigaciones: de éstas, tres se realizaron en barrios populares de Managua y una en una empresa portuaria de Corinto en el Océano Pacífico. Los proyectos en los barrios populares tuvieron como objetivo poner en marcha junto con las organizaciones de barrio un proceso de capacitación y de investigación para localizar los problemas más importantes del barrio y planear acciones en colaboración con las instituciones estatales a fin de solucionar los problemas en cuestión. También se capacitaría a los comités de barrio de tal manera que en el futuro fueran más capaces de hacer frente a los problemas solos.

El proyecto del equipo de formación de la empresa portuaria estatal estaba relacionado con el desarrollo de materiales para la capacitación de los 'wincheros' (personal encargado de los estibadores). Para ello se empezaría un proceso de investigación participativa con los veteranos en la profesión a fin de sistematizar sus experiencias e integrarlas en un planteamiento para un curso, del cual ellos serían los futuros multiplicadores.<sup>572</sup>

En el segundo ciclo se organizaron periódicamente sesiones para evaluar y hablar sobre las distintas fases de los cuatro proyectos y para intercambiar experiencias, problemas y soluciones a los mismos. A veces se volvía a leer un texto sobre investigación participativa y a veces los participantes aportaban material nuevo. El proceso de autoeducación empezó a funcionar de verdad.

### 8.5.5 Observaciones evaluadoras sobre el curso

El curso de postgrado 'Investigación social y participación popular' fue para mí el primer desarrollo sistemático de un curso que utilizaba la metodología de la educación popular. Esta metodología permitía un proceso coherente de capacitación que era tanto creativo como crítico. Principalmente esto se debía a que los objetivos de la metodología relacionaban entre sí los métodos y el contenido. La metodología de la formación investigativa coincidía con el tema de la formación, es decir la filosofía y la metodología de la investigación-acción participativa.

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

En la investigación-acción participativa la investigación partía de la realidad concreta, de los puntos de vista del pueblo, con el fin de contribuir a la transformación social que eliminaría la pobreza, la dependencia y la explotación.<sup>573</sup>

Aunque hubo una programación global para el proceso educativo, desde el principio hasta el final, semanalmente se llevó a cabo la planificación detallada para hacer frente a las necesidades surgidas. De esta manera fue posible un desarrollo armónico de las actividades. El hecho de que algunos participantes tuvieran experiencia en educación popular contribuyó considerablemente al desarrollo exitoso y rápido de las actividades; también contribuyó el apoyo de CEPA, mediante Mazariegos.

La utilización de ciertas técnicas participativas, orientadas hacia el diálogo contribuyó, sin lugar a duda, a un estilo horizontal de comunicación y aprendizaje. A medida que iba avanzando el curso, tanto los profesores como los participantes diseñaban y aplicaban las técnicas de forma cada vez más creativa. Esto, además de la participación continua y de la voluntad de aprender, caracterizó el proceso entero.

Sin embargo, esto no fue suficiente para cambiar la práctica universitaria. En el curso consecutivo no participaron los profesores de la Escuela de Trabajo Social (ETS). Los cambios no se produjeron sin oposición. A pesar del entusiasmo de los participantes de las instituciones estatales, de las organizaciones de masas y de la mayoría de los profesores universitarios, la recién nombrada directora de la ETS aplazó la participación de su personal docente porque 'no había tiempo para ello'.

Durante el primer año del curso de postgrado, una de las profesoras se mostró bastante incrédula en cuanto a las posibilidades de la educación popular y de la investigación-acción participativa dentro del mundo universitario y fuera del mismo. Esta profesora seguía siendo partidaria de métodos más tradicionales de educación e investigación, a pesar de los resultados mediocres en el pasado. Ella veía a los trabajadores sociales fuera de la Universidad que empezaron a dedicarse a la investigación orientada hacia la práctica, los veía como 'destronadores del especialista'. Sin lugar a duda esta opinión influyó en la toma de decisión de la dirección.



Desde lejos los profesores universitarios observaron cómo los cursos y las investigaciones se desarrollaban con buenos resultados.<sup>574</sup> Más tarde inesperadamente volvieron a participar en el proyecto con los pobladores de Masachapa.

Tras el curso varios investigadores que habían participado en el mismo se organizaron en la Red Nicaragüense para la Investigación Participativa, unida a la Coordinación de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL). Estos celebraron talleres nacionales, en los que se intercambiaron experiencias.<sup>575</sup> En 1989 también se organizó en Managua un congreso internacional, el Encuentro Mundial sobre Investigación-Acción Participativa. En este encuentro también estuvo presente la ETS y presentaron el proyecto de enseñanza y de desarrollo comunal en Masachapa, donde la práctica les había convencido de la utilidad del enfoque desarrollado.

## **8.6 Integración de las nuevas ideas en la práctica universitaria**

### **8.6.1 Proyecto de enseñanza y de desarrollo comunal en Masachapa**

El proyecto en el pueblo de pescadores Masachapa surgió a raíz de una consulta hecha por un antiguo habitante para apoyar el comité de barrio y se puso en marcha en 1986 (véase 8.3). Con el comité de barrio se acordó tener seis reuniones con los pobladores, en las que en primer lugar, nuestro apoyo consistiría en capacitación e investigación para el reforzamiento de la organización de barrio y en la que los pobladores y las estudiantes aprenderían lo que significaba el desarrollo comunal y la defensa de intereses mediante la autoorganización. Previamente hice una primera visita orientativa.

En Masachapa la situación era complicada: problemas graves, pero poca disposición por parte de la población, mayoritariamente pobre y conservadora, a resolver esos problemas. Así conocí a Ampie, el médico del pueblo, que en 1983 había sido elegido por los pobladores de Masachapa presidente de la organización de pobladores (CDS). Nos contó lo descuidado que estaba el pueblo, lo cual se lo reprochaba al Gobierno y a los 3.000 pobladores. "El problema de la organización quizás se debe a que aquí viven sobre todo pescadores. Estos tienen la comida 'al alcance de la mano'..." El asunto era si la ETS podía ayudar a capacitar a la gente en el desarrollo de las habilidades necesarias para el trabajo comunal. El médico del pueblo pensaba sobre todo en la juventud, ya que por lo menos los jóvenes no eran tan negativos... Ampie hizo la comparación de Masachapa con Macondo, el pueblo tomado del libro de Gabriel García Márquez.<sup>576</sup> En Macondo los años transcurren y parece como si nada cambiase. Los Gobiernos se suceden unos a otros pero en Macondo todo permanece igual. Un pueblo así era Masachapa, un pueblo de pescadores en el Océano Pacífico, a menos de sesenta kilómetros de Managua. El doctor Ampie dijo: "Todo lo que ve aquí era de los Somoza, la gente aquí eran, se podría decir, colonos. El único momento alegre era el 3 de mayo. En esa fecha se celebraba la fiesta de la Cruz. Música, fuegos artificiales, carrozas, juegos para niños, misas en la iglesia, toros y muchísimo guaro. Pero eso era antes. Desde hace diez años ya no se celebra esa fiesta."

La miseria se había apoderado del pueblo. Había agua potable pero era de mala calidad. Había muy pocas letrinas. Las casas estaban medio en ruinas y raramente se recogía la basura

de las casas. Los niños se morían de diarrea y malaria. La mayoría de los adultos eran analfabetos. El alcoholismo y la prostitución eran problemas corrientes. El centro de salud funcionaba mediocrementemente.

Ampie: "La revolución no nos ha traído nada bueno. En el pueblo se formaron muchos comités de barrio, pero éstos no tomaron en cuenta al pueblo. Aquí han venido lineamientos políticos, pero no se han visto cosas concretas. (...) Mire la basura que hay por todo el pueblo, a nadie se le ocurre recogerla."

Masachapa no era el único pueblo donde dejaron de funcionar los comités de barrio. En 1985 Herrera, coordinadora nacional de los Comités de Defensa Sandinista (CDS) en Nicaragua, hizo un llamamiento a los comités "para que se convirtieran de nuevo en un movimiento comunal que fuese capaz de dar una respuesta a las necesidades y problemas directos de la población." Después de todo, durante los últimos años la organización había estado demasiado burocratizada y demasiado aliada al partido. Se realizaron nuevas elecciones libres para los Comités de Defensa Sandinista pero por lo demás casi no había una estrategia política.

Esto también ocurrió en Masachapa. El presidente de las recién creadas organizaciones de pobladores no podía dar solo respuestas a las 'necesidades directas de la población' y a los pobladores de Masachapa eso de organizarse y enfrentarse colectivamente a los problemas no les decía nada. Ampie no sabía cómo podría conseguir despertar su interés.

A partir de abril de 1986 se incorporó en el plan de actividades de la ETS la colaboración con el comité de barrio de Masachapa. Junto con la profesora de Desarrollo Comunal hice un plan global para seis reuniones de trabajo con una duración de un día cada una en torno al tema 'autoorganización'. Además, preparamos a las estudiantes para su misión como facilitadoras de las reuniones de trabajo en Masachapa.

Con la profesora responsable de Investigación Social planifiqué una investigación práctica corta basándome en el modelo de investigación procedente del curso de capacitación. Cuatro grupos de estudiantes aprendieron cómo podían realizar junto con los habitantes del pueblo una pequeña investigación de este tipo.

El resto de las horas de clase de los dos programas educativos los destinamos a los preparativos posteriores, a la capacitación y a un marco más amplio, la evaluación y la reflexión teórica en el proyecto.

A los participantes de la ETS, 28 estudiantes de tercero y tres profesores, entre los cuales me encontraba yo, nos aseguraron que la asistencia y el entusiasmo en la primera reunión sería grande. Previamente, algunas voluntarias habían pasado por todas las casas del pueblo. El primer encuentro iba a llevarse a cabo en un lugar abierto, un lugar de encuentro para los pobladores, cerca del puerto. Sin embargo, a la hora acordada, no había nadie.

Las estudiantes se sentían bastante incómodas en su nuevo papel. Dos horas más tarde se habían reunido unos diez pobladores para asistir al primer encuentro. Muchos otros se preguntaban con recelo a qué se debería todo este interés repentino procedente de la ciudad. Se corrió el rumor que buscábamos a jóvenes para el ejército.

Para el primer día habíamos planificado una pequeña investigación. En grupos pequeños las estudiantes visitaron, guiadas por los pobladores que habían asistido a la reunión, un barrio de Masachapa. Su misión consistía en hacerse una idea de la realidad cotidiana y de los problemas más importantes. Eso les llevó también a las partes más pobres del pueblo. Eso sorprendió a los pobladores porque no estaban acostumbrados a 'la gente de Managua'. Y por

la tarde mientras los pobladores y las estudiantes participantes apuntaban sus impresiones en papelógrafos, había bastantes curiosos que miraban a distancia. Durante la siguiente reunión se triplicó la asistencia.

La realidad cotidiana de Masachapa, la identificación de los problemas más importantes, la participación y la organización de la población, la organización y la planificación del desarrollo comunal fueron los temas principales de nuestro trabajo de capacitación en las semanas siguientes. Cada semana había un grupo de estudiantes distinto que junto con un profesor guiaba las reuniones de trabajo.

Tal y como es habitual en el caso de la educación popular, nos servimos mucho del teatro, de juegos y de todo tipo de técnicas que estimulan la participación. En el lugar abierto cerca del puerto siempre había muchos 'mirones' que aún no participaban.

En las investigaciones pequeñas, el resto de las estudiantes se pusieron al corriente de la historia del pueblo mediante testimonios (la llamada historia oral)<sup>577</sup> y se hicieron una idea de la economía de este pueblo de pescadores. Se fijaron en cómo funcionaban las relaciones familiares. También sometieron a una investigación crítica la calidad y la influencia de las instituciones sociales, es decir los centros de salud, la escuela, la oficina de correos y telégrafos y el transporte. Esto ocurrió con la estrecha colaboración de los pobladores, quienes participando se hicieron una imagen nueva de la problemática de su pueblo.

El proyecto se extendió: cada vez participaron más pobladores. Además, las estudiantes, tras un principio vacilante, cogieron más confianza en sus propias aptitudes. Lo mismo ocurrió con las dos profesoras nicaragüenses. Con el tiempo aumentó la confianza en sí mismas y se hicieron cada vez más activas.

Después de tres reuniones los participantes del pueblo planificaron las primeras acciones. Limpiaron el pueblo y la playa. Prepararon la pavimentación de un caminito que llevaba al puerto e intentaron crear una cooperativa de pescadores. La desconfianza de los del pueblo desapareció; el médico de pueblo se asombró al igual que nosotros de lo rápido que aumentó la participación en el proyecto.

Al cabo de seis semanas llegó la hora de hacer un balance. •Qué se había logrado?, •qué se había aprendido?, •cuáles eran los resultados de estas investigaciones pequeñas? Quisimos presentar este balance intermedio a los pobladores de una forma amena para hacerlo lo más accesible posible, sobre todo teniendo en cuenta que muchos pobladores no sabían leer. Para ello se organizó una fiesta de pueblo basada en las tradiciones locales, que también sería el cierre provisional del proceso de aprendizaje colectivo.

Temprano por la mañana las estudiantes colgaron dibujos y prepararon una serie de diapositivas y obras de teatro. Los pobladores consiguieron que el dueño de un restaurante pusiera su terraza en la playa a disposición de la reunión. Cada pescador entregó un pescado y una langosta, con esto un grupo de mujeres preparó una sopa de pescado, riquísima, que se sirvió al mediodía en mesas largas. Esto sucedió después de que hubieran hecho las primeras presentaciones.

Los pobladores hicieron comentarios sobre las historias de las estudiantes, añadieron cosas y discutieron con entusiasmo. Además, también enseñaron el avance de los proyectos que ellos mismos habían empezado en el pueblo.

La tarde concluyó con una alegre piñata nicaragüense. Es una antigua costumbre del martes de carnaval. En esta ocasión se utilizó esta tradición para recuperar información sobre la historia de Masachapa. Ocurrió de la siguiente manera: las estudiantes rellenaron un muñeco

con papelitos con curiosidades históricas sobre el pueblo. Se colgó el muñeco en un árbol en medio de la terraza y la gente debía intentar romper el muñeco con un palo y con los ojos vendados. Los papelitos que caían del muñeco se leían en alta voz.

## 8.6.2 Un avance en dos frentes

El resultado positivo se puede explicar retrospectivamente por varias razones. Al principio, un motivo importante para la participación fue el interés por el pueblo de pescadores desde el 'bastión de la Universidad' de la capital, o bien la presencia de un agente de cambio externo. Pero sin lugar a duda, despreciada la presencia de tantas estudiantes de sexo femenino influyó en el resultado aunque fuese de forma distinta para los pescadores que para las mujeres del pueblo. Debido a ello surgió rápidamente un gran apoyo interno. Fue algo con lo que no se había contado de antemano. Para los pescadores fue una ruptura grata de su existencia a menudo tan aburrida y una motivación para asistir a las reuniones. Y las mujeres del pueblo se sintieron menos inseguras porque todas las facilitadoras eran mujeres.<sup>578</sup> En el transcurso del proyecto también se comprometió a la gente 'políticamente', a las mujeres antes que a los hombres. A ellas les quedó claro antes la relación entre enfermedades y factores del entorno. Ellas fueron las que tomaron la iniciativa de la acción de limpieza, la primera experiencia de autoorganización. Gracias a un método de trabajo encaminado a la participación y a una relación estrecha entre el contenido y la realidad cotidiana se pudo poner en marcha un proceso de concientización. Además, nos apartamos de la retórica 'sandinista' tan despreciada por los pobladores. Ellos no podían considerarnos fácilmente en la categoría de "sandinistas marxista-leninistas que hacen jabón de los ancianos y comen niños" Tampoco les era fácil ubicarnos en la categoría de la gente que venía a contar 'como había que hacerlo todo' y luego nunca volvían a aparecer. La investigación sobre la propia historia y el reforzamiento de los valores culturales propios había reforzado la dignidad de los participantes.

Para los pescadores sobre todo fue importante la investigación práctica sobre la economía de pesca, la consideración de las ventajas y las posibilidades de una venta organizada de pescado y la compra de redes y gasolina. El método de trabajo adaptado a la situación específica de Masachapa permitió despertar un nuevo ímpetu en los pobladores, lo cual condujo a un proceso de defensa de intereses mediante la autoorganización. Un ímpetu que al mismo tiempo encajó en una política nacional y en el que los pobladores con el tiempo también se sintieron apoyados por las instituciones estatales criticadas primero con razón y por la política del Frente Sandinista de Liberación Nacional.

En este caso el método de trabajo también se alejó claramente de los proyectos tradicionales de desarrollo comunal. Estos pretendían no sólo la activación en sí sino también el proyecto hacia el que se orientaba el proceso. En nuestro enfoque los pescadores y las mujeres buscaron soluciones a los problemas comunitarios e intentaron además recurrir activamente al Gobierno. La pequeña escala y la sintonía local fueron aspectos importantes de este proceso.

Después la organización de pobladores empezó a funcionar cada vez mejor. En el otoño de 1986 este comité de barrio fue proclamado 'vanguardia en la organización' de esa región. La organización regional coordinadora del CDS quiso enseguida que todos los pueblos de los alrededores recibieran una formación de ese tipo.

También para las profesoras y para las estudiantes de la ETS este proyecto fue una experiencia reveladora. Esta confrontación con la realidad cotidiana en un pueblo pobre hizo más realistas a las estudiantes con respecto a su trabajo futuro y les dio más seguridad con respecto a sus capacidades. Eso se pudo observar bien durante la presentación de su proyecto de investigación y de formación, y de su programa de diapositivas en la Jornada Científica Universitaria que se celebra cada año y en el que se juzgan las investigaciones de los estudiantes. Las estudiantes de Trabajo Social lo hicieron con tanta energía y entusiasmo que se les concedió el máximo premio en Ciencias Sociales.<sup>579</sup>

La experiencia en Masachapa tuvo varias consecuencias indirectas. En primer lugar, dentro de la ETS surgió una nueva orientación hacia el desarrollo comunal que entretanto había alcanzado fama nacional. El método de la investigación-acción participativa y de la educación popular se integraron en el currículum y en las prácticas.

Por supuesto, el contexto político de Nicaragua jugó un papel importante en esta aceptación rápida, pero mucho más importante fue el éxito hacia afuera. Se consiguió que las profesoras, en un principio titubeantes, empezaran a trabajar de una forma distinta a la tradicional. Por una parte influyeron no sólo en el entusiasmo de las estudiantes y la presentación exitosa en la Jornada Científica Universitaria, sino también en el interés manifiesto de los otros trabajadores sociales y el apoyo de su propia organización sindical. Sólo una vez que se enteraron por parte de los demás, las profesoras se dieron cuenta de la dimensión fomen de su trabajo. Eso les dio confianza en cuanto al rumbo que habían tomado y les dio fuerzas para seguir adelante.

Por otra parte, el trabajo en Masachapa había concientizado mucho a las profesoras de sus capacidades latentes. La confrontación con la situación en Masachapa les dejó claro que se necesitaban esas aptitudes en la sociedad nicaragüense. Ahora ya no podían dejar sola a la comunidad. La experiencia tenida movilizó un compromiso social, que probablemente antes, a pesar de la revolución, no se había incentivado dentro de la Universidad. En la ejecución de este proyecto se había desarrollado progresivamente una nueva práctica de enseñanza e investigación en la que se integraron los conceptos educación popular e investigación-acción participativa.

Tras el éxito evidente en Masachapa la ETS prosiguió por el nuevo camino tomado. En la primavera de 1989, las profesoras y las estudiantes estaban involucradas en diecisiete proyectos similares en varios barrios de Managua y en varias regiones, además de, en la reanudación de las actividades en Masachapa.<sup>580</sup> Estos proyectos enfocados hacia el barrio se llevaron a cabo de acuerdo con la organización nacional del CDS y a petición de la misma. Esta organización había acogido bien la nueva orientación de los trabajadores sociales. Desde el nombramiento de Cabezas en 1988 como el nuevo Secretario General de esta organización popular, cambió la situación. Su política de CDS tuvo como consecuencia que en el CDS nacional se tomase verdaderamente en serio el trabajo de concientización y de organización de la población.<sup>581</sup> Surgió una buena colaboración entre el CDS nacional y la ETS.

También en Masachapa cambió algo definitivamente. Cinco años después en el año 1991, había varios comités y grupos de base; una cooperativa de pescadores, una cooperativa de vendedores de tortilla y una de vendedores de pescado, y además un colectivo de mujeres y una asociación de padres de familia de la escuela. Todos estos grupos colaboraban de una u otra manera con el comité de barrio y se ocupaban de conseguir todo el apoyo posible por

parte del gobierno. La cooperativa de pescadores también estaba involucrada activamente en la creación de un sindicato nacional de pescadores de los pueblos de la costa del Pacífico.

### **8.7 La evolución en forma de espiral del proyecto de cooperación**

La ejecución del proyecto de cooperación 'Andragogía y Desarrollo Comunal' se ha convertido en un ejemplo de un proceso educativo en forma de espiral, participativo y cíclico, el cual ha determinado en gran medida la dirección y el contenido propios del proyecto. Retrospectivamente se pueden diferenciar varias fases en el desarrollo del proyecto de cooperación y en mi aportación al mismo. En la primera fase sobre todo tuve contactos con la realidad y el contexto nicaragüense de la Universidad y aprendí formas activas de enseñanza. Ya se habían hecho varias aportaciones concretas en forma de nuevos programas educativos pero eran más bien de carácter complementario que de carácter transformador. El carácter innovador de este proyecto residió en los contenidos tomados del proceso de desarrollo nicaragüense. Sin embargo, se estableció la base para la experimentación de otros métodos educativos. Esto hizo posible diagnosticar y analizar mejor la realidad nicaragüense y universitaria y comprenderla. A nivel conceptual quedó más clara la importancia de la educación popular para cambiar esta práctica universitaria de la enseñanza. En la segunda fase, la educación popular contribuyó a la adaptación y a la intervención en una parte de la realidad nicaragüense, la de la Universidad. A la vez se adquirieron conocimientos y experiencia en formas activas de enseñanza e investigación como resultado de los conceptos descubiertos. Este proceso empezó a dar cada vez más fruto en la propia práctica educativa y en programas para la formación de profesionales universitarios e investigadores de los ministerios. Al mismo tiempo, yo mismo cada vez más iba formando parte de una espiral de aprendizaje que quería poner en marcha. En la tercera fase, poco a poco tuvo lugar una integración de las nuevas ideas y prácticas en esa parte de la enseñanza universitaria en la que el proyecto haría una contribución. El proceso de aprendizaje, en el caso de los profesores universitarios transcurrió primero lentamente y con mucha oposición pero se aceleró repentinamente. En el caso de los trabajadores sociales de los ministerios y de las organizaciones sociales, el proceso transcurrió de forma mucho más progresiva.

## CAPITULO 9

### OBSERVACIONES CONCLUYENTES Y SINTETIZADORAS

En este capítulo final aparecen reunidas las lecciones y las conclusiones más importantes, resultado de la sistematización de dieciocho años de trabajo de investigación-acción y de capacitación en seis proyectos llevados a cabo en Latinoamérica y Holanda.

El concepto investigación-acción (véase capítulo 1) fue utilizado por primera vez por Lewin, debido a la importancia de unir investigación, capacitación y acción. En el curso de los años se ha ampliado, profundizado y transformado mucho la idea que se tenía de 'cómo establecer esta unión'. Se aprendió mucho no sólo de los involucrados en las investigaciones, sino también de las ideas latinoamericanas a nivel de investigación-acción participativa y de educación popular.

No sólo han aumentado las perspectivas de acción social de, entre otros, los arroceros, ladrilleros y pequeños pescadores, es decir, de los investigados en los proyectos, sino que el hecho de que otros aspiraran al empoderamiento mediante la investigación y la capacitación ha conducido también a la profundización de la competencia investigativa del investigador. En la introducción hablé respecto a una estructura espiral ascendente: el desarrollo continuo de la reflexión sobre las propias experiencias y el someter a prueba la utilidad del nuevo conocimiento. De esa manera, estos dieciocho años tomaron el carácter de un proceso de educación popular a largo plazo, en el que se fueron mezclando la investigación y la acción. El proceso de aprendizaje en forma de espiral, en el que se trabajó con diferentes participantes y contrapartes, se convirtió asimismo, en mi propio camino de aprendizaje. Ha resultado útil entender el proceso de aprendizaje de uno mismo para así poder comprender y orientar mejor los procesos de aprendizaje de otros. Esto confirma que el aprendizaje de experiencias no es sólo donde termina el proceso, sino al mismo tiempo también donde empieza.

En este capítulo final se describen sobre todo esas lecciones y conclusiones, que tienen relación con la visión ampliada sobre el diseño y la ejecución de la investigación-acción participativa, y por tanto, de la consiguiente capacitación. Como las experiencias de aprendizaje intermedias ya se han tratado en un capítulo por separado, no se volverán a repetir.

#### **9.1 Planificación en la teoría y en la práctica: el caso de la cooperativa de arroz**

La investigación entre los arroceros de Surinam se transformó en una experiencia de aprendizaje importante en lo que se refiere a la relación entre investigación y política. Fue consecuencia de un conjunto de experiencias intensivas: la búsqueda de financiación; la familiarización con la bibliografía crítica sobre movimientos campesinos durante la preparación; las experiencias negativas y las frustraciones con secciones del Ministerio de Agricultura surinamés; el planteamiento parcial dirigido al apoyo de campesinos de la oficina regional de Agricultura en Nickerie; la realidad político-social controversial de los campesinos; la colaboración de la junta directiva y los miembros de la Cooperativa; la

identificación afectiva con los campesinos; la investigación directamente enfocada al mejoramiento y al asesoramiento de la cooperación y sobre todo la familiarización intensiva con la realidad surinamesa a nivel micro. Las experiencias confirmaron las palabras de Whyte: "Para aprender a investigar tienes que ensuciarte las manos".<sup>582</sup>

Aportó unas cuantas indicaciones críticas para la investigación-acción. Así la planificación en Holanda resultó sobre todo decisiva a causa de la preparación mental y casi visual a lo que vendría después. Las numerosas conversaciones con expertos sobre Surinam, la información sobre Nickerie, y sobre cooperativas en países en vías de desarrollo, la planificación que se hizo de la investigación, todo eso quizás no se pudo incorporar directamente, pero facilitó el arranque rápido de una investigación imprevista. La diferencia entre un plan de investigación hecho en un despacho y uno hecho sobre el terreno dejó claro que la flexibilidad en el diseño y en la planificación eran de suma importancia y que se daba preferencia a un plan investigativo abierto que no fuese rígido.

Era lógico que debido al tema de estudio se practicase un planteamiento multidisciplinario. Se planteó casi automáticamente la profundización en los antecedentes históricos de la agricultura a pequeña escala, en los desarrollos político-económicos, en los aspectos sociopsicológicos del liderazgo, y además, en el conocimiento del cultivo de arroz y los problemas que plantea, incluso en la antropología cultural. Tras finalizar esta investigación la separación de las disciplinas resultó cada vez más irreal.

También resultó que para estudiar procesos de interacción, no era muy apropiado el instrumental investigativo sobre todo cuantitativo y casi matemático tan corriente entre sociólogos y economistas. Los abundantes datos estadísticos objetivos que aportaron tales investigaciones, apenas tuvieron valor pronosticador para la manera de pensar o la conducta del hombre en el futuro.

Las orientaciones a nivel de investigación-acción parecieron ser más eficaces para el tipo de problemas a los que se buscaba una respuesta.

Además, de los datos cuantitativos, sobre todo los métodos investigativos cualitativos dieron posibilidades útiles de producir material del que pudieran servirse directamente los gerentes de la cooperativa de campesinos y el supervisor de proyecto. Además, la presentación de las conclusiones provisionales y la discusión de las mismas en reuniones de involucrados, a menudo aportaron nuevas ideas que hicieron posible combinaciones posteriores. Produciendo los resultados finales aún sobre el terreno fue posible además, una primera verificación con una parte de los propios arroceros, los investigados. Estas fueron las primeras experiencias que hicieron referencia a una orientación posterior a la investigación-acción.

Por otra parte, esta investigación cualitativa tuvo aún un planteamiento más o menos convencional. Los esbozos para una teoría sobre solidaridad y cooperación entre campesinos de Galjart ocuparon un lugar central en esta investigación. Parecía que las tesis formuladas por este autor ofrecían un marco teórico útil en el contexto surinamés y podían ser transformadas en un modelo para la orientación del proceso de movilización.

Lo cierto es que aunque este marco dio suficiente espacio para reflejar la multiformidad, las combinaciones, los grados de diferencias locales, la complejidad y la multicausalidad de los acontecimientos, los campesinos seguían siendo objeto de estudio. La participación activa de los involucrados siguió siendo limitada hasta el momento de la retroalimentación de los resultados. El plan investigativo, la recolección de datos y el análisis de los resultados fueron



de la competencia de los investigadores que contaron con el apoyo del cliente y del supervisor del proyecto.

El diagnóstico de los problemas en la cooperativa, junto con los campesinos, hubiera dado lugar a otro desarrollo de la investigación. Los interesados también se hubieran sentido más como sujetos activos.

## **9.2 Investigación-acción 'desde arriba': el caso de la industria del ladrillo**

El carácter innovador y flexible fue lo que distinguió la investigación-acción en la industria del ladrillo. Esta proporcionó un marco global para llegar a definir los aspectos que se prestaban a investigación y que eran importantes para el componente social dentro de la industria del ladrillo. Se desarrollaron nuevos métodos para llevar a cabo esta investigación. Este planteamiento quizás se podría denominar en 1992 con el término 'Sondeo Rápido Industrial', por la analogía que guarda con una serie de métodos, 'Sondeo Rápido Rural', que se utilizan en proyectos de desarrollo en zonas rurales.<sup>583</sup>

La investigación-acción tuvo un valor diagnóstico práctico, puesto que en poco tiempo y con unos costos relativamente bajos dejó muy claras las relaciones y las condiciones en ese ramo de la industria y las posibilidades de cambio a varios niveles. Esto se consiguió, entre otras cosas, gracias a cuatro características de la filosofía de la investigación que contrastan con la investigación social tradicional; es decir, la medida en que se detallan los conocimientos que hay que reunir, la aplicación de diversos métodos de análisis, el hecho de trabajar con un equipo multidisciplinario y la participación de los involucrados en el proceso de la investigación.

Durante la fase de diagnóstico se tuvo como objetivo conseguir en poco tiempo suficiente información que no fuese superflua. Esto se logró planteándose cada vez la pregunta: •Para qué se necesita esta información? Así se evitó el hecho de que se investigaran aspectos irrelevantes o detalles innecesarios.

Mediante una síntesis rápida de la información diversa, procedente de distintas fuentes y a distintos niveles se llegó a una imagen de la realidad lo más exacta posible. Se utilizaron los siguientes métodos para recopilar la información: observación directa en las empresas, información secundaria, entrevistas semiestructuradas, dibujos 'Gestalt', gráficas del proceso de producción, entrevistas en grupo y reuniones a nivel empresa. El punto débil de algunos métodos residía en que eran difícilmente transmisibles porque para aplicarlos se exigía mucha intuición y creatividad.

El equipo multidisciplinario creado y la intensiva interacción dentro del mismo resultaron ser muy valiosos: un psicólogo clínico, un economista social, un artista, un ingeniero y un psicólogo de organización estuvieron involucrados en diversos estadios de la investigación. Tras la fase del diagnóstico, la información sobre el ramo de la industria investigado pareció lo suficiente exacta y útil como para poder planear otras acciones.

El grado de participación de los ladrilleros en la recopilación de información y en la planificación de acciones aumentó a medida que avanzaba la investigación y resultó ser un factor decisivo. En la fase del diagnóstico la participación siguió siendo demasiado limitada. Un ejemplo: el método de observación participativa como instrumento de diagnóstico pareció efectivo para oír y ver mucha información sobre lo bueno y lo malo de la situación laboral. El

método respetó a los que tenían poca formación, y por consiguiente, fue de fácil manejo entre los ladrilleros de la industria del ladrillo. Ahora bien en la primera fase el equipo investigador mismo hizo el diagnóstico situacional y a continuación devolvió la información al ramo de la industria. Este método resultó ser menos apropiado para que los ladrilleros de la plantilla participaran activamente en el desarrollo de esta imagen. Siguieron siendo sólo informantes. Incluso no llegaron a ver los resultados finales.

En la segunda fase, la participación de los involucrados fue distinta. Entonces fueron los gerentes de la empresa los que, con el apoyo de un investigador/orientador, precisaron el diagnóstico y buscaron, en común, soluciones. El orientador preparó, registró las discusiones y volvió a informar a los involucrados. De esta manera, el tiempo transcurrido entre la 'sustracción' de la información, la retroalimentación y la verificación de la misma fue muy corto.

La manera de trabajar abierta e invitadora y la postura del orientador tuvieron una gran influencia en la motivación y supusieron una condición esencial para la participación efectiva. Una participación así no se podía imponer ni programar.

Esto motivó a los gerentes de la empresa a formular un perfil cualitativamente bueno de un jefe de producción con un estilo nuevo y a propagarlo en 'su' ramo de empresa. Sin embargo, en el momento en que se fue a divulgar el perfil elaborado mediante programas de capacitación en el ramo de la empresa, los patronos lo impidieron a nivel de ramo. No estuvieron dispuestos a seguir permitiendo tal participación. Paralizaron la investigación y echaron por tierra la información ya recogida. Se debía restablecer el control rápidamente. Precisamente, este mayor grado de participación y la consiguiente interrupción de la investigación permitió en todo caso a los investigadores hacerse una idea mejor de los obstáculos e hizo posible sin planearlo poner de manifiesto el fondo de la problemática. Esto confirmó las palabras del fundador de la investigación-acción, Lewin: "Si quieres saber cómo son las cosas en realidad, intenta cambiarlas simplemente."<sup>584</sup>

El proyecto en la industria del ladrillo demostró las limitaciones de la investigación-acción 'desde arriba'. En el ejemplo, la participación de los gerentes de la empresa en el desarrollo de un perfil progresista de jefes de producción no fue más que un engaño. Aunque los clientes habían dado permiso 'desde arriba' para llevar a cabo una investigación-acción, sin embargo, más tarde paralizaron 'desde arriba' acciones concretas. Una explicación es que en la fase del diagnóstico los investigadores no tuvieron suficientemente en cuenta la cultura organizativa ni el contexto en el que se realizaron las intervenciones. Esto viene a apoyar la tesis de Fals Borda (véase capítulo 1): las herramientas de una investigación no son neutrales. No se pueden descuidar las consecuencias económicas, políticas y sociales del trabajo investigativo. La intención de los investigadores se encaminó hacia la participación, ligada a la emancipación, que conduciría a la mejora de la situación de los involucrados y de los empleados en la industria del ladrillo, y por tanto, defendería sus intereses. Sin embargo, en el transcurso del proceso se constató que no se reunían o no se aseguraban las condiciones necesarias para una participación efectiva. Por tanto resultó que la intención y las posibilidades se contrapusieron.

Esta investigación también hubiera podido seguir otros derroteros en caso de que no sólo los ladrilleros sino también los directores hubieran participado de forma más explícita en el diagnóstico de 'su' situación. Por ejemplo, los ladrilleros podrían haber hecho un dibujo de la visión que tenían de la empresa en forma de 'Gestalt' o intercambiado sus experiencias

mediante entrevistas en grupo. También se podría haber dado más importancia a un informe accesible de los resultados del diagnóstico para devolvérselo a los involucrados, por ejemplo, con tiras cómicas o carteles.

En el planteamiento descrito sólo podrían haber tenido lugar los cambios propuestos si los directores/propietarios hubieran deseado explícitamente mejorar fundamentalmente el clima laboral. Hubiera sido oportuno una mayor atención a la creación de condiciones para la participación, precisamente al nivel más alto. Este ramo de la industria se había incorporado relativamente tarde a la era industrial. Los directores supusieron un obstáculo para la introducción de cambios rápidos. A la mayoría les movían motivos económicos a corto plazo, al menos ésa era su percepción de la mejor manera de alcanzar sus objetivos de ganancia. Si se hubieran dado cuenta de que los cambios propuestos también habrían tenido efectos positivos para la productividad, quizás habrían estado más dispuestos a cooperar. La energía liberada en el grupo durante la segunda fase y la calidad del resultado lo demostraron claramente.

En la próxima ocasión, los ladrilleros se pensarían dos veces antes de participar en una investigación así sin asegurarse desde el principio del consentimiento activo 'desde arriba'.<sup>585</sup>

El investigador puede aumentar la posibilidad de distinguir pronto muchos de los problemas descritos haciéndose las siguientes preguntas: •A quién le sirve la investigación/consejo? •Con quién se lleva a cabo la investigación/consejo? •Para quién se lleva a cabo la investigación/consejo? •Qué objetivos persigue el cliente? •Hasta qué punto el investigador tiene que ser independiente?<sup>586</sup>

En el caso de la industria del ladrillo las respuestas a estas preguntas hubieran dejado claro la imposibilidad de la ejecución debido a la inconsistencia interna entre los objetivos, los métodos y los contenidos. Esto aporta un segundo grupo de explicaciones para el fracaso, en cierto sentido, de la investigación-acción en la industria del ladrillo.

A la pregunta •Hasta qué punto el investigador debe ser independiente? La respuesta se dio en la práctica de la consultoría. Así en el año 1976 bajo las relaciones políticas dominantes entonces se llegó a la conclusión de que en los problemas de organización los 'profesionales' involucrados a menudo tenían que encubrir las contradicciones, con lo cual justificaban la estructura de las organizaciones existente. Al final, sólo se toleraban los cambios de humanización del trabajo que el cliente podía legitimar. En el año 1993 y bajo las relaciones políticas actuales, muchas iniciativas más avanzadas de participación y de competencia ya no se consideran como incompatibles con las relaciones económicas empresariales.<sup>587</sup> Sin embargo, esto no cambia fundamentalmente el papel del orientador.

Sigue siendo un dilema complicado llegar a desarrollar una práctica profesional alternativa o de oposición dentro de la estructura de una consultoría de organización comercial.

### **9.3 Participación en el plan investigativo: caso de la organización medioambiental**

La experiencia con la organización medioambiental de Waterland fue un primer ejemplo de investigación-acción participativa en el que todos los involucrados contribuyeron activamente al pensamiento creativo del trabajo investigativo. Los mismos involucrados registraron exactamente, tanto cualitativa como cuantitativamente, las actividades que se habían emprendido, las estructuraron y las presentaron para ser discutidas, y además,

describieron críticamente su propia historia; les quedó claro dónde estaba el punto relevante en la estrategia seguida y dónde no. La junta directiva pudo trazar los factores que habían conducido al éxito y descubrió nuevas ideas para cambios en la propia organización. En investigaciones anteriores otras personas que no eran los investigados habían realizado siempre la formulación de preguntas: esto influía en el resultado. En esta investigación desde el primer momento se prestó sobre todo atención a la participación directa de los involucrados. El investigador formuló junto con el grupo orientador, formado a partir del grupo de acción medioambiental, el planteamiento de los problemas más importantes de la investigación y el enfoque de la misma. Los propios miembros de la organización describieron la historia de la acción recopilando información por grupos y en un diálogo continuo. Analizaron junto con el investigador los resultados de la investigación y basándose en éstos formularon una estrategia de acción alternativa. Además, de la influencia en los resultados de la investigación, este mayor grado de participación influyó también en la involucración directa y en la motivación para la investigación. Los miembros del grupo orientador, sintiéndose responsables, estuvieron incluso dispuestos a encargarse de muchas partes de la investigación por las que les pudieron pedir cuentas.

En la participación no sólo estuvo involucrado el grupo limitado de miembros del grupo orientador, sino que en varios momentos de la investigación se trató de un grupo mucho más numeroso, naturalmente de una manera menos intensiva. La experiencia enseñó que también se podía organizar una gran conferencia de estudio de tal manera que sirviese perfectamente para aportar los elementos para una estrategia de acción, sin poner en peligro la participación. Así los afectados definieron los problemas y analizaron las causas de los mismos, con lo cual se consiguió suficiente participación de grupo como para trabajar por una estrategia de acción coherente a partir de una base amplia.

Resultó que la investigación-acción 'desde abajo' respondió bien a los objetivos formulados de antemano. El método colectivo y orientado hacia el diálogo dio como resultado datos que se podían verificar y corregir directamente. Esto apoya la opinión de Fals Borda: "También proporciona una validación social del conocimiento objetivo que no se puede conseguir por otros métodos individuales basados en informes o trabajo de campo."<sup>588</sup>

Además, se reforzó la confianza en las capacidades y el deseo de la gente de determinar su propio futuro o de describir críticamente su propia historia de acción, incluso en el caso del investigador.

Como contraparte del grupo de acción medioambiental fue un reto diseñar la investigación de tal manera que supusiera en sí un apoyo para los procesos de aprendizaje políticos hacia los que se enfocaba el grupo de acción medioambiental.

La búsqueda de la esencia de los fenómenos en la investigación-acción continuó siendo un aspecto fundamental de la orientación. En este caso, la distancia relativa del investigador fue importante. Los detalles aparentes o evidencias podían ser decisivos y mucho más matizados. Así resultó que durante la investigación ni los supervisores ni el resto de los involucrados se dieron suficientemente cuenta de cuál era el efecto positivo de tener una idea clara sobre las líneas principales de la estrategia de acción. El mantener la transparencia de esa estrategia era un aspecto de la gestión muy descuidado, dado que el objetivo de la organización era reforzar procesos de aprendizaje políticos. También, poco a poco durante la investigación, resultó ser de interés para el grupo de acción medioambiental tener en cuenta la historia de la acción de

los grupos relevantes en la zona y no partir solamente de la situación existente como el punto de partida más lógico para la elaboración de un plan de acción. La junta directiva del grupo de acción medioambiental no pudo movilizar a los agricultores (hombres y mujeres), que tenían mucho interés en el mantenimiento de la zona, principalmente por la falta de experiencias de acción de este grupo en el pasado.

La junta directiva honró la opinión de que los agricultores eran 'apáticos' por no participar en el grupo de acción medioambiental. Sin embargo, no tuvieron en cuenta las frustraciones que los agricultores tuvieron anteriormente con la participación en esa zona<sup>589</sup>, con lo cual la junta directiva no reconoció lo suficientemente la contribución activa de los agricultores y la importancia de su experiencia local para la organización de tierras.

El investigador desempeñó en la evaluación participativa un papel de apoyo y estímulo y actuó como guardián de las condiciones para el proceso de búsqueda colectivo. El lugar central, no lo ocuparon las preguntas hechas por el investigador y las respuestas dadas a las mismas sino el proceso de búsqueda y evaluación por parte de los mismos involucrados. Por eso, en la investigación de Waterland sobre todo se hizo hincapié en el análisis de una reflexión sobre la práctica existente. Esto reforzó el aprendizaje reflexivo de los individuos involucrados y de la colectividad y cosecuentemente la calidad constructiva de la investigación. Además, el proceso aportó resultados investigativos que podrían ser útiles para el mejoramiento de la acción no sólo a corto plazo, sino sobre todo a largo plazo.

Sin embargo, estos resultados no se aprovecharon lo suficiente en la investigación citada, ya que ésta no estaba tan enfocada al diseño de mejores posibilidades de acción, ni a la experimentación de estas posibilidades en la práctica. Esto supuso para futuras investigaciones-acción un aspecto a tomar muy en cuenta y por el cual también cambió el papel del investigador.

Aunque la discusión en la junta directiva sobre el informe final, incluido el plan y el libro de sugerencias, condujo al reajuste de la estrategia de acción del grupo de acción medioambiental, el investigador ya no estuvo directamente involucrado. El investigador pensó que el cambio de la estrategia de acción estaba fuera de su mandato. Visto desde lejos puede considerarse una posibilidad perdida: la verdadera conclusión podía haber sido un plan elaborado para los cambios tanto organizativos como estratégicos del grupo de acción medioambiental y para la introducción de los mismos en la práctica.

Esto hubiera exigido otro enfoque por parte del investigador-acción. A modo de experimento se podían haber probado maneras de enfoque que superasen los obstáculos en el procedimiento del grupo de acción medioambiental y que produjesen cambio y renovación.<sup>590</sup>

La investigación descrita era un buen ejemplo de lo que se denomina 'investigación participativa para la acción', en la que se dio también un impulso importante a la 'investigación participativa a través de la acción' (véase capítulo 1).

#### **9.4 Dominación y emancipación en la acción andragógica**

La sistematización descrita en el capítulo 5 y 6 de la teorización y de la enseñanza de la Praxis andragógica tiene el carácter de una 'investigación después de la acción', tal y como la denomina Kronenberg (véase capítulo 1).

Esto viene a apoyar la opinión de Stuart Hall de que el conocimiento y la obtención de conocimiento son desarrollos dinámicos.<sup>591</sup> En el transcurso del proceso descrito se completó el conocimiento adquirido anteriormente desde la praxis (relacionar la acción y la reflexión).<sup>592</sup> La actitud como investigador fue adoptar determinadas posturas sobre acción andragógica, basándose en suficientes criterios teóricos pero no exhaustivos. Estas posturas sirvieron explícitamente como aportación a un proceso abierto de teorización.<sup>593</sup>

Los investigadores tuvieron en cuenta algunos principios: se trató de apoyar prácticas de bienestar que estuvieran al servicio de los usuarios y de su 'empoderamiento'; el punto de partida fue la vinculación del objetivo, el contenido y el método dentro de un contexto específico; se trató de reflexionar sobre estrategias y métodos en su significado práctico; lo cual implicó considerar el funcionamiento de los servicios sociales (análisis). Todo esto sirvió para mejorar y remodelar estas estrategias y métodos en la medida de lo posible. Se puso el acento en la adquisición de conocimientos nuevos, en el diseño de nuevas estrategias y métodos así como en otra manera de considerar e interpretar los datos y métodos ya conocidos.

Se involucró activamente a los estudiantes en el proceso inductivo de teorización con un final abierto: en la enseñanza no se presentaron los paradigmas teóricos como definitivos. Tanto para la Praxis andragógica como para la enseñanza de la misma, fue esencial el cambio de enfoque con respecto al aprendizaje. El aprendizaje se concibió como un proceso dinámico pero no necesariamente acumulativo, un proceso de descubrimiento, una orientación dirigida a la comprensión en la que el educando desempeñaba un papel activo. Esto suponía que el planteamiento de aprender a maximizar debía ser diferenciado y enfocado hacia el individuo. La idea central era la conexión con las experiencias.

Se dio más importancia a 'cómo aprender', a la comprensión de conceptos y principios que a la transmisión de unos conocimientos establecidos. El objetivo del aprendizaje se desplazó de orientar la conducta a desarrollar las competencias de acción de los educandos: aumentar la conciencia, los conocimientos y las capacidades para actuar. La atención se desplazó del aprendizaje como proceso individual al aprendizaje como proceso colectivo. El aprender se transformó en el investigar. El cometido de la enseñanza fue enseñar este proceso de reflexión y acción, distancia y proximidad de tal manera que estimulase a 'aprender'.

Una fuente importante para la reflexión fue la idea de la relación dialéctica ente dominación y emancipación. En la acción andragógica orientada hacia la emancipación ocupó un lugar central el enfoque hacia el bienestar de la gente y al mismo tiempo hacia la reflexión en favor de una práctica de acción mejor y más efectiva, que Kraemer llamó 'reflexión en la praxis'.<sup>594</sup> En primer lugar, se trató de percibir la desigualdad de poder en el trabajo andragógico, aunque se pretendiese que existía una igualdad.<sup>595</sup> Esto exigía una reflexión sobre la posición socialmente regulada del 'profesional' y sobre las posibilidades de autonomía de los participantes. Esta reflexión doble se aplicó tanto a nivel de la relación andragógica como de la práctica institucional y de las estrategias manejadas en la misma.<sup>596</sup>

El punto clave fue la reflexión. La reflexión a partir de cada actividad social sobre su funcionamiento, sobre su relación con la práctica de acción, sobre su involucración en las condiciones sociales y sobre el papel de los valores y las concepciones. Para identificarse con el mundo de la experiencia de los involucrados directamente, el realismo y la modestia fueron cualidades imprescindibles. La teorización sobre la acción andragógica aportó varias

indicaciones para este tipo de acción andragógica enfocada a la emancipación (véase capítulo 5 y 6).

Las calificaciones que forman la identidad de la profesión, se pueden aplicar mucho más ampliamente y poseen actualidad. Sobre todo si los grupos de población exigen una participación más activa y concientizada en los cambios sociales, si los 'profesionales' deciden apoyar estas iniciativas y además, si se trata de fomentar la acción de cambio social 'desde abajo' y reforzar las iniciativas locales.

Se pueden encontrar muchos ejemplos de esto en el trabajo de ayuda al desarrollo en el contexto tercermundista.<sup>597</sup> En estos casos los proyectos técnicos chocaban contra sus propios límites. Sobre todo cuando el aspecto de la capacitación y la participación de los involucrados en el desarrollo y la ejecución no estaban suficientemente garantizados. El hecho de no haber tomado lo suficientemente en cuenta el conocimiento y la experiencia locales y el pensamiento enfocado hacia la dominación les jugó continuamente malas pasadas a los que llevaron a cabo los proyectos. Por consiguiente, las grandes organizaciones de financiamiento, como el Banco Mundial y la Comisión Europea, empezaron a exigir con más frecuencia que los proyectos técnicos tuvieran conexión con 'la planificación de los recursos humanos y el desarrollo organizativo'. Generalmente, a nivel institucional la cimentación de los proyectos era insuficiente debido a que los expertos (occidentales) no poseían suficientes conocimientos especializados como para tratar de otra manera los proyectos de ayuda al desarrollo.

Los conocimientos tal y como se adquirían en las ciencias sociales y concretamente en la andragología, siempre y cuando fueran traducidos a la situación específica de los países tercermundistas, podían hacer una contribución valiosa. Concretamente, cuando se concibe la clave de la acción andragógica como 'ayudar en el aprendizaje'<sup>598</sup> y cuando por 'ayudar' se entiende estimular, orientar y apoyar, la posible aportación de la acción andragógica es también prometedora en otros campos profesionales.<sup>599</sup> Este enfoque en vías de cambio también influyó mucho en el planteamiento posterior de la investigación-acción participativa y de la capacitación.

## **9.5 La aportación de la educación popular: el caso de la educación de adultos en Nicaragua**

A pesar de los avances en la teorización de la Praxis andragógica, no se cerró completamente el abismo existente en cuanto a contenido entre la teoría científica y la práctica andragógica. La familiarización con la tradición centroamericana de la educación popular dio al investigador un nuevo impulso para experimentar y reflexionar. La aplicación sistemática en talleres, concretamente de la red regional para educación popular Alforja, hicieron un aporte importante en este contexto.

La metodología de la educación popular se basa en un planteamiento alternativo de educación encaminado a apoyar transformaciones en la sociedad. Las metas son fomentar la participación activa de la población en el cumplimiento de sus propias necesidades directas; estimular un proceso de (auto)organización; revalorar críticamente la propia historia local y las tradiciones culturales (populares); registrar las formas de conocimiento autóctono y

desarrollar nuevos conocimientos combinándolos con el conocimiento institucional. El mundo actual, las experiencias, las necesidades y exigencias reales de un grupo, un sector social o una comunidad forman el punto de partida de un proceso de aprendizaje en forma de espiral. Por medio de un proceso de análisis colectivo, el grupo socializa los conocimientos existentes y desarrolla nuevos conocimientos. Después se puede someter a prueba la utilidad de los nuevos conocimientos, aunque de lo que se trata finalmente es de conectar las nuevas ideas a la situación específica de los participantes, debido a lo cual surgen nuevas 'prácticas' que conducen al mejoramiento y al cambio. Esta acción es necesaria para que se consoliden los nuevos conocimientos.

Las características de los proyectos de educación popular son la coordinación local, la pequeña escala y el carácter horizontal y recíproco de las relaciones entre los involucrados. Ocupa un lugar central la actividad práctico-crítica de la gente como sujeto de su propia historia, organización y desarrollo. Por regla general, aumenta la resistencia, la combatividad y la autodeterminación de los involucrados. El proceso de aprendizaje en la educación popular persigue la acción enfocada al empoderamiento, donde la solidaridad y la organización son importantes. O como dice Jara, "la educación popular es la dimensión educativa de la acción política" (véase capítulo 7.1).

La sistematización del planteamiento de la educación popular en el contexto nicaragüense deja claro que la educación popular se basa en un proceso de aprendizaje relajado, multiforme, estratificado y compuesto que no soporta lo rectilíneo. Contribuye a la concientización de las estructuras viejas y nuevas, al desarrollo de relaciones sociales democráticas y cooperativas y al reforzamiento de prácticas nuevas.

## **9.6 Investigación social y participación popular: caso del pueblo de pescadores Masachapa**

La educación popular ha resultado útil no sólo para la educación básica con 'grupos marginalizados', sino también como metodología para la estructuración de los procesos de aprendizaje a nivel de formación profesional, enseñanza universitaria y enseñanza postacadémica. El mejor ejemplo fue la formación de trabajadores sociales como investigadores participativos. Se presentó el siguiente problema: •cómo se puede capacitar a los trabajadores sociales para orientar una investigación participativa partiendo de principios congruentes? Se trató de armonizar las concepciones y la práctica, de forma que pudiese ponerse en marcha a todos los niveles del proceso de aprendizaje una dinámica que correspondiese con la dinámica de los cambios en la investigación-acción participativa. La metodología del curso de postgrado 'Investigación social y participación popular', que se basaba en la educación popular, involucró en un proceso de aprendizaje intensivo tanto a los participantes como a los profesores.

Dirigiendo y experimentando este proceso al mismo tiempo, el concepto metodológico de la investigación-acción participativa se empezó a entremezclar en el proceso con el modo de ver y la manera de trabajar propios de los profesores/facilitadores. Por eso el desarrollo y la realización de este curso marcó una ruptura<sup>600</sup> con las metodologías de investigación y capacitación convencionalmente arraigadas.

En este proceso era evidente la importancia de 'desaprender', tanto para los participantes como para los profesores. Shrivastava dice en cuanto a eso: "Se ha observado una y otra vez



que los cursistas necesitan una oportunidad de desaprender primero y luego reaprender. Estos dos procesos pueden ser muy amenazadores para una persona."<sup>601</sup>

Los conocimientos y la experiencia de la metodología de la educación popular permitieron que los procesos de aprendizaje de acción-reflexión-acción transcurriesen de forma estructurada.

Estos condujeron a una acción que cambiaba, mejoraba y renovaba en la que la participación fue un medio y un fin en sí. Además, resultó que las mismas premisas de la educación popular se repitieron en la estructuración y organización de las actividades del proceso investigativo de la investigación-acción participativa.

Hay que considerar tanto los procesos de aprendizaje como los procesos de investigación como un proceso en forma de espiral con sus respectivas fases de 'diagnóstico', 'conceptualización', 'experimentación' e 'integración en nuevas prácticas' en forma de espiral.

La semejanza entre educación popular e investigación-acción participativa se hace mayor cuando ambas se entienden como un proceso en el que la adquisición de conocimiento está ligada continuamente a la acción y en el que la investigación y la educación están unidos de forma inseparable.

Este era concretamente el caso en la tradición de la investigación-acción participativa en Latinoamérica (véase capítulo 8.5.1), donde ocupó un lugar central la transformación progresiva de los procesos investigativos en un bien común.

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

La dimensión agógica, ayuda en el aprendizaje, tomó forma en las investigaciones de Nicaragua en el sentido global gracias a un planteamiento que estimuló e implicó el aprender descubriendo de los involucrados y a través de los involucrados. No se trató de trasladar las orientaciones 'europeas' a Nicaragua ni de transmitir simplemente conocimientos. Se trató más bien de desarrollar conocimientos y teorías nuevos conectándolos con las experiencias adquiridas allí.

Los esfuerzos agógicos del investigador estuvieron encaminados y adaptados a orientar los esfuerzos de los involucrados, a fin de crear unas posibilidades y condiciones óptimas para las actividades (incluido el 'aprendizaje') de los involucrados en ese momento.

Con el tiempo se hizo cada vez más evidente el alcance de esta dimensión agógica de la investigación-acción participativa y así ocupó un lugar propio junto a la dimensión participativa y metodológica.<sup>602</sup> Jara escribe: "La investigación-acción participativa debe ser un trabajo auténticamente educativo, insertado en una praxis social." Debe dirigirse a la gente como sujetos que son capaces de enfrentar su problemática de forma organizada y colectiva.<sup>603</sup>

El ejemplo del pueblo de pescadores Masachapa parece un experimento exitoso con este

nuevo planteamiento. La organización local hizo la petición inicial para una investigación: fue una iniciativa por parte de los investigados. Se estableció la cooperación entre los investigadores y los investigados en un 'contrato' claro con acuerdos sobre duración, papeles, responsabilidades y enfoque de la investigación. Se trató de un acuerdo de intereses. Eso aportó una primera base de confianza con los líderes locales. Debido a la forma de trabajo horizontal y creativa enfocada a la participación y al diálogo, y debido a que el contenido estaba relacionado con la realidad cotidiana surgió una base de confianza más amplia y se produjo un proceso de concientización en los pobladores.

El compromiso de los investigadores con la problemática social de la población, sin intereses políticos partidistas, resultó ser una condición para esta confianza. La investigación sobre la propia historia y los valores culturales propios reforzó la autoestima de los investigados. Pero también influyeron la relación no asimétrica entre los investigadores y los investigados, y la sencillez y transparencia de las técnicas investigativas utilizadas. La forma de trabajo que se había adaptado a la acción en la situación específica de Masachapa, dio un nuevo estímulo a los pobladores, lo cual condujo a un proceso de desarrollo hacia la defensa de intereses por medio de la autoorganización. La devolución rápida y sistemática de los resultados a los involucrados en un lenguaje y de una manera accesibles, aceleró este proceso. Sólo en segundo lugar se llevó a cabo una presentación adaptada al público externo de orientación más académica. La pequeña escala y la coordinación local fueron aspectos importantes de este proceso. Precisamente la comprensión de la vinculación existente entre problemas más generales y la problemática específica de este pueblo de pescadores fue importante para el éxito de esta investigación. La investigación participativa fue una experiencia de aprendizaje importante, tanto para las estudiantes y profesoras nicaragüenses, como para los pobladores de Maschapa. De esa manera, se demostró el valor de la educación popular y de la investigación-acción participativa a dos niveles: el nivel universitario y el nivel de activación social de mujeres y pescadores. Con pocos medios 'se mataron dos pájaros de un tiro'. Las mujeres y pescadores de Masachapa y las estudiantes y profesoras de Managua aprendieron mutuamente lo que cada uno quiso aprender, y cada uno a su propia manera. Se trató de un 'empoderamiento' en el que el balance entre las dos 'partes' cambió. En lo sucesivo no sólo las estudiantes y profesoras universitarias consideraron la problemática de distinta manera sino también los pescadores y mujeres del pueblo. El papel facilitador del orientador en el proyecto tomó cada vez más el cariz de seguidor porque la idea central era transferir las tareas y no hacerse indispensable.

La investigación-acción participativa y la educación popular presentan muchos rasgos comunes. Ambas buscan un vínculo fuerte entre teoría y práctica e intentan responder a las necesidades concretas de un grupo, sector social o comunidad. Ambas intentan reforzar a los grupos de base y se enfocan hacia acciones transformadoras. En ambos casos se trata de procesos continuos que no se pueden desvincular de la práctica diaria de estos grupos. Para aumentar la participación de los involucrados en ambas se elimina en la medida de lo posible la distancia entre el objeto y el sujeto de la investigación y/o de la enseñanza. En ambas se estructuran los procesos siguiendo un orden lógico y ocupa un lugar central el diálogo entre el investigador/profesor y los investigados/participantes.

Es impensable un proceso de investigación participativa si no conlleva una dimensión de aprendizaje. El proceso de educación popular no puede existir sin la dimensión investigativa inherente. Ambas parten de los conocimientos y experiencias de los participantes, también basados en los valores y expresiones culturales de la clase a la que pertenecen los

participantes y ambas se conciben como un proceso de descubrimiento, creación y recreación del conocimiento.

## 9.7 Conocimiento local y el papel de la investigación-acción y la educación popular

Varias de las experiencias descritas en este libro confirman que la gente posee conocimientos valiosos para solucionar problemas y que estos conocimientos están bien adaptados a las circunstancias, al contexto y a la cultura locales. El desarrollo de la teoría local mediante el descubrimiento de la conexión específica entre causa y consecuencia de este conocimiento aumenta la posibilidad de llevar a cabo cambios en una situación determinada. La acción supone al mismo tiempo comprobar y mejorar esta teoría local. Aunque a menudo esta teoría local no encaja en el conocimiento científico, no por ello es menos significativa.<sup>604</sup>

El ser consciente del valor del conocimiento local o autóctono tuvo consecuencias para el papel del investigador y la manera de investigar. Con el tiempo se produjo un desplazamiento de la investigación dominada por el investigador, mediante períodos de reflexión, a la investigación encaminada a identificar y sistematizar colectivamente el conocimiento existente.

Este último enfoque se proponía reforzar el conocimiento auténtico y se basaba totalmente en iniciativas locales que se orientaban hacia las necesidades y posibilidades de los mismos involucrados. En este tipo de investigación, desde el principio los involucrados no eran el 'objeto de estudio' sino los 'sujetos activos'. La teoría ya no funcionaba como interpretación de los investigadores sino cada vez más como marco de referencia crítico en función de una metodología de la investigación y de la capacitación. En realidad el enfoque investigativo se hizo cada vez más 'prosaico'.

A continuación se da un ejemplo de teoría como marco de referencia que se utilizó en una investigación-acción que no se ha sistematizado en este libro y que se llevó a cabo en México.<sup>605</sup> Este marco de referencia surgió a nivel macro de las relaciones de dependencia mutuas desequilibradas entre los países del centro y la periferia (relaciones políticas y económicas internacionales desiguales). En este país, también se podía encontrar una relación semejante entre la ciudad y las zonas rurales.<sup>606</sup> En esta investigación lo que se pretendió fue examinar en la medida de lo posible la realidad desde la posición de los grupos de base y como un conjunto, en el que las múltiples causas se relacionaban unas con otras. Se prestó una atención específica a los factores económicos, políticos e ideológicos efectivos que había detrás de los fenómenos sociales. También se tuvo en cuenta la identificación y problematización de la historia de las relaciones sociales. A menudo el equipo investigador pidió a la gente mayor que les contarán historias ('historia oral') para redescubrir la historia popular (la historia no oficial) de los grupos de base. Debido a la sistematización de esta práctica y de los conocimientos que encerraba la misma, el desarrollo de la imaginación sociológica y de la acción de los involucrados encaminado al cambio y a la transformación constituyó el punto central de atención. En el caso de la 'imaginación sociológica' se trataba de la capacidad de pasar de una perspectiva a la otra y de penetrar en las relaciones estructurales entre la vida individual, los intereses directos, los deseos y las esperanzas y los acontecimientos históricos.<sup>607</sup>

Las distintas experiencias con la investigación-acción y la educación popular concretizaron cada vez más la participación y el reforzamiento del conocimiento y de la teoría locales. Los casos sugieren que estos enfoques pueden tener una influencia mucho mayor que la investigación convencional en estimular y apoyar los procesos de cambio, ya sea en la industria, en la agricultura o en la pesca. Las investigaciones en Waterland y sobre todo en Masachapa reflejan que el proceso de investigación-acción participativa no sólo tiene sentido para alcanzar resultados directos sino que también puede llevar a reconsiderar las relaciones entre la gente y las agrupaciones, de forma que el efecto y la influencia puedan repercutir en un futuro lejano. Conversaciones recientes en Nicaragua han reforzado esta imagen.<sup>608</sup>

Con los años cada vez se trató menos de buscar 'La Teoría' y cada vez más se trató de un proceso de teorización en el que algunos conceptos cambiaban de valor, se asociaban con nuevos y evocaban otras preguntas.<sup>609</sup> Lo mismo ocurrió con la investigación y la capacitación: no se trató nunca de encontrar soluciones o verdades definitivas. La cuestión fue siempre contribuir a un proceso continuo.

Es importante constatar que cada lugar, situación y experiencia exige un planteamiento específico, incluso aunque se pueda utilizar siempre el mismo planteamiento metodológico. La respuesta a la pregunta de cómo se puede 'multiplicar' a gran escala la pequeña escala y la orientación local sin incurrir en la estandarización del método y de los contenidos, se encuentra en gran parte en un buen dominio y en una aplicación creativa consecuente de la metodología de la educación popular y la investigación-acción participativa.

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

El aspecto político de la participación es el empoderamiento y el aspecto educativo de la participación procede del mayor control en el proceso de investigación. Un proceso de acción así orientado hacia el empoderamiento, al que contribuye también la investigación-acción participativa, supone un desplazamiento de poder por las dos partes: en el caso de los investigadores y de los investigados.

También cada vez se prestó más atención a la dimensión agógica de la investigación-acción participativa y a la dimensión metodológica y participativa. Precisamente la conexión entre la investigación-acción participativa y la educación popular resaltó más esta dimensión agógica. La educación popular se considera como la dimensión educativa de la acción orientada hacia el empoderamiento y la investigación-acción participativa como la dimensión investigativa de la misma. La forma de mirar es distinta pero el proceso en forma de espiral al que se aspira es igual. La investigación-acción participativa y la educación popular han llegado a ocupar el lugar central en la práctica y cada vez más se han convertido en una filosofía y un estilo de trabajar con la gente. Es una metodología para los involucrados y para el investigador encaminada al 'empoderamiento' de la gente para poder cambiar una situación en su propio beneficio. En esta metodología convergen las opiniones sobre investigación, sobre acción social, sobre desarrollo personal y sobre aprendizaje. Se trata cada vez menos de

llevar a cabo o una investigación, o una capacitación o una acción.<sup>610</sup>

## NOTAS

### Notas Capítulo 1

1. La promoción de desarrollos, que haga posible que la gente aprenda a llevar las riendas de su propia vida y a solucionar sus propios problemas. En esta promoción hay varios principios que influyen, por lo cual tiene un sentido más amplio que el 'desarrollo individual'. El empoderamiento no se puede igualar a la emancipación, pero crea condiciones favorables para llegar a lo mismo. Eventualmente, los efectos del 'empoderamiento' que se manifiestan en los actores pueden aportar *condiciones mejores* para los procesos de emancipación *posibles* o *imaginables*. El empoderamiento es un concepto de proceso y de resultado con una intención fuertemente participativa, que yo quiero definir como: "Un proceso de mejoramiento de las condiciones existenciales y de aumento de las capacidades colectivas e individuales, al que los mismos involucrados dan forma, que conduce a la disminución de las dependencias colectivas y personales y al aumento de la autonomía." En gran parte esta descripción se ha sacado de las discusiones que se produjeron en el proyecto 'Investigación de Desarrollo Participativo', en el que he participado desde 1990 junto con Groen, Oostrik y Rippen. El proyecto tiene como objetivo la producción de un libro de trabajo y estudio 'Investigación de Desarrollo Participativo' para profesores y estudiantes de formaciones agógicas.
  2. Whyte, 1991: 8
  3. Maxwell, 1984: 47, citado en: Reason, 1988: 3
  4. Hall, Gilette, Tandon, 1982: 6
  5. Maxwell, 1984: 47
- Todas las citas traducidas en este libro las ha traducido el traductor de la obra original, a no ser que haya notificado otra cosa.
6. Según Lewin (1948) la gente debía participar en su propia reeducación en caso de que fuese necesaria una reeducación. En el caso de la reeducación no sólo se trata de cambios cognitivos y perceptivos, sino también de cambios normativos. De ahí su convencimiento de que la investigación-acción era una estrategia de cambio y la participación en grupos un medio para la reeducación.  
Citado en: Bennis, Benne, Chin, 1969: 44
  7. Whyte, 1991: 2
  8. Fals Borda, 1977: 2
  9. Por ejemplo, en las clases magistrales de Psicología de la Organización en la Universidad Estatal de Groningen, se mencionó la 'investigación-acción'. En la clase de economía sociológica también se prestó atención a las ideas de Whyte. En Estados Unidos de Norteamérica, ya en los años sesenta fueron llevadas a la práctica formas de investigación-acción (militante) por Alinsky. Véase: Clark, 1972; Whyte, 1955
  10. Huizer, 1986 y 1979: 395-420. En las publicaciones más recientes Huizer (1989: 6-7) habla sobre investigación participativa para la acción e investigación participativa a través de la acción.
  11. Kronenburg (1986: 5) se basa en la visión de Huizer
  12. Huizer, 1989: 7-8
  13. Whyte, 1991: 20
  14. Doets, 1982: 142, citado por: De Visser, 1988: 41
  15. Sobre la relevancia científica y la relevancia social, De Zeeuw afirma lo siguiente: "La relevancia científica se define como la búsqueda de un 'modelo de' un fenómeno. La calidad de este 'modelo de' consiste en que nos capacita para aislar, identificar y consolidar un fenómeno. La relevancia social se define como la búsqueda de un 'modelo para' un actor. La calidad de este 'modelo para' consiste en que nos capacita para anular, cambiar y hacer variable un fenómeno.  
En cuanto a la aplicación al mismo tiempo de ambas relevancias, se da una paradoja en su definición, es decir que la relevancia científica del 'modelo de' disminuye a medida que aumenta la relevancia social del 'modelo para'. Los científicos sociales tienen que solucionar esa paradoja". Cita tomada de: De Visser, 1988: 12
  16. Whyte, 1991: 41-42
  17. Huizer, 1989: 8
  18. Whyte, 1991: 8
  19. Kronenburg, 1986: 5
  20. Lammerink, 1985
  21. Me baso en la definición de educación popular, tal como la elaboró Jara (1983: 13). Este autor escribe que el objetivo de la educación popular es reforzar la conciencia de clase de los sectores populares. Sin embargo, sólo se puede desarrollar tal acción educativa liberadora a partir de una práctica política liberadora. En este sentido, en la educación popular lo que se trata es de la dimensión educativa del proceso de organización de

- los grupos de base. En los capítulos 7 y 8 se prestará mucha atención a la educación popular.
22. Ejemplos: Coenen, 1989; Huizer, 1970: nota a pie de página 6 capítulo 2; Gianotten, De Wit, 1985; Kronenburg, 1986; Risseeuw, 1988; Parra, 1983, Varias aportaciones en: Simposio Mundial de Cartagena, 1978
  23. UNCEP 'Lantacaya', 1987: 2
  24. Gianotten, De Wit, 1985: 10
- A nivel de investigación-acción es un ejemplo la tesis doctoral de De Visser (1988), quien basándose en dos proyectos de investigadores compañeros suyos llega a declaraciones interesantes sobre la metodología de la investigación-acción.
25. Karlsen, 1991: 156
  26. Karlsen (1991: 156) se refiere a Schön, 1983
  27. Walker, 1982: 17, citado por: Gianotten, De Wit, 1985: 10
  28. Coenen, 1989: 300
  29. Sobre Freire (1979: 49) se hablará más en detalle en los capítulos 5 y 7. Kraemer escribe sobre la dualidad, que la gente no sólo se compone de pensadores o hacedores, sino ambas cosas; la praxis sin la teoría se convierte en activismo ciego, la teoría sin la praxis se convierte en verbalismo. Kraemer, Van Stegeren, 1984
  30. Whyte, 1991: 44
  31. Freire, 1979: 25
  32. Freire, 1979: 28-29
  33. Kronenburg, 1986: 5
  34. Freire, 1979: 12 y 83
  35. Kronenburg, 1986: 6
  36. Véase capítulo 5.4.1 en el que se elaborará esta relación
  37. Huizer, 1989: 10
  38. Haverkort (1988: 5) se refiere a McCall, 1987
  39. Kraemer, Lammerink, 1984: 24 y Smid, 1988: 31
  40. Haverkort, 1988; Freire, 1981

## Notas Capítulo 2

41. M.P. Lammerink, J.W. Oldewelt, 1974 "Investigación de aprendizaje sobre el surgimiento y el funcionamiento de formas de organización cooperativas entre los campesinos en el distrito Nickerie-Surinam", mimeo, Groningen
42. Oud, 1970
43. Myrdal hizo hincapié en esto, 1966: 65-74 y Ghaussy, 1963: 81
44. Feder, 1968: 1
45. Huizer, 1970: 2/3
46. Huizer, 1970; Shanin, 1971; Wolf, 1969; Wolf, 1969a; Landsberger, 1970; Beckford, 1972; Wertheim, 1974
47. Peper (1972: 52) definió la institucionalización como un proceso en el cual se desarrolla un patrón social de acciones y recursos en torno a un problema determinado (objetivo, valor). Según Kruijer (1959: 52) los factores para que se produzca un proceso así son entre otros:
  - a) la presencia de un problema determinado o de una serie de problemas en una sociedad local, que se puede solucionar mediante el esfuerzo colectivo.
  - b) la tradición cultural colectiva, abierta al cambio
  - c) la posibilidad de comunicación y de cooperación
  - d) el apoyo social, lo cual quiere decir gente suficiente o con poder suficiente
  - e) la disponibilidad de líderes
48. Gadourek, 1969: 91-96
49. Gadourek, 1969: 120 etc.
50. Oficina de Desarrollo Rural Sección de Cooperativas del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. En gran parte, esto se debió a la mala impresión que había dejado el equipo investigador de Kruijer. En el Ministerio estaban muy disgustados de que, por ejemplo, todavía no habían recibido ningún ejemplar del libro de Kruijer y no les apetecía demasiado volver a cooperar en investigaciones emprendidas desde Holanda
51. Galjart, 1973

52. Por cooperación entiendo en esta investigación: la realización de acciones o la utilización de recursos y/o la omisión de acciones o la realización de sacrificios con vistas a un objetivo colectivo. En el marco de la cooperación de campesinos este objetivo colectivo supone la disminución de la dependencia con respecto a terceros y el aumento de la producción de la mayor parte posible de estos campesinos.
53. Glaser, Strauss, 1976: 224 comentados por De Visser, 1988: 40
54. Por 'peasants' Galjart (1973: 1) entiende todos los que trabajan profesionalmente en la agricultura y son más o menos pobres (por consiguiente tanto los campesinos que trabajan por su cuenta como los jornaleros).
55. Kruijer, 1973: 103 etc.; Galjart, 1973: 35 etc.; Wertheim, 1974: 236 etc.
56. Galjart, 1968: 88
57. Huizer, 1970: 36-41
58. Huizer, 1970: 335
59. Kruijer, 1973: 106
60. Galjart, 1973: 163
61. La Cooperativa se podía definir como una cooperativa que fomentaba la producción. Oud (1970: 202 etc.) define las cooperativas que fomentan la producción como organizaciones que apoyan el funcionamiento independiente de los miembros, mediante actividades encaminadas a uno o más aspectos de la explotación de la empresa, como la compra de medios de producción, la venta de productos, la prestación de servicios y la concesión de créditos.
62. Morenc, 1988: 185
- PVC quiere decir cooperativa de producción y transformación.
63. Solidaridad en el sentido de hacer algo para otros, en base al interés de clases, sin que se reciba a cambio una recompensa material prevista y directa.
64. "El estudio de campo es la reconstrucción y la descripción de las fuerzas/configuración sociales específicas en una sociedad determinada." Gadourek, 1969: 41
65. Gadourek, 1969: 114 etc.
66. Lammerink, Oldewelt, 1974: 29-30
67. En un momento dado incluso corrió el rumor de que los investigadores contratados por el Ministro Pronk, iban buscando pruebas de corrupción del Gobierno surinamés.
68. La movilización es un proceso en el que los individuos o los grupos dan a los recursos, que utilizaban para sus propios fines, un destino colectivo nuevo. Este proceso tendrá lugar cuando los individuos ya no puedan llevar a cabo una situación deseada por su cuenta sino únicamente cooperando con otros. Véase también: Galjart, 1973: 28
69. Siguiendo el ejemplo de Galjart (1973: 148) interés se define como "la posibilidad de conseguir ingresos de forma legal". Esta posibilidad se ve determinada por la posición de alguien en el proceso de producción.
70. Wolffensperger, 1974: 84-85
71. La fuente más reciente de la que pudimos disponer fue un informe anual de 1968, publicado en 1972. De este informe apenas se podía desprender una política. Publicaciones menos recientes como el Plan de Desarrollo Nacional Surinam (1966-1976) y el Plan Desarrollo Regional Nickerie (1964) ofrecieron algo más a que atenerse. Sólo aparecían indicados planes para un desarrollo deseado del sector agrario.
72. Las entrevistas de la revista Vrij Nederland están recopiladas en: Van Westerloo, Diepraam, 1975: 48-49
73. Se puede encontrar una descripción detallada de la política defectuosa con respecto al Europolder en: Lammerink, Oldewelt, 1974: 53-69
74. Esto implicó f300.000 de gastos extras, pagados por la ayuda holandesa al desarrollo.
75. Van Westerloo, Diepraam, 1975: 34
76. En este marco es interesante la frase de G.Myrdal citada por Wertheim (1974: 265): "Cuando se han instituido medidas políticas con el objetivo específico de mejorar las condiciones de los estratos más bajos, o bien no se han ejecutado ni impuesto, o bien se han deformado de tal manera que favorecen al que no es tan pobre y discriminan a las masas."
77. Las observaciones y las cifras de la tesis doctoral de Morenc (1988: 184 etc.) demuestran que la política del LVV-Nickerie sí tuvo algún efecto. Este autor habla sobre un desarrollo importante a nivel de cooperativas en Nickerie en los años setenta.
78. Las siglas del VHP correspondían al Partido Vatan Hitkarie (líder el abogado J. Lachmon): PNP, significaba el Partido Nacional Progresista (líder el ingeniero F.E.Essed); PSV era la abreviatura del Partido Popular Progresista Surinamés; SRI correspondía a Serekat Rakjat Indonesia. Además se mencionan el NPS, Partido Nacional de Surinam y el KTPI, Kaum Toni Persatuan Indonesia (el partido de campesinos indonesio, líder Soemita).
79. NPK, Combinación de Partidos Nacionales, formada por el PSV (criollos), el NPS (predominantemente criollos y musulmanes indostaneses) el



- PNR (criollos).
80. Entrevista de campo, mimeo, Nickerie, junio de 1974
81. Informe de campo, mimeo, Nickerie, agosto de 1974
82. Presionado políticamente, el Ministro de Agricultura, Ganadería y Pesca declaró oficialmente en agosto de 1974 que en la próxima adjudicación de parcelas en Euro-Zuid se evitarían las irregularidades que se habían producido en el pasado (reparto Euro-Noord). Con ello, se refería explícitamente al fenómeno de los comerciantes en tierras, que a cambio de dinero hacían de intermediarios para conseguirle a alguien una parcela
83. "De Volkskrant" del 20 de abril de 1974, bajo el título: "Dramática corrupción en Surinam, también el VHP aceptó sobornos."
84. Yo defino la corrupción como conseguir favores por dinero, que alguien puede concederlos gracias a su posición.
85. Entrevista de campo, mimeo, Nickerie, junio de 1974
86. Morenc, 1988: 196
87. Morenc, 1988: 182
88. Estos datos se basan en la investigación sobre el nivel de formación de 120 eurocampesinos (el 77% del total). Lammerink, Oldewelt, 1974: 77
89. Para la diferencia entre profesión principal y secundaria se tomó como criterio el importe de los ingresos.
90. Speckmann, 1965: 205-206
91. Morenc, 1988: 111
92. Esta división en tres se basaba en los primeros intentos de Galjart para llegar a una teoría. Para aclarar cosas dentro del contexto del Europolder se dieron varios ejemplos, también del concepto "coacción". Véase también: Galjart, 1973: 153
93. Worsley, 1971: 12
94. Huizer, 1970: 38
- En la misma página Huizer también cita a Coser (1956: 92 y 95): "El conflicto con otro grupo provoca la movilización de los miembros de un grupo y como tal apoya la cohesión del grupo."
95. Un ejemplo: un eurocampesino, que también tenía 1.5 Ha en Margarethenburg, contó: "Hacia la época en que tenía que cosechar el arroz acordé con el comprador que este último vendría a buscar el arroz un día determinado a cambio de la suma convenida. El comprador vino deliberadamente varios días más tarde de lo que habíamos acordado. Entretanto, el arroz almacenado había empezado a fermentar, lo cual había esperado el comprador. Metió la mano en el montón de arroz, casi se quemó los dedos y sólo quiso llevarse el arroz a un precio mucho más bajo. Como campesino tienes poca elección, no tienes más remedio (...)."
96. A esta reunión acudieron 105 campesinos, es decir aproximadamente el 70%.
97. Esto significa una diferencia de posibilidades para conseguir ingresos legales.
98. Entre otros el presidente de la Cooperativa.
99. En la época de la investigación, por ejemplo, un comprador ya había vinculado de 20 a 40 eurocampesinos mediante una relación de patronaje, mucho tiempo antes de que se hubiera tratado de un contrato de compra colectiva.
100. Etzioni, 1969 citado por Galjart: 1973: 135
101. Tannenbaum, Schmidt, 1958: 95-101, citado en Schein, 1969: 68
102. Un campesino contó, por ejemplo, que a pesar de que tuvo suficientes oportunidades de vender su arroz en otro sitio a un precio mejor, lo hizo bajo contrato.
103. Galjart, 1973: 171
104. Se habla de control social cuando se corrige a un miembro de un grupo, que no cumple ciertas normas del mismo.
105. Se mantiene la definición de Galjart (1973: 176), es decir "diferencias reales o supuestas de intereses."
106. Esto influyó sobre todo en el caso de los indostaneses más ricos.
107. En Nickerie, por lo general se daba por cada polder una concentración de un solo grupo de población.
108. Sobre todo la compra y la utilización de tractores se hacía entre los parientes.
109. La mayoría de los campesinos javaneses eran de Longmay y Sidoredjo. Sobre todo Sidoredjo era un ejemplo de una comunidad javanesa autónoma, donde los jefes del pueblo (Loeras) tenían aún mucha influencia.
110. De Waal Malefijt (1963: 37), que hizo un estudio de javaneses en Surinam, lo deja claro en el siguiente ejemplo: Si dos clubes de fútbol indostaneses juegan uno contra otro, los javaneses esperarán que gane el club de su propia localidad. En cambio, si juega un club indostanés de su propia localidad contra un club javanés de otro distrito, los javaneses preferirán que gane el equipo javanés.

111. Anteriormente se mencionó el ejemplo de los 'hermanos criollos'. Probablemente, el grupo de criollos no se salvaba del favoritismo, dado el apoyo de su líder político (NPS). Alguien así también podía 'arreglar' bastante para sus seguidores, como por ejemplo permisos, después del reparto de las parcelas.
112. Sobre todo este punto constituye un problema en los países en vías de desarrollo donde normalmente falta un aparato de Gobierno bien organizado. Myrdal, citado por Wertheim (1974: 268) habla a este respecto sobre el llamado 'Estado blando'.
113. Varios autores escriben sobre la manera y la medida en que las cooperativas contribuyen. Esto se puede resumir de la manera siguiente: las cooperativas crean la posibilidad de un cambio cultural y estructural en los países en vías de desarrollo de forma democrática y progresiva y sin coacción desde arriba -no un desarrollo revolucionario sino evolutivo. Véase: Jacoby, 1968: 58-61; Behrendt, 1965: 548, Ghaussy, 1964: 15
114. Bergmann, 1967: 32
115. Jacoby, 1968: 52
- 76 Kruijer, 1973: 11-25
117. Por lo demás, las posibilidades de 'descolonización' no son muy grandes a juzgar por los resultados de la revolución de Bouterse contra el neocolonialismo. El sistema neocolonial no parece haber sido sustituido hasta ahora por algo mejor.
118. J. van Huis y otros "Vivencias de tres extensionistas del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca", mimeo, Nickerie, marzo de 1976: 51
119. J. van Huis y otros, *ibíd*, 1976: 79

### Notas Capítulo 3

120. Reckman, 1974: 26
121. En estos años aparecieron muchas publicaciones sobre la agitación obrera, entre otras: Brey, 1973; historial sobre Enka, 1972; Benschop, Kee, 1974; *Van Onderen*, 1972
122. Hasta ese momento la política de los sindicatos se había orientado a la defensa de los intereses materiales, lo cual estimulaba poco a que el individuo tuviese más poder de decisión en su propia situación laboral. Ciertos grupos dentro de los sindicatos empezaron a prestar atención al cambio del orden social en lugar de la defensa de los intereses materiales: la igualación de poder, la nivelación de ingresos y la ampliación del conocimiento para todos fueron los objetivos. Bout, Lammerink, 1975: 7
123. Un ejemplo que sirvió de inspiración fueron los testimonios por Senett y Cobb (1972: *passim*). En Holanda se publicó el libro de De Swaan (1972).
124. Participación considerada como la situación en la que todos los miembros de una organización opinan y deciden sobre los objetivos por los que quieren trabajar y sobre las condiciones en las que quieren trabajar. Van Zuthem (1973: 153) distingue las siguientes formas de participación: participación de empleados individuales en contacto directo con el jefe en la concertación laboral; participación de los empleados en las negociaciones entre los sindicatos y la dirección sobre salarios y otras condiciones laborales; participación de los representantes en el comité de empresa; participación mediante representantes en la dirección y en los consejos de supervisión; participación en forma de autogestión obrera; participación en cooperativas de producción. Véase también: Bout, Lammerink, 1975: 12
125. Bout, Lammerink, 1975: 4
126. Se describe una evaluación de los experimentos de participación en: Fundación WOW, 1976. Ramondt (1974) evalúa proyectos con concertación laboral y estructuración laboral.
127. "La concertación laboral es la concertación institucionalizada colectiva sobre el trabajo y la situación laboral, que con frecuencia se lleva a cabo entre la dirección y los miembros de una unidad organizativa", según Kuipers (1975: 8-9)
128. "Se puede definir la 'estructuración laboral' como el esfuerzo por reestructurar el trabajo de un empleado, así como las condiciones y la situación en las que se debe realizarlo, de tal manera que se adapten en la medida de lo posible a las capacidades del empleado", según Kuipers (1972: 11)
129. Bout y Lammerink (1975: 10) caracterizan esta imagen social de la organización de la manera siguiente: la gente se deja llevar en su conducta no sólo por la razón, sino también por los sentimientos; la gente se deja llevar en su conducta por una serie de motivos, siendo concientes sólo de una parte limitada de los mismos. No siempre sacan a relucir sus motivos; la gente son seres sociales, les gusta trabajar con otra gente y contraen relaciones con los demás; los empleados de una organización no sólo trabajan por dinero, sino también por el prestigio, por el hecho de pertenecer a un grupo.
130. Drucker (1946) citado por Gülden, 1977: 7
131. Los ejemplos más conocidos recibieron los nombres siguientes 'rotación de trabajo', 'ampliación de trabajo', 'enriquecimiento de trabajo', y parcialmente grupos autónomos de autogestión.

132. Un ejemplo es el libro de Argyris (1974) sobre las experiencias de tres grupos de gestión que buscaron caminos para alcanzar un desarrollo óptimo de los recursos humanos y técnicos dentro de sus organizaciones.
133. Gülden, 1977: 75
134. "Humanización del trabajo como problema sociopolítico y laboral", Protocolo de la Conferencia DGB, 16-17 de mayo de 1974, Munich, citado en : Argument-Sonderbände AS 14, Berlín, 1977: 89
135. Informe K.W.W., 14 de enero de 1975
136. Silverman (1970: 129-171) propone varias interrogantes para la comparación de distintas organizaciones: el carácter de la estructura significativa dominante y de los sistemas de los papeles sociales en distintas organizaciones y la medida en que depende de los distintos grados de coacción y de entendimiento; el patrón característico de involucración de los actores; las estrategias típicas que utilizan distintos actores para alcanzar sus objetivos; las posibilidades relativas de los actores de imponer su definición de la situación a otros y el origen y los patrones de cambio de las estructuras significativas en distintas organizaciones.
137. Silverman, 1970: 129-150
138. La observación participante considerada como cualquier forma de observar en la que el investigador intenta ponerse en la posición del grupo investigado ('asumir un papel') para familiarizarse con su perspectiva con respecto al mundo. Véase por ejemplo: Van Hout, Wester, Hütner, Maso, 1980: 96
- Según Bruyn (1966: 2-9, 58-63) varias características del procedimiento del observador participante son: la sinceridad del investigador con respecto al objeto; el dejarse llevar por datos 'que se imponen a la conciencia'; un procedimiento sintético que implica analizar relaciones mientras se producen; concientizarse de las limitaciones de la posición a partir de la cual se hace la investigación.
139. Por orientación investigativa fenomenológica Van Hout y otros (1980: 22) entienden: "Esas corrientes metodológicas y teóricas, cuyos principios básicos coinciden con los conceptos centrales de la fenomenología. El interaccionismo simbólico y la etnometodología son algunos ejemplos". La tarea del fenomenólogo es descubrir el proceso de interpretar la realidad. "El fenomenólogo intenta ver cosas desde el punto de vista de esa persona".
140. La observación participante como procedimiento tiene como fin explícito hacer un informe que sea un reflejo del punto de vista de los participantes (en este caso gerentes) en el campo investigado. Ver también Van Hout y otros, 1980: 101
141. Fals Borda, 1981: 30
142. Whyte, 1949; De Swaan, 1972; Wallraff, 1974
143. Para la indicación de las cantidades de ladrillo se utiliza como unidad de cálculo el formato waal (WF, 21 x 10 x 5 cm); en 1974 la mayor parte de la producción de ladrillos era de formato 'waal'.
144. Existe un álbum de fotos histórico muy bonito en el que se comparan los distintos periodos: *La industria del ladrillo holandesa en fase de desarrollo*, publicado por las patronales en la industria del ladrillo (el año y el lugar de edición no aparecen mencionados, probablemente: Arnhem, 1974). En este álbum se puede contemplar un resumen de todo el proceso de mecanización.
145. Estudio llevado a cabo entre todos los Fabricantes de Ladrillos Holandeses sobre la conveniencia de investigar y desarrollar la industria de la cerámica. Asociación Holandesa de Ceramistas Jóvenes, mimeo, 1973.
146. Según los datos de una encuesta de la Asociación Holandesa de Ceramistas Jóvenes en 1973. La encuesta incluyó el 92% de la producción total anual en la industria del ladrillo.
147. De ahí la importancia de la observación de Silverman (1970: 151) a la que ya se ha hecho referencia anteriormente: "Es importante distinguir el tipo de involucración, que puede ser desde moral hasta alienadora, y las formas en las que se expresa."
148. Este concepto tiene su origen en Lewin, el fundador de la 'planificación procambio social'. Toma como punto de partida para el fomento del cambio social el llamado 'análisis del campo de fuerzas'. Se trata de analizar las fuerzas que fomentan el cambio y las fuerzas que obstaculizan el cambio. La disminución de las fuerzas limitadoras y el reforzamiento de las fuerzas fomentadoras es un medio para efectuar procesos de cambio social. Véase: Lewin, 1964: 354-361
- Lewin consideró la conducta en un contexto institucional no como una costumbre o un patrón estáticos, sino como un balance dinámico de fuerzas en direcciones contrarias dentro del espacio sociopsicológico de una institución. Benne, Birnbaum, 1969: 328. En el artículo de Benne y Birnbaum se elabora el análisis del campo de fuerzas a nivel de personas.
149. Para esta idea me inspiré en el libro corto de Haveman (1975), aprobado por la Asociación Simplista y redactado a base de textos para conseguir suscriptores que aparecieron en la primera página del diario Volkskrant en noviembre y diciembre de 1975.
150. Fals Borda (1981: 30) recalca que en el caso de una investigación-acción participativa se debe escribir la comunicación para los distintos grupos destinatarios en tres lenguajes distintos: 1) para las bases sirven varios medios: cómics, videos, cassetes, radio; 2) para la clase media resultan apropiados las descripciones y un enfoque más intelectual; 3) a nivel teórico e intelectual se proporcionan explicaciones más amplias.
151. Walraff (1974: 11-13) escribe lo siguiente sobre ejemplos similares de explotación del trabajo humano: "El rostro del obrero que trabaja por tarifa

es lívido como si no fuese de carne. (...) El obrero en la máquina está silencioso, cada palabra que dice es tiempo perdido. Poco a poco se va olvidando de la comunicación humana. Por la mañana alicaído se pone a trabajar en la máquina, por la tarde sale triste. Cada máquina chilla a su manera, el obrero no puede con tanto ruido. (...) Los accidentes son inevitables. (...) Las estadísticas no matizan si se trata de accidentes leves, graves o muy graves. El único criterio decisivo para la dirección de la fábrica es la pérdida del tiempo de trabajo."

152. En esa época el sindicato NKV representaba ese punto de vista. Bout, Lammerink, 1975: 20. Véase también el folleto del NKV: "Concertación laboral, •un nuevo chupete?".

## Notas Capítulo 4

153. Véase capítulo 1.3

154. Beck, 1975: 159 etc.

155. Beck, 1975: 183

Principalmente, el grupo de acción "El brazo fuerte", que fue activo en el barrio Dapper, aclaró mucho las cuestiones de estrategia.

156. Así los éxitos parciales podían ser teóricamente opuestos a los objetivos definitivos a largo plazo, pero podían ser psicológicamente importantes para la libertad de acción del grupo de acción y para la credibilidad de los objetivos.

Beck, 1975: 188

157. Meulenbelt, 1978: 403

158. Véase concretamente el capítulo 2.5.1

159. Smit, 1980: 289

160. Gronemeijer, 1977: 87, se volverá a tratar en el capítulo 6.3.3

161. Gronemeijer, 1977: 90

Por lo demás, la situación alemana no se puede comparar sin más con la holandesa, aunque por supuesto la historia de un pueblo influya en su disposición a la acción. Términos como inmovilidad y despertarse del sueño se han tomado de la situación alemana.

162. Gronemeijer, 1977: 91

163. Kuby, Marzahn, 1977: 171

164. Para detalles véase capítulo 6.3.3 de esta tesis doctoral.

165. Heidinga y otros, 1977: 1-2

166. "Proyecto del Plan Regional para Waterland", Servicio Planeológico Provincial de Noord-Holland, 1973

167. "Posición salarial y posibilidades existenciales de las empresas de pastos", Instituto Económico de Agricultura, marzo de 1971

168. "Problemática de Waterland rural", Servicio Planeológico Provincial de Noord-Holland, 1972

169. "Recreación en Noord-Holland", Servicio Planeológico Provincial, 1968

170. Sobre todo aumentó tremendamente el tráfico de ida y vuelta a Purmerend. Se había esperado un aumento del 75% aproximadamente entre 1973 y 1980. En 1973 Waterland tenía 90.000 habitantes, de los cuales aproximadamente 13.000 se desplazaban a sus puestos de trabajo fuera de Waterland. Las estimaciones para 1980 eran de 22.000 aproximadamente para un número de habitantes de 120.000. Véase para cifras más detalladas, entre otras publicaciones, "Pobladores de Waterland sobre Waterland", informe final del anteproyecto del proceso de participación Plan Regional Waterland, mayo 1973

171. Sólo en 1990, el Gobierno en el poder tomó la decisión de descartar definitivamente la construcción del polder Markerwaard. Esta también fue la consecuencia de los muchos años de movilización por parte de la Asociación para la Conservación del lago IJssel y de la VBW, entre otras.

172. Los iniciadores de la Comisión fueron el señor Guermontprez y el señor Laan. La Comisión de Ocho fue un grupo de trabajo de 8 personas procedentes de Noord-Holland, que desde sus cargos (miembro de los Estados Diputados, miembro del Parlamento, miembro de organizaciones de mujeres, Universidad Popular, Desarrollo Comunal y Trabajo Social) y desde su posición política distinta estimulaban el desarrollo del norte de la provincia Noord-Holland, lo cual en 1961 desembocó en la "Nota Estructural del Norte de Noord-Holland".

Colaboradores de la Universidad Popular de Bergen, 1973: 35-36

173. Beck, 1987: 21

174. Los objetivos de la Universidad Popular de Bergen con respecto a la participación eran: a) Involucrar a instituciones, grupos y personas y darles influencia en la preparación de la política a seguir. b) Fomentar la concientización y la acción activa, tanto con respecto a los problemas específicos que se plantean en un procedimiento de participación, como con respecto al contexto social en el que se producen esos problemas. c) Estimular a los parlamentarios a que estén más al corriente de los deseos de la población y de las posibilidades de opciones políticas que ve la

- población y por otra parte hacer comprensibles y más controlables los procesos de toma de decisiones. d) Mejorar las consideraciones, hechas en planes, asimilando en el desarrollo del plan también las ideas de la población.
- O.V.L. Guernonprez, "Algunos apuntes sobre el proyecto de participación en ordenación territorial en colaboración con Dijk y Duin ", mimeo, Bergen, 1972
175. El planteamiento presentaba similitudes con el método Delphi que se puso de moda después y que estaba orientado a hacer predicciones basándose en el criterio de expertos individuales. Según Van Houten (1988: 3), una investigación Delphi se debe considerar como una discusión pública estructurada con mucho cuidado, que se efectúa en varias rondas escritas.
  176. Para el cómo y el qué de hacer un mapa social véase: Besteman, 1974: 30 etcétera.
  177. "Pobladores de Waterland sobre Waterland", informe final del procedimiento de participación del anteproyecto Plan Regional Waterland, mayo de 1973
  178. El que en el grupo orientador describió la visión desde el ángulo agrícola, aportó mucho del material siguiente.
  179. A excepción de los que ya no habían podido dar abasto debido al saneamiento frío.
  180. Desde finales de los años cincuenta la Universidad Popular de Bergen, a iniciativa del entonces director Guernonprez, estuvo involucrada en la problemática regional en la zona de Noord-Holland por encima del canal Noordzee. Colaboradores de la Universidad Popular de Bergen, 1973: 7 etc. Véase para más detalles apartado 4.4.3
  181. La Fundación Europea de Cultura estaba interesada a causa de encargos investigativos en nueve países de Europa sobre "Educación no formal y desarrollo regional." Para la Fundación era importante comprender la manera en que se producía el aprendizaje no formal en un grupo de acción medioambiental de este tipo
  182. El tema era la VBW como sujeto activo. Se trataba de optimizar esta acción. Según De Zeeuw (1976: 103 etc.), en un caso así se trata de una reorganización o de una revisión del concepto de la acción (considerado como el repertorio de la acción y como una serie de reglas) de una asociación.
  183. Doets (1982: 142) define la relevancia "como la medida en que el producto de conocimiento puede contribuir a la realización de las intenciones que los actores tienen en una situación específica." Concreta esto con la ayuda de cinco exigencias de calidad, es decir: una conceptualización orientada hacia el actor, la manejabilidad del producto de conocimiento, la capacidad constructiva, el alcance y la eficacia del producto de conocimiento.
  184. Para Beck (1975: 26 y 50) éste es un punto de vista importante para la valoración y el análisis de los grupos de acción. Las condiciones para una estrategia de emancipación están unidas indisolublemente a un aumento de la comprensión de los involucrados de su propia situación.
  185. Según Negt (1978) aumenta la efectividad de los procesos de aprendizaje a medida que van interviniendo más intereses personales, o que se pueden relacionar con los mismos.
  186. La clasificación se ha tomado de Besteman, 1974: 16-17
  187. Notas para la discusión, noviembre de 1977
  188. En discusiones con De Visser sobre la investigación lo llamamos la estructura implícita de la práctica de la acción de la VBW. Aclaraba cómo se estructuraban los procesos de aprendizaje y la 'calidad de la acción' de la VBW. De Visser se doctoró en 1988 con una tesis doctoral sobre la investigación-acción.
  189. Las siguientes organizaciones y grupos abordaron a la gente en Waterland: Organizaciones de Mujeres, Organizaciones de Profesionales Liberales, Sindicatos, Partidos políticos, NUT, Nivon y las Universidades Populares, grupos de acción locales y por supuesto la VBW y los 1000 participantes.
  190. Fals Borda habla en este contexto de 'investigación colectiva'. En este caso se trata de información recopilada y sistematizada por un grupo. "Este método colectivo y de diálogo no sólo produce datos que se pueden corregir y verificar inmediatamente. También proporciona una validación social del conocimiento objetivo que no se puede llevar a cabo mediante otros métodos individuales basados en informes o trabajo de campo." Fals Borda, Rahman, 1990: 8
  191. Volveré sobre ello en las conclusiones finales de este libro.
  192. Esto también se dedujo de los textos de reclutamiento en los que aparecían frases como: "Waterland, que no se convierta en un país de carreteras", "•El Purmer edificado?" y "La construcción del polder Markerwaard, •un hecho?"
  193. Beck, 1975: 71
  194. Sólo en 1987 se confirmaron este tipo de ideas gracias a una investigación de la comisión Fija del Parlamento sobre la conducta del Ministro Gruijters en este periodo y sus conexiones con la constructora Wilma, que había comprado en una fase temprana muchas tierras en el Purmer. Artículo titulado: "Gruijters también favoreció a Wilma con la subvención estatal", Volkskrant del 24 de octubre de 1987.
  195. Con respecto a la organización de tierras el Servicio técnico-cultural de la provincia aportó argumentación.
  196. Instituto Holandés para el Desarrollo Popular y el Trabajo de los Amigos de la Naturaleza (NIVON)

197. Kraemer (1987a: 26) profundiza en este problema, que se repite frecuentemente en el caso de los consultores de participación sociales, y también en algunos activistas, gente de una posición social alta o media.
198. Se adquirió mucha experiencia sobre el cambio de la observación individual a la disposición de emprender una acción colectiva en la lucha contra las centrales nucleares en Alemania y Francia. En el capítulo 6.3.3 se prestará más atención a este tema. Véase también: Gronemeijer, 1977: 81-98
199. Fue un sentimiento que concretamente también influyó en los agricultores de Waterland.
200. Beck, 1975: 166
201. "Es característica la preocupación continua por la relación con los pobladores. Se considera como una tarea continua restablecer ininterrumpidamente la identidad de los pobladores/grupo de acción, y como una tarea política. Se debe conseguir la unidad de los pobladores mediante contactos, ayuda concreta, información y acciones. En el llamamiento continuo a la unanimidad, la 'resistencia colectiva' no sólo siente la firmeza de decisión para actuar sino aún más: la necesidad de convencer a los pobladores de que también en la división de poder existente tiene sentido actuar colectivamente." Beck, 1975: 156"
202. Beck, 1987: 21
203. Kraemer (1987a: 26) define el desarrollo de la participación social como "(...) la creación de posibilidades óptimas para que la gente sea capaz de valerse por sí misma."
204. Beck (1987: 21) dice además lo siguiente sobre esta posición de partida totalmente desigual: "El hecho de que las grandes empresas, ayuntamientos y grandes organizaciones de intereses ya estén involucrados en la preparación a través de contactos directos e informales o de una concertación administrativa estructurada, indica que la desigualdad de posición de partida de los participantes potenciales a la que se ha hecho alusión anteriormente es estructural: la participación se convierte en una cuestión de posición estratégica."
205. Beck, 1975: 106
206. Sobre los tipos de papeles del orientador, del investigador, del agogo, hago referencia a: Kraemer, Lammerink, 1984: 24 y las aportaciones de Schuyt y Kraemer en: Smid, 1988: 31 y capítulo 3, passim
207. La formación política considerada como el desarrollo de la actitud, de la comprensión y de la capacidad del hombre, mediante el cual se aumentan sus posibilidades de influir en la toma de decisiones políticas y administrativas.
208. Castells (1979) define la conurbación de la manera siguiente: unidad espacial en la que se reproduce y delimita la fuerza de trabajo en el sentido restringido y amplio mediante un mapa del tránsito de ida y vuelta como expresión espacial del mercado de trabajo. En este sentido Purmerend pertenece a la zona de influencia de Amsterdam.
209. En el libro de Castells (1979: 36 etc) se incluye una descripción del surgimiento de una región metropolitana, lo que en Holanda se llama conurbación. La descripción del desarrollo real se parece según Launspach (1973: 2) "(...) mucho a lo que aparece por ejemplo en la Segunda Nota sobre la Ordenación Territorial. Sin embargo, Castells además demuestra que el desarrollo interno de las conurbaciones coincide totalmente con la lógica del capitalismo monopolista como forma de producción".

## Notas Capítulo 5

210. Tuve el apoyo de un ayudante de cátedra matriculado como estudiante. Los primeros tres años colaboré con Dirk Jan Haitsma en el desarrollo de esta especialización. Después con Cees van der Zwaard. A partir de finales de 1980, Paul Kraemer ocupó la cátedra vacante de esta especialización. Definí la 'praxis andragógica' como acción de cambio en apoyo de la práctica agógica o del bienestar. Por bienestar entendía la capacidad de controlar la situación en la que uno vive.
211. Para una descripción detallada de la historia de la Andragogía me refiero a Michielse (1984)
212. Kapp, descubridor del término "Andragogik", en 1833 se refería exclusivamente con ese término a la educación de adultos. En Holanda este campo de estudio era considerado desde un punto de vista más amplio y se querían abarcar en el mismo distintas actividades a nivel de bienestar social.
213. En gran parte me basé en una publicación previa del libro de Michielse publicado en 1984 y en los clásicos de la andragogía, como Ten Have, 1973; Van Gent, 1973; Nijk, 1972; Van Beugen, 1977
214. Michielse, 1984; 240-241
- Otros términos fueron: Educación de Adultos y Desarrollo Comunal.
215. El Consejo Universitario, "Las Ciencias Andragógicas en Holanda", La Haya, 1971
216. "Cuando hablamos de tecnología social, nos referimos a la capacidad de estudiar, o de controlar o ayudar a guiar la conducta humana. En muchos casos nuestra comprensión de los fenómenos de la conducta nos permite intervenir en la vida individual y social y organizar, planificar, ejecutar

- y controlar procesos de conducta a fin de mejorar la sociedad en general". Zaltman, Kotler, Kaufman, 1972: IX
217. Las relaciones sociopolíticas a principios de los años setenta, según la opinión general, hacían inevitable que el Estado social mantuviese la paz social debido al poder de las organizaciones obreras.
218. Michielse, cita, 1984: 7. Por otra parte Nijk fue el primero que intentó captar su idea sobre el carácter dialéctico de la sociedad y de la ciencia de la andragogía en los dos conceptos mencionados. En su discurso inaugural dijo: "Partiendo del interés que el agogo tiene en el dominio científico de la realidad social, es natural la identificación con los que dominan en esta sociedad y con los intereses, que éstos representan. (...) Partiendo del interés que el agogo tiene en la emancipación es natural la identificación con los que en esta sociedad son dominados y con los intereses que éstos defienden".
- Nijk, 1972: 15 etc
219. Van Gent, 1973: 35 etc.
220. Van Stegeren, 1970
221. Nijk, 1978: passim; De Zeeuw, 1976: 106 etc.
222. Rijkschroeff, 1989: Introducción
223. Kraemer, Lammerink, 1984: 18
224. La ciencia considerada como una mirada mejorada al futuro, o como un conocimiento de los efectos de lo que ocurre ahora en la coyuntura de lo que va a ocurrir. Para eso, la ciencia debe unir la reflexión y la acción. Se trata del estudio de la realidad para entenderla y cambiarla, con vistas a mejorar las situaciones humanas. La ciencia interpretada así está al servicio de la sociedad y es producto y productora de la sociedad en la que funciona. Kraemer, Lammerink, 1984: 18
225. A esto se refiere también Michielse (1989: 322).
226. Lo siguiente se extrae de la Introducción al libro de doce andragogos.
- Lunenberg, Nauta, 1984: 12
- De esta interpretación ya vimos ejemplos en capítulos anteriores. Publicaciones influyentes de esa época son: Lippit, Watson, Westley, 1958; Bennis, Benne, Chin, 1961
227. Se hace referencia a las nuevas prácticas educativas inspiradas en el aprendizaje de la experiencia y en el aprendizaje ejemplar, como las actividades educativas dentro del movimiento feminista, la educación abierta y la educación no formal sindical.
- Obras clásicas eran: Deppe-Wolfinger, 1973: 48-49; Negt, 1975
- Basándose en Freire: Broeckmans y otros, 1978
228. Con esto tomaban la interpretación culturalista de la gente que actúa de forma activa y hace su propia historia, en contraposición con la interpretación estructuralista de la gente como portadores de estructuras por las que se les pide cuentas y se les sitúa. Hall, 1991: 55
229. Huizer (1990: 2) escribe: "André Gunder Frank y Marta Fuentes afirmaron que los movimientos sociales, particularmente los llamados comúnmente movimientos sociales 'nuevos' (para distinguirlos de los movimientos sociales 'clásicos' tales como los movimientos sindicales), han existido desde tiempos inmemorables. Entre éstos hay movimientos étnicos, campesinos, de esclavos, feministas, religiosos y otros movimientos amplios que han influido en la transformación social que incluye cambios del Estado. Tales movimientos parecen producirse en ciclos y siguen desempeñando un papel crucial, aunque tomen formas nuevas, tales como los movimientos autóctonos, verdes y pacifistas".
- Por consiguiente, lo 'nuevo' tiene menos que ver con lo históricamente nuevo, y más con la ruptura de lo existente y con las nuevas condiciones de surgimiento.
230. Hall (1991: 140) los denomina momentos clave en la transición a nuevos tiempos.
231. Heberle, 1968
232. Wilcinson, 1971
233. Castells (1972, 1973) habló también sobre un determinado tipo de organización del total de acciones sociales encaminadas al cambio de los grupos de base, cuyo desarrollo era incompatible con la lógica social dominante.
234. Una posible clasificación de estos movimientos sociales fue descrita en Ter Ellder Ure (1978: 2-3). Los introductores distinguieron: movimientos en torno a las cuestiones de "la reproducción de la especie humana" y movimientos en torno a las cuestiones de "la reproducción de las formas de subjetividad".
235. El movimiento pacifista y el movimiento contra el armamento nuclear surgieron como reacción a la posibilidad de aniquilamiento nuclear de la especie humana; el movimiento ecológico se concentró en la naturaleza como condición de existencia esencial para el hombre y el movimiento contra la energía nuclear, que podía considerarse como una radicalización del movimiento medioambiental; el movimiento tercermundista surgió como reacción a los acontecimientos en Vietnam, las demostraciones en contra de la guerra y la problemática de los países en desarrollo y se opuso sobre todo a la opresión del pueblo en el llamado Tercer Mundo; los movimientos urbanos se centraron sobre todo en el cambio cualitativo del ordenamiento del espacio y se desarrollaron en torno al deterioro del entorno vital directo, con el movimiento de ocupación de

- viviendas como variante radical. Debido al papel catalizador de este último movimiento, las contradicciones sobre la vivienda y el funcionamiento de la administración local volvieron a ocupar un lugar central.
- Ter Elfdere, 1978: 2-3
236. Se podía encontrar bibliografía general de esa época sobre los distintos movimientos sociales en la Revista Marge, Número Especial sobre Movimientos Sociales Nuevos, año 3, no.1, 1979: 31-32
- Un importante libro sintetizador de fecha más reciente: Van der Loo, Snel, Van Steenberghe, 1984
237. Estos últimos movimientos apuntaban en primer lugar a una crisis de la familia y de la escuela, en la que finalmente de lo que se trataba era de la reproducción de las relaciones de poder existentes. En los patrones de relación salió a la luz el aspecto del poder y de la dominación y quedó claro que la inserción en el sistema social implicaba la subordinación y el sometimiento del individuo insertado.
- A finales de los años sesenta tuvo lugar una explosión concentrada de esta crisis ideológica en el movimiento de jóvenes y estudiantes, en el que se produjo a una escala más o menos masiva una ruptura con las relaciones de poder y las formas de convivencia tradicionales. Esto condujo a experimentar nuevas formas artísticas, intelectuales, sociales y sexuales y encontró su reflejo político en el movimiento de democratización.
- El aspecto subjetivo del movimiento de emancipación universitario se perdió en gran parte desde principios de los años sesenta, pero surgió reforzado en el movimiento feminista que se desarrolló masivamente. En este movimiento las mujeres (y también algunos hombres) lucharon por la emancipación, no sólo en el sentido de una justicia mayor, sino también de liberación de las estructuras y de las relaciones paralizadoras determinadas por la 'cultura masculina'. Como ideal las mujeres propusieron una subjetividad femenina propia que estaba en contraposición con la 'supremacía' masculina, tanto en las prácticas sexuales como en otras funciones de la producción y la reproducción social.
- El feminismo y el movimiento de homosexuales "(...) tuvieron un efecto desestabilizador en todo lo que una vez se consideró estable en el universo teórico de izquierdas", así afirma Hall (1991: 151)
238. Reckman, Van Roon, 1983: 25 y 31
239. Kraemer, Lammerink, 1984: 22
240. Gorz, 1978
241. W. Beck en su introducción en la Universidad Libre el 30 de noviembre de 1978.
242. Bell (1960), mencionado en Hall, 1991: 68
243. Ejemplos de autores inspirados por el feminismo en esos días: Zaretski, 1976; Wilson, 1977; David, 1980; Cockburn, 1977; Rubin, 1976; Sevenhuysen, 1978; Meulenbelt, 1978a
244. Ehrenreich, English, 1979; Foucault, 1976; Baudelot, Establet, 1971; Donzelot, 1977
245. Gramsci, 1978; Guibal, 1981: 260-266; Gianotten, De Wit, 1985: 132-137
- Además: Negt, 1981: 152-155; Hoogenboom, Jansen, 1980; Foucault, 1979: 118-134
- Un resumen en: Basaglia, Foucault, Castel, Wulff, Chomski, Laing y otros, 1978
- Referido a campos de trabajo andragógicos: Wilson, 1977:74-101; Bailey, Brake, 1975: 144-148; Koopmans, 1974: sobre todo 13-75
246. Van der Veen, 1989: 325
247. Peper, 1972: 24
248. Michielse (1989: 314) se refiere a Michielse, 1984: 191
249. Michielse, 1984: 35-42
250. Vuijsjes utilizó esa definición en un artículo en el semanario 'Haagse Post' criticando el trabajo social y más tarde escribió un libro corto sobre ese tema: Vuijsjes, 1977. Sin embargo, según Stuurman (1981: 9 y 14) éste no fue el inventor del término. El origen se debía al politólogo Daalder. Daalder (1974: 61 etc) se refería con 'los nuevos vagos' a los activistas de izquierdas más intelectuales que se movilizaban en los años sesenta y que, debido a su influencia desmesurada en los medios de información, exageraron artificialmente la agitación política en ciertos sectores de la enseñanza y en el sector del bienestar social.
251. Achterhuis, 1979
252. Achterhuis, 1979. Especialmente capítulo 2, que tenía como título esta afirmación. El mismo escepticismo en el capítulo 5
253. Illich, 1978
- Aquí Illich analizó los aspectos iatrógenos de la asistencia en salud. La profesionalidad en este razonamiento era patógena, productora de enfermedad en lugar de salud. El remedio lógico era: la desprofesionalización de la asistencia en salud. Del mismo autor: La Sociedad Desescolarizada, Baarn, 1972
254. Stuurman, 1981: 5
255. La palabra 'lucha' se utiliza a lo largo de este texto varias veces en sentido figurado como una denominación general para todo tipo de conflictos, choques, oposición política, contradicciones y tomas de posición. Esta utilización de lucha se puede comparar con el significado tal y como se



- utiliza, por ejemplo, en la lucha contra la pobreza y una organización luchadora.
256. Stuurman, 1981: 5-6
257. Defino 'ruptura' siguiendo el ejemplo de Hall (1991: 43) como: momentos en los que se rompe con los razonamientos antiguos, se sustituyen los sistemas conceptuales más antiguos y se reagrupan elementos viejos y nuevos en torno a hipótesis y temas nuevos.
258. Era el resultado de la doctrina liberal clásica, según la cual el bienestar general sólo podía ser llevado a cabo por individuos, que actuasen a partir de un aislamiento enfocado al rendimiento y que persiguiesen sus intereses con un mínimo de intervención estatal ('la libertad a costa de la igualdad'). Hall, 1991: 161
259. Van der Veen, 1989: 326
260. Van der Veen, 1989: 329
261. Michielse, 1989: 315
262. Eso quería decir, esa práctica en la que había espacio tanto para el estudio y la investigación de la función social de la andragogía como para el estudio de la praxis andragógica misma y para la teoría y la metodología de la praxis andragógica.
- Lammerink, Kraemer, 1982/83: 1-16
263. Ten Have (1973) era más clásico en ese campo. Van Beugen (1977) proporcionó la elaboración y la base posteriores.
264. Véanse las observaciones de Michielse en 5.2
- Además: Kraemer, Van Stegeren, 1984: 18
265. Sabía que en esa concepción me apoyaban varios compañeros de trabajo y estudiantes activos. A partir de 1974, colaboradores y estudiantes de la especialización de entonces Andragogía y Pedagogía Social (ASP) de la Universidad Libre llevaron a cabo debates, por ejemplo, en el Grupo Temático Educación Política. Más tarde estudiantes y ex-alumnos hicieron varias aportaciones en el marco del Grupo de Formación Nacional de Trabajo Social (LSW) mediante jornadas de estudio, formación, haciendo traducciones y escribiendo libros.
266. La siguiente definición la he tomado del material básico de Kraemer (Tema Andragógico, Propedeútica, 1982/83):
- El servicio social varía desde la asistencia individual (en casos de emergencia) hasta un sistema de asistencia en salud social para grupos específicos (por ejemplo gente de la tercera edad, hogares sin madre, minusválidos). En principio es accesible para todo el mundo.
- La educación no formal y la educación de adultos varía desde la orientación personal y social en grupos pequeños (como escolares, mujeres, parados, grupos profesionales) hasta programas generales para la formación, el desarrollo y la 'educación social' (jóvenes que trabajan en educación no formal, enseñanza secundaria para madres, trabajo de mujeres y jovencitas, bibliotecas)
- El desarrollo comunal varía desde actividades socioculturales que desarrollan la 'comunidad' y 'fomentan la integración'(en situaciones de 'atraso', 'marginación' o 'asociabilidad') hasta el apoyo a organizaciones de autodefensa y/o a acciones de participación de grupos de población locales en relación con su entorno vital y residencial.
- A veces también se diferencia: la agogía de la organización u organización de relaciones interpersonales, la cual varía desde 'dinámicas de grupo' hasta 'relaciones humanas' encaminadas a resolver o evitar conflictos con vistas a relaciones laborales personales buenas y flexibles principalmente en un marco de trabajo y de producción a gran escala.
267. Una práctica andragógica se consideraba como una unidad de trabajo andragógico y la situación social en la que se realizaba ese trabajo. En esta interpretación sólo era posible un análisis de los problemas de acción en el caso de que se entendiese dentro del contexto en el que se producía.
268. Se hace referencia a Nijk (1983: 114) en: Kraemer, Van Stegeren, 1984: 9
269. Nijk, 1984: 31-49
270. Gieles, Visser, 1988: 28 etc.
271. El término 'progresista' se refería a los problemas en un campo científico, que se consideraban más o menos importantes y a las maneras en que se buscaban o no soluciones en una ciencia así. Esto también se denominaba radical, alternativo, emancipador o feminista.
- Era conciente de que 'progresista' no era en absoluto un término unívoco ni un criterio de selección. Se refería también a utopías concretas, tales como las expresaron en esos años los movimientos sociales orientados a la emancipación.
- Se puede leer un reflejo de esas interpretaciones en el órgano del Sindicato para Obreros Científicos, es decir: Ciencia y Sociedad, 1980, no.9, Número Especial Otras Ciencias
272. A pesar de la situación holandesa relativamente favorable del Estado del bienestar social, se habló en la bibliografía de entonces de 'represión'. De eso también se dedujo la gran influencia que tuvieron los acontecimientos en países como Vietnam y Latinoamérica en los intelectuales de los años setenta. Nombres como Frantz Fanon, Che Guevara, Fidel Castro, Paulo Freire y Mao Tse Tung eran conocidos universalmente.
273. Leonard, 1975: 55-62
274. Berkers, Kool, De Rooy, 1979: 134 etc; Berkers, 1980: 365 etc.
275. Berkers, 1977

Posteriormente publicado en la introducción de la publicación IWA: Berkers, De Rooy, Schuiling, 1980: 9-11

En esta trinidad dialéctica, formaba parte del *objetivo* la indicación del papel y/o de la función del trabajo en la sociedad -un análisis de la sociedad normalmente implícito- y de lo que los trabajadores se proponían llevar a cabo con los grupos sociales involucrados. El *contenido* se refería a la concretización específica de los objetivos, teniendo en cuenta el objetivo general y dado el conocimiento específico (experiencia) de los patrones específicos en la situación específica de los grupos involucrados. Aquí también jugaba un papel importante la estructuración del proceso del conocimiento (proceso de aprendizaje). El *método* se refería a los medios específicos, dados el objetivo (y el análisis de la sociedad implícito con respecto al papel y a la función de la clase de trabajo) y la situación de concretización y el conocimiento específicos. También el análisis de las hipótesis y los efectos de los métodos y técnicas desempeñaban un papel, en el sentido que determinaban si eran útiles en ciertos objetivos. Pero también el orden en el contenido de un tema imponía, por ejemplo, en la educación no formal limitaciones al método y a las técnicas.

276. Esta práctica consistía en ofrecer apoyo de forma profesional a los campos de trabajo andragógicos. Un apoyo que llevaba a cabo cambios y mejoramientos en estos campos de trabajo orientados a la emancipación de los clientes.

277. En un paradigma se explica cómo se han definido las variables, qué se debe medir, cómo funciona algo o cómo se puede desarrollar algo. Kuhn, 1962

278. Buenos ejemplos de tales contradicciones se pueden encontrar en seis entrevistas sobre las experiencias de trabajadores al servicio del gobierno y las experiencias de los usuarios de los servicios ofrecidos. London-Edinburgh Weekend Return Group, 1979: 5-32

Y también: Stuurman, 1981: 5

279. Michielse, 1984: 35

280. Freire, 1971: 73. Más sobre esto en el capítulo 6.3.3

281. Este debate se planteó explícitamente dentro de la psiquiatría democrática mediante el concepto 'subjetividad crítica' como condición para la 'verifica'.

Véase entre otros: Van der Beek y otros, 1980:19. Además la entrevista con Pirella en: Meeus, Rooijmakers, 1980: 331-353

282. El debate de entonces se basó en "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" de Althusser (1978: 58-103) y *L'Ecole capitaliste en France* de Baudelot, Establet (1971) y los análisis de la familia. Un resumen de lo último en: Lammerink, 1980

283. Un buen ejemplo de este concepto fue el estudio de Rubin (1976) sobre el medio social de la clase obrera norteamericana.

284. La bibliografía sobre el poder de Foucault y Lacan sobre el psicoanálisis dio un gran impulso a las ideas sobre este aspecto contextual dentro de la especialización en la que yo trabajaba. •El término conciencia ya no aparecía! El psicoanálisis daba prioridad no a la conciencia, sino al inconciente. Se minó radicalmente la autonomía del Yo conciente: la acción de la gente no se basaba tanto en las elecciones hechas concientemente y racionalmente, sino que más bien eran determinadas por deseos inconcientes. Además, el desarrollo de la identidad en el psicoanálisis no se explicaba en primer lugar partiendo de la posición social de la persona, sino partiendo de las relaciones íntimas y las experiencias íntimas en la familia. La teoría psicoanalítica exigía que se prestase atención a una realidad psíquica aparte que se conociese una lógica independiente y una dinámica propia. En esa teoría no había sitio para relaciones sociales objetivas, sino más bien para cuestiones como deseo y falta de deseo, vida y muerte, fantasía y sueño, fascinación y aversión. El psicoanálisis aclaraba fenómenos 'irracionales' o ambivalencias, cuando el pensamiento desde la perspectiva de la conciencia y la sociabilidad llegaba a sus límites. Psicología y sociedad, 1981: 180-182

285. Leonard, 1975: 57

286. Beck y otros hablaron en este contexto sobre 'defensa de intereses mediante la autoorganización', entre otros en: Beck, 1977: 17-21. Sobre esto más en el capítulo 6.2.3

287. Muchos ejemplos de la planificación de sistemas alternativos en: London-Edinburgh Weekend Return Group, 1979: 47-62

288. Un buen ejemplo lo facilitó el grupo de acción 'El Brazo Fuerte' que fue muy activo en los años 70 en el barrio Dapper de Amsterdam. Beck (1975: 159 y 166) escribió: "El grupo de acción se va extendiendo poco a poco (...) Resulta que aumenta la combatividad en el barrio, que cada vez más pobladores se concientizan de la necesidad de seguir movilizándose. Sólo de esa manera podrán llegar a decidir sobre sus propios asuntos. Por tanto, es decisivo qué métodos se aplican para estimular la disposición a la acción. Para El Brazo Fuerte la información, la ayuda concreta y las acciones son los tres medios principales para llegar a actuar solidariamente."

Véase además capítulo 4.6 sobre la investigación-acción en Waterland.

289. En el capítulo 6 se habla de Freire.

290. Negt, 1975

291. Una recopilación de artículos sobre la psiquiatría democrática en: Lammerink, Van der Zwaard, 1982

292. Deppe (1971) sostuvo en el marco de la educación no formal para jóvenes que el trabajo colectivo era una condición necesaria para llevar a cabo cambios reales. El aprendizaje colectivo podía contribuir a romper el principio del rendimiento individual. Sin embargo, el aprendizaje y el trabajo colectivos en sí no conducían a la acción y al pensamiento progresistas. Para ello era necesario que el trabajo colectivo se orientase hacia

- un objetivo colectivo: el mejoramiento de las condiciones vitales de la población.
293. Grupos de debate y cursos sobre Mujer y Sociedad fueron algunos ejemplos. Estos y otros métodos de trabajo fueron reunidos en tres recopilaciones de artículos, que se actualizaron anualmente.
- Lammerink, Haitsma, 1978
294. Fals Borda, 1978: 209-249
295. Lammerink, Kraemer, 1982/3: 11
296. Althusser, 1978: 58-103 (título original "Idéologie et appareils idéologiques d'état", en: La Pensée, no.151, 1970)
297. En este contexto eran interesantes las observaciones en una entrevista de Basaglia, una de las personas del movimiento de la psiquiatría democrática. Dijo: "La clínica es tanto ideología como realidad, así como el ejército, la escuela, la familia. La realidad de la clínica es una parte de la realidad total. Por eso también ocurre que si se investiga la clínica, al mismo tiempo también se investiga la ideología dominante y lo mismo es válido si se investiga la familia. Siempre se debe intentar crear una relación dialéctica que mantenga el término medio entre la ideología y la utopía. Si no se hace eso, se termina en la institucionalización de la ideología o en la institucionalización de la utopía. Pero esa manera de vivir no es sencilla. Nos hemos acostumbrado a vivir de forma no dialéctica en instituciones no críticas, y si adoptamos una actitud crítica, intentarán continuamente recuperarnos."
- Vivir entre la ideología y la utopía significa en este caso que uno se concientiza de su propia vinculación, pero al mismo tiempo intenta liberarse de ese 'encarcelamiento', teniendo un ideal en perspectiva. Por ejemplo, una sociedad en la que no existe la represión.
- Haafkens, Van der Poel, 1980a: 94-101
298. Weinberger dio importantes indicaciones de cómo se debía considerar la relación entre análisis y estrategia. Según Weinberger (1965) se podían superar las contradicciones en la realidad y en nuestro conocimiento de la realidad mediante pasos mentales dialécticos. Esto se podía conseguir mediante dos principios metodológicos: relativización y reducción. Relativizar suponía que las contradicciones en el sistema del conocimiento que no se podían solucionar lógicamente, se situaban en un contexto más amplio, con lo cual surgía una estructura de relación más amplia. Este principio tenía relación con el conocimiento (teoría, análisis) sobre la realidad. Se podía ampliar el conocimiento infinitamente. •Pero entonces se podía decir que el conocimiento más complejo también era mejor? A esta pregunta sólo se podía responder positivamente en parte, dado que lo 'superior' que proporcionaba el conocimiento era reducido por lo 'inferior' de la acción. La acción disminuía el conocimiento o mejor dicho el conocimiento era un instrumento de la acción. El carácter instrumental del conocimiento determinaba no sólo la posibilidad de un campo de investigación, pero sobre todo el carácter y la forma del conocimiento. El conocimiento, o el análisis, debía ser útil. La utilidad se podía conseguir reduciendo el conocimiento hasta la esencia. Para eso era importante que no se considerase la esencia como una cualidad de la realidad ni como un resultado del conocimiento, sino como una relación con el objetivo del conocimiento o como una relación con la acción.
- Citado en: Smit, 1980: 300
299. Un ejemplo de una evidencia así: "Los servicios son para los usuarios y de lo que se trata es de mejorarlos." Sin embargo, en la práctica resultaba que muchos servicios estaban orientados en contra de los usuarios. Estos servicios los aislaban y los estigmatizaban. En todo caso se debían cambiar esos servicios y quizás incluso suprimirlos.
- Lammerink, Kraemer, 1982/3: 12
300. Lammerink, Kraemer, 1982/3: 10
301. Esto se ve reflejado en: Kraemer, 1981/82-1983/84
302. La ideología de la familia se refiere a la totalidad de rituales, acciones e imágenes en torno a la maternidad, paternidad, sexualidad, matrimonio, amor, educación, relación hombre-mujer. Para una explicación de esta toma de posición se hace referencia al artículo: Lammerink, 1980: 2
303. Althusser, 1978: 58-103
304. Sobre estas ideas de Gramsci: Reckman, Van Roon, 1983: 63
305. Cockburn, 1977: 41 etc.
306. Althusser (1978: 70) distinguió los siguientes aparatos ideológicos de Estado: religión (sistema de las distintas iglesias), enseñanza (sistema de las diversas instituciones educativas públicas y privadas), la familia (conjunto de imágenes, acciones y rituales en torno a la maternidad, paternidad, sexualidad, matrimonio), justicia, política (sistema político bajo el cual están los distintos partidos políticos), sindicalismo, comunicación (prensa, radio, televisión y otros) y cultura (deporte, arte, literatura).
307. David, 1980
308. Freire, 1979: 161
309. La interpretación de Freire sobre el concepto de la verdad del conocimiento científico es analizada por Coenen (1989: 25).
310. Estas discusiones fueron reunidas en un syllabus. Lammerink, Van der Zwaard, 1981
311. Negt, 1978: 43-45. Se ha hecho uso de la traducción de De Rooy, Grupo de Formación Nacional de Trabajo Social, Amsterdam y Coenen, 1989: 64

312. Kluge y Negt (1972) describieron en un libro común la forma en que se produce la experiencia social. Tomaron como punto de partida la forma de producción: la manera en que se organizaba el trabajo en nuestra sociedad. Esta marcaba la organización de la vida social (la esfera pública) en la que dominaba el tiempo cuantitativo, sobre todo la historia de la vida.
313. Van der Linden, 1975: 117
314. La experiencia tenía dos aspectos estrechamente vinculados: formaba la verdad del objeto en la persona que experimentaba y a la vez formaba en la persona la verdad de sí mismo como sujeto que experimentaba. Van der Linden, 1975: 118
315. Jara (1981: 31-32), sociólogo peruano y educador popular distingue la 'cultura popular', como una expresión de resistencia a la dominación económica y política, de la 'cultura del pueblo' como una expresión de dominación.
316. Hall (1991: 43) define las rupturas, como cambios de perspectiva, como momentos en los que se rompe con los razonamientos antiguos, se sustituyen los sistemas conceptuales antiguos y se reagrupan los elementos viejos y nuevos en torno a hipótesis y temas nuevos.
317. El programa "Praxis andragógica para los estudiantes de Andragogía de tercero", Amsterdam, mimeo, 1981: 4
318. Oostrik, 1980: 496
319. Brecht, Driestuiverproces, un experimento sociológico, *Sunnschrift* 93: 63 citado por Oostrik, 1980: 500
320. Descripción que Negt utilizó durante un debate con el Grupo de Formación Nacional de Trabajo Social en 1979, Berkers y otros, 1981: 77
321. Diversas fuentes aportaron el material para este estudio. Verhey y Van Westerloo fueron 'periodistas maestros' en la descripción de la realidad cotidiana en distintos suplementos de la revista *Vrij Nederland*. "El talento desperdiciado", no.15, abril de 1979; "La huida en la roulotte", no.34, agosto de 1979; "La decadencia de la calle Smits", no.51/52, diciembre de 1979. En este último suplemento se describió la historia de la calle Smits en La Haya. En un tiempo fueron viviendas burguesas respetables y en el año 1979 ruinas. Grupos de acción regularon el reparto de los edificios ocupados y los pobladores no se podían comunicar. En otros suplementos aparecía descrito cómo los pobladores de los barrios de Schilder y Transvaal en La Haya y del barrio Croos en Rotterdam, abandonaron sus barrios. Estos suplementos trataban del trabajo que les costó a la mayoría mantener su autocaravana y de la razón por la cual se retiraban allí una gran parte del año. Una autocaravana en el Camping Bruggenhof es la riqueza de los pobres, así lo afirmaron estos escritores.
- El primer suplemento mencionado mostró qué había sido de un grupo de 71 alumnos del Instituto St. Joseph en Helmond (promoción del año 1973) en 1979. Cada uno siguió su propia trayectoria. Al cabo de unos años algunos habían desaparecido o se habían ido: los que abandonaron. Otros obtuvieron su diploma sin problemas: los buenos. Y había dos que todavía seguían en el instituto St. Joseph: los perseverantes. Se reunieron y se dispersaron de nuevo.
- Rubin (1976) publicó su primera obra importante sobre la vida de las familias obreras en "Worlds of pain" ("Mundos de dolor").
- Kipphardt (1978), dramaturgo alemán y psiquiatra, reconstruyó tal y como él dijo la carrera preclínica del poeta esquizofrénico März que durante mucho tiempo estuvo recluido en la Clínica Psiquiátrica Estatal de Lohberg, Alemania. La historia de un proceso de expulsión.
- Lammerink, Van der Zwaard, 1981: *passim*
322. Meulenbelt, 1978a: 40-41
323. Se describió el proceso sirviéndose de textos propios, fuentes estudiantiles, concretamente dos trabajos de tesis: Haitsma, 1980; De Jong, 1980
324. También fueron importantes los escritos de Negt, Rogers, Cloward y Fox Piven, Lessing y Wagner.
- Negt debido a su concepto de la experiencia y a las experiencias con un proyecto educativo conocido como "Glockseeschule".
- Rogers debido a su capítulo en "Aprender en libertad", titulado "Un programa de educación superior revolucionario", en el que abogaba por un aprendizaje creativo y libremente enfocado hacia el educando.
- Cloward y Fox Piven, en su introducción al "Trabajo Social Radical", Nueva York, 1976, debido a su crítica a la formación de los trabajadores sociales en Estados Unidos. O bien era demasiado conservadora o bien recaía en el extremo opuesto como una reproducción de la práctica burguesa con un tinte progresista, según afirmaron estos autores. Escrito enriquecedor debido a las similitudes y a las diferencias con la situación holandesa.
- Lessing, en su libro "Golden Notebook" ("Cuaderno de Oro"), Amsterdam, 1978, indicó cómo en la trayectoria escolar de cada uno a menudo se aprendía desde el principio a buscar las opiniones de los otros (autoridades) y a no fiarse de los propios criterios, a dismantelar la autoridad propia. Esta autora abogaba por una revaloración de los criterios propios que se fundaban en la experiencia de la vida y por seguir los sentimientos intuitivos propios para lo que fuese necesario.
- Recopilado en: Lammerink, Van der Zwaard, 1980: 1-67
325. Wright Mills, 1963: 214
326. Se hace referencia al concepto 'intelectual orgánico', tal y como lo utilizó Gramsci. Definió el concepto 'orgánico' desde la perspectiva de la función social, que el intelectual desempeñaba en la sociedad y que era independiente del origen social del mismo intelectual. Gramsci, 1967: 21 y Gramsci, 1978: 126 etc.
327. Depositaria se refería a una educación que tenía lugar en un sentido único. En tal educación había un sujeto transmisor (educador) y objetos que escuchaban con paciencia (educandos). Los educandos se transformaban en vasijas que llenaba el educador. Cuanto más dócilmente se dejaban

llenar las vasijas, tanto mejor eran los educandos. La educación se transformaba en un acto de depositar (como en el banco), en el que los educandos eran los depositarios y el educador quien depositaba. En vez de comunicarse, el educador hacía comunicados, que los educandos memorizaban y repetían. Freire, 1972: 69 etc.

328. En cierto sentido la Universidad les había impuesto el 'silencio', mediante las normas y los mandatos universitarios. Se refiere al término silencio, tal y como lo utilizó Freire (1972: 73 etc.) en un sentido figurado.

329. Kraemer, Lammerink, 1984: 26

## Notas Capítulo 6

330. Van Rees, 1981: 14, 119 y 213

331. J. Nauta y M.P. Lammerink, "Material de discusión para el seminario del profesorado de KOP sobre el proyecto de investigación 'Desarrollo comunal y movimientos sociales urbanos'", mimeo, Amsterdam, 1980

332. Publicaciones tanto de profesores como de estudiantes, por ejemplo: Nauta y otros, 1980; Nauta, Kraemer, 1984; Voskamp, 1981; y "De la calle Lairese a la calle Java -un movimiento hacia el barrio de las Indias Holandesas", publicación interna de la Universidad Libre de Amsterdam, 1980

333. Se distinguió la organización comunal del desarrollo de la comunidad. En un estadio posterior se habló de enfoque de participación y enfoque de planificación. Van der Veen, 1982: 28

334. Desde los años treinta en Estados Unidos de Norteamérica se desarrolló una teoría sobre el cambio social planificado de la sociedad en forma de desarrollo de la comunidad y organización comunal. Sin embargo, tras la guerra se criticó este trabajo, pero esta crítica fue relegada a un segundo plano debido a la ideología de la guerra fría. Winkelaar, 1979: 56

335. Van der Veen (1982: 26-29) explicó con más detalle el origen y la evolución del desarrollo de la comunidad y de la organización comunal.

336. Los funcionarios del Ministerio de Asuntos Sociales utilizaron por primera vez la denominación 'Desarrollo Comunal Social' en 1951. En 1952 se incorporó esta sección al nuevo Ministerio de Trabajo Social, que después se convertiría en el Ministerio de Cultura, Recreación y Trabajo Social. Winkelaar, 1954: 54 y Boer, 1968: 155

337. A finales de los años sesenta se utilizaban los términos desarrollo de la sociedad, desarrollo comunal social y desarrollo comunal. Según Van Tienen y Zwanikken (1969) estos términos se relacionaban entre sí como función, proceso y método. Winkelaar, 1979: 59

338. Peper, 1972: 23 y 89

339. Cockburn (1977) estudió sobre todo la misión del desarrollo comunal en relación con el Estado local. Esta autora describió dos desarrollos nuevos en la política municipal, concretamente la tendencia a un control más rígido de las finanzas y del personal y una tendencia a estimular la democracia a través de la 'participación', en la que los ayuntamientos abren sus puertas a las organizaciones de barrio. •Eran dos tendencias opuestas o se trataba de aspectos duros y blandos de un mismo principio: gestión? Según Cockburn los gerentes urbanos necesitaban la comunidad, la familia y el trabajo de la mujer.

340. Van Eeden, Winkelaar, 1975, en : M.P. Lammerink, D.J. Haitsma, "Capita selecta en favor de la enseñanza de la praxis agógica para los estudiantes de tercero de andragogía", publicación interna PAW/VU, Amsterdam, 1978: 173

341. Es comprensible porque las zonas urbanas surgen asimismo por un amontonamiento espacial y por una aglomeración de los servicios sociales colectivos.

342. Para evitar malentendidos: por contradicciones políticas no se entienden contradicciones políticas de partido.

343. Sobre todo después de los conflictos del Nieuwmarkt en 1974 y de las acciones intensificadas de ocupación de viviendas hacia el año 1980, entre otras la acción de la calle Vondel, quedó bien claro que los movimientos urbanos debían alinearse contra el 'Estado' en una relación de lucha. Koopmans (1974: 99) habló con respecto a conflictos similares anteriores sobre "los batallones acorazados que están listos".

344. Koopmans (1974: 89-91) afirmó además: "La dinámica urbana refleja desarrollos en otras partes de la sociedad, principalmente desarrollos en la infraestructura socioeconómica. (...) Pero 'la' sociedad no falla. Son agrupaciones, capas sociales, organizaciones y principios estructuradores. Y en medio de todo eso existe una desigualdad en el acceso al conocimiento, al dinero y al poder."

345. Se utilizó esta definición en el programa investigativo "Desarrollo comunal y movimientos sociales urbanos", en el que yo trabajé junto con mi compañero de Desarrollo Comunal Jan Nauta y con estudiantes de Desarrollo Comunal a partir de mediados de 1979. Uno de los productos colectivos fue una película de vídeo titulada: "Tienda de barrio en el barrio de las Indias Holandesas".

346. Beck, Smit, Vogelesang, 1978: 397. Además el capítulo "Movimientos sociales urbanos" en: Castells, 1972. Este capítulo se publicó por separado en una forma más fácil de leer en: Castells, 1973. En ese libro tras una introducción general se tratan los movimientos sociales urbanos en París, Montreal, Estados Unidos y Chile.
347. Besteman, 1974
348. Más tarde resultó que acontecimientos similares se habían producido en Latinoamérica y otras sociedades no occidentales. En el capítulo 7 y 8 aparecerá más sobre este tema.
349. Véase por ejemplo: Bailey, Brake, 1977; Cowley y otros, 1977; Hahn, 1976: 21; London-Edinburgh Weekend Return Group, 1979
- En todos estos planteamientos ocupó un lugar central el surgimiento de organizaciones alternativas, en las que se fomentó la confianza de la gente para salir en defensa de sus intereses y para determinar su propio futuro. Algunos autores también hicieron hincapié en la importancia de formar una red como parte de la creación de una democracia participativa (Hahn, 1976: 21). Sólo el London-Edinburgh Weekend Return Group (1979: 47-64) esbozó específicamente una perspectiva de acción clara.
350. Beck (1977: 15-21) describió este paradigma y después le dio también una base empírica. Véase: Beck, Blom, 1980: 106-177. Por lo demás la gente no se había atendido aún a las consecuencias de este planteamiento para una teoría de la práctica aplicable. Véase sobre este tema: Kuypers, 1981: 214
351. Beck, 1975: 71
- Beck (1975) concluyó que el desarrollo comunal en zonas urbanas necesitaba las capacidades de los ciudadanos para pensar sobre los problemas del entorno residencial y vital y la resistencia de barrio. (Huizer 1970: 292 etc), basándose en sus experiencias en Latinoamérica en la misma época, llegó a una conclusión similar para el desarrollo comunal en zonas rurales. Observó que el desarrollo comunal necesitaba la reforma agraria estructural y la resistencia de los campesinos. Huizer (1990: 16-17) señaló esta similitud en el simposio IDPAD en Nueva Delhi.
352. Véase capítulo 5.3.4
353. Koopmans (1974: 91) habló con respecto al apoyo de los movimientos urbanos sobre: "Esclarecer la situación descrita, pero también movilizarse contra esta situación. Esclarecer y movilizarse son dos actividades que están en una relación dialéctica."
354. Tales iniciativas engloban en su sentido más amplio no sólo actividades como demostraciones, firmas y acciones y ocupaciones, sino también determinadas formas de ayuda entre vecinos, intercambio de información, festivales de barrio y autoinvestigación de los pobladores
355. El llamado Aparato Ideológico de Estado Política es una parte del amplio aparato social, que es responsable de la reproducción social e ideológica. Althusser, 1978: 70
356. Castells (1972: 443 y 329) dio como definición de ordenamiento territorial: "La intervención de lo político sobre las diferentes instancias de una formación social y sobre sus relaciones en el seno de una unidad colectiva de reproducción de la fuerza de trabajo, y esto, con la finalidad de asegurar su reproducción de forma ampliada, de regular las contradicciones no antagónicas suscitadas y de reprimir las contradicciones antagónicas". Véase también el comentario sobre Castells hecho por Launspach, 1973: 3-4
357. No se refería a la idea clásica de la democracia como un movimiento político de los sectores y los grupos de base de la sociedad contra los ricos y poderosos.
358. Stuurman, 1978: 204 etc.
359. Stuurman, 1978: 209
360. La participación considerada "como intento de democratización en el sector de la reproducción ", Beck, 1975: 216
361. Véase capítulo 4
362. Sobre todo el movimiento feminista inglés vino con análisis basados en una larga tradición del 'Estado del bienestar social y desarrollo comunal' y en la lucha feminista. Entre otras: Gallagher, 1979: 144-156, Cockburn, 1977; Mayo, 1977; Wilson, 1977: 94-101
363. London-Edinburgh Weekend Return Group, 1979: 49-62
364. La elaboración que Poulantzas (1978: 72-76) dio en esta época a su planteamiento del Estado pareció importante. Entendía las distintas intervenciones estatales que existen ahora como resultado de las relaciones de fuerza políticas entre clases y grupos de la sociedad y se oponía a una visión unidimensional del Estado.
365. El material del sociólogo urbano Castells (1972; 1973; 1978) fue un aporte importante a la teorización sobre el espacio, la ciudad, el ordenamiento territorial y el concepto de crisis urbana y de movimientos sociales urbanos. Además: Castells, Cherki, Godard, Mehl, 1977
366. Castells (1972) lo utilizó como subtítulo para su libro: "La reconquista urbana de París."
367. Esto se puede comparar con: Permitir que Amsterdam crezca hasta que se convierta en un centro comercial europeo importante.
368. Castells, 1975
369. Así pareció que en el Jordaan se trataba de 'reconquista'. Los pobladores del barrio Jordaan, con su fuerte cohesión social y política, fueron trasladados por lo general a pisos en Purmerend. Ahora en el Jordaan viven predominantemente habitantes de Amsterdam más acaudalados. En

- el barrio Dapper, donde también se proyectaron viviendas más caras, el grupo de acción 'El brazo fuerte' supo evitar que se trasladara a los pobladores originales abogando por alquileres razonables.
- Beck, 1975: passim
370. Un ejemplo de estos intentos fue un artículo de Gronemeijer (1977) véase crítica en el capítulo 4.2. Otro ejemplo fue un artículo de van Vos (1976). Este autor dio una descripción de tres años de la organización de promotores sociales urbanos que orientaron la participación de los pobladores en el diseño del plan urbanístico para el centro de Groningen. Fue un ejemplo de una situación con condiciones relativamente favorables para la participación, de organizaciones de pobladores que funcionaban bastante bien y de un consejo de concejales sobre la base de un programa común.
371. Por ejemplo: Banks, 1975
372. Radsma (1979), los ensayos de Borja, Castells, Harvey, Lojkine, Preteceille. Además: Castells, 1978; Castells, 1978b; Cowley y otros, 1977: 1-19, 243-246; Kürsbuch, no. 50, 1977: 81-121 (artículos de Gronemeijer, Mez, Hohnemann); Godard, 1972: 42 etc. y Godard: 1973
373. La primera explicación temática sobre este concepto y su relación con el desarrollo comunal se puede encontrar en Beck (1977a: 16) En un estadio posterior Smit (1980: 276-302) da una precisión más detallada.
374. Según Smit (1980: 286) la autoorganización se refería en primer lugar a la unión y a la vinculación del 'destino' individual de alguien con el 'destino' de la clase a la que pertenecía esa persona.
375. Pickvance (1978: 175) formuló como crítica explícita a los estudios de orientación marxista sobre movimientos sociales urbanos: "Estos estudios sobreenfatizaron el papel del movimiento de protesta (como opuesto a las autoridades locales) en la obtención de cambios en el 'sistema urbano', no consiguieron conceptualizar adecuadamente a las autoridades locales ni los procesos sociales dentro de las mismas que afectaron en su respuesta a los movimientos de protesta y enfatizaron la movilización popular excluyendo otros modos de acción de protesta (tales como planteamientos personales y métodos 'institucionales') como razones para su éxito (o falta de éxito)."
376. Se refería a preguntas y apreciaciones como: •Es prudente participar? •Cuáles son las consecuencias de dejarse incorporar en el ritmo de toma de decisiones de las autoridades? •Cuáles son las consecuencias de dejarse incorporar en los usos sociales y en el lenguaje formal de las autoridades? •Es mejor operar desde la propia cultura del grupo de acción o adaptarse a la cultura de la burocracia? •El grupo de acción tolera la definición del problema desde la perspectiva de las autoridades o da prioridad a su propia definición?
377. Beck (1977a: 181) afirmó con razón: "Una alternativa considerada emancipadora debe superar, no sólo en cuanto al contenido sino también en cuanto a la estructura, las formas organizativas existentes. El futuro de un movimiento social urbano no consiste en ser un complemento funcional de sistema político existente. No se trata de cambiar las funciones de las estructuras existentes, se trata de cambiar el funcionamiento de las estructuras existentes."
378. Pickvance, 1976; Wilcinson, 1971; Castells, 1975; Beck, Smit, Vogeletzang, 1978 y artículos en la revista Marge 1979, no. 1 y 2 (Números especiales sobre movimientos sociales)
379. Gronemeijer, 1976; Grossmann, 1971, Mayer-Tasch, 1976. Strasser, 1974; Kürsbuch, 1977, no. 50; Kuby, Marzahn, 1977: 153-172
380. Negt, 1976: 297-419; Bezemer, 1979: 7 etc.; Bezemer, 1980: 244 etc.; Günther, Hasse, 1976; Alinsky, 1971; Katznelson, 1975; Ullburghs, 1979; Reckman, 1974
381. Rowbotham (1979: 147) del movimiento feminista inglés afirmó: "Ahora se necesitan cambios en cómo la gente puede experimentar las relaciones en las que nosotras podemos expresar tanto nuestra fuerza como luchar contra la dominación en todas sus formas. Un movimiento socialista debe ayudarnos a encontrar una forma de conocernos como personas -una igualdad tanto interna como externa. Debe haber un lugar donde podamos aprender verdaderamente de otra persona sin referencia ni resentimiento y donde no se le dé toda la autoridad a la "teoría"."
- Además véase: Meulenbelt, 1978: 402-416
382. Beck, 1975: sobre todo 121-218; Beck, 1977: 15-21, Beck, 1977a
383. Gronemeijer, 1977: 85-98
384. Kuby, Marzahn, 1977: 171
385. Gronemeijer, 1977: 92-93
386. Smit, 1980: 290
387. Beck, Smit, Vogeletzang, 1978: 393
388. Brock, Müller, Negt, 1978: passim
389. Mencionados en el artículo de Beck, Smit, Vogeletzang, 1978: 395
390. Brock y otros, 1978; Freire, 1970, 1970a, 1972, 1974 y 1981
391. Así había experiencias almacenadas reales en un barrio que al cabo de un tiempo se movilizó contra una política municipal fallida. Se podía considerar un barrio así como apático, mientras se trataba del caso contrario. La experiencia de que no tenía sentido operar dentro de

- determinadas estructuras de poder se lo impidió. Esto explicaba también por qué a veces los promotores sociales que iban a activar, politizar y movilizar el barrio, a menudo se llevaban un chasco. Y si éstos no eran capaces de conectar con la historia y las experiencias, estaban condenados a seguir siendo 'ciclistas solitarios'. Un barrio debía sentirse competente para actuar y movilizarse
392. También fue el caso de la VBW. Véase capítulo 4.5 y 4.6
393. Negt, *Sociologische verbeeldingskracht en exemplarisch leren* ("Imaginación sociológica y aprendizaje ejemplar"), Groningen, 1975. Negt anotó sus ideas con motivo de las experiencias del sindicato de los obreros metalúrgicos, el IG Metall, en educación no formal. Negt opinaba que la educación no formal se debía plantear de otra forma, tanto en cuanto a la teoría como en cuanto al método y a la organización, para evitar que los cursos de educación no formal sólo implicasen una capacitación funcional y técnica. Con su concepto de educación aspiraba a contribuir al proceso de concientización de clase de los miembros del sindicato.
- Aprendizaje ejemplar en el sentido de explicación de los procesos y de las estructuras sociales partiendo de fenómenos aislados; esclarecer los elementos fundamentales del conjunto en el hecho único.
394. C. Wright Mills, *The sociological imagination*, Nueva York, 1959.
395. Van der Linden, 1975: 28
396. Coenen, 1989: 48
397. Berkers y otros, 1981: 98. Sobre todo el informe de la discusión del 20 de octubre de 1979 con Negt, con motivo del artículo: "Marxismus und Arbeiterbildung. Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern", sacado de : Brock y otros, 1978: 43 etc.
398. "Teoría tomada como una forma de considerar la realidad social, en la que se intenta dar una interpretación no vinculada a la situación concreta de las posiciones sociales y de los intereses sociales inherentes para llegar a un futuro deseado partiendo del presente."
- Coenen, 1987: 51
399. Berkers y otros, 1981: 88
400. Berkers y otros, 1981: 80-81
401. Véase entre otros Van Onna, 1982: 132-156 y 204-222
402. Sobre Freire hasta 1979 publicaron entre otros: Achterhuis, 1975; Bouman, 1972: 16-26; Hammen-Poldermans, 1975; Broeckmans y otros, 1978; Van Vroonhoven, 1974: 12-23, Schraivesande, 1975 y "Freire y el trabajo social", número especial Marge, no.7/8, 1979: passim
403. Freire hizo una crítica radical a la educación y sus métodos. También intentó desarrollar métodos que debían constituir una alternativa. Partiendo de la relación profesor-alumno confrontaba dos métodos. Por una parte el método depositario, la llamada concepción bancaria, en la que de lo que se trataba era de la opresión y disciplinación de los participantes, y por otra parte el método problematizador encaminado a la comprensión y a la concientización, al pensamiento creativo de la gente. Freire dio el nombre de concientización a la transformación en sujeto como proceso de aprendizaje. La expresión concientización se refería a un proceso de aprendizaje que era necesario para entender las contradicciones sociales, políticas y económicas y para tomar medidas contra las relaciones opresoras de la realidad. Este concepto tenía relación con el proceso, en el que la gente llega a tener, no como receptores sino como sujetos que saben, una conciencia profundizada, tanto de la realidad sociocultural como de la capacidad de transformar la realidad.
- Freire, 1974: 83, nota a pie de página 1; Freire, 1972: 56-72
404. Aunque Negt y Freire hiciesen hincapié en la importancia de la investigación preliminar, existían diferencias en la forma de llevarla a cabo. Freire consideraba esencial que la investigación temática se produjese en diálogo. Según Freire (1972: 26 etc.), la investigación preliminar explorativa era útil, pero nunca se podía fijar de antemano el contenido del proceso de formación (como depósitos).
- Según Coenen (1987: 68-69) en el caso de Negt (1975) la investigación desempeñaba un papel como introducción al verdadero proceso de formación. La investigación servía para determinar los distintos temas que se debían plantear y la manera en que se debían analizar. Esta tenía lugar sin tener en cuenta a los interesados. En la situación de aprendizaje concreta debía quedar claro hasta qué punto el análisis era correcto. Para poder penetrar en las experiencias, la observación participante era un método investigativo adecuado.
405. Freire, 1981: passim
406. Un efecto fue que las mujeres sintieron la necesidad de aprender más, según se afirma en el folleto: EVA persevera, "Aprender de la experiencia y emancipación", Amsterdam, 1979
407. Ejemplos: Galagher, 1979: 144-156; Mayo, 1977
408. Véase capítulo 5.3.2 sobre la relación recíproca entre el objetivo, el contenido y la estructura.
409. Por otra parte también es acción política "contarnos unos a otros cómo son nuestras vidas."
- Meulenbelt, 1978: 93-111
- El libro del Colectivo de Escritores Femsoc Vlijtig Liesje (1978) daba muchos ejemplos de los métodos de trabajo feministas.
410. Así en el libro de Betty Friedans sobre la 'enfermedad sin nombre de las amas de casa' se pudieron reconocer tantas mujeres que se habló de una oleada de concientización colectiva.



Colectivo de Escritores Femsoc Vlijtig Liesje, 1978: 103

411. Helwig, 1977: 37-38

412. Van der Poel, 1979: 356

413. Verifica es un concepto central en la psiquiatría democrática. Literalmente significaba conseguir que otra persona encontrase la verdad sobre sí misma (verificación de la realidad). Verifica como aspecto concientizador mostraba muchas semejanzas con el concepto de la experiencia de Negt.

414. Tranchina en su libro *Norma e Antinorma* (Milán, 1979) describió la expulsión como un proceso en el que el entorno social (familia, escuela, fábrica, amigos, iglesia, servicios sociales) ignora sistemáticamente las necesidades y los deseos de alguien. Estas necesidades y deseos podían ser la necesidad de atención, calor, identidad, amor, reconocimiento, comprensión, dinero, espacio, vivienda, contactos sociales y cosas así. La expulsión y la hospitalización tenían como consecuencia que ya nadie podía entender sus experiencias individuales en términos de realidad social, porque ya no se participaba en la misma. Entonces reincidían en formas de conducta que se alejaban de la norma y que tenían como consecuencia la expulsión posterior.

Haafkens, van der Poel, 1980: 89

415. Pirella lo expresa de la siguiente manera: "El sufrimiento psíquico es general. Se refiere a la calidad de nuestro sistema social. El hecho de que el sufrimiento psíquico no conozca causas individuales, no significa que los individuos no puedan tener sufrimiento psíquico. En cierto modo cada persona es portadora de sufrimiento psíquico. (...)La enfermedad funciona como termómetro del sistema social. Es la señal de la miseria de nuestra sociedad."

Meeus, Raaijmakers (1980: 342-344) utilizaron como título para su entrevista la sentencia: "Debemos acabar con la clínica psiquiátrica para mostrar el verdadero rostro del sufrimiento psíquico."

416. Schmid, 1979: 53-56

417. A través del lenguaje ya se imponía cierta socialización vinculada a la clase en la familia y en la escuela. Compárese: Overmann, 1972: 18

418. Pirella, 1976: 28

419. Esto exigía según Wulf (1976: 15): "(...) la búsqueda de mecanismos patógenos en el mundo de los `sanos`, en la familia, en el trabajo, en el Gobierno, en las escuelas y en las asociaciones, en resumidas cuentas: exige una anatomía patológica del sistema social."

Cita en: Pirella, 1976: 15

420. Pirella, 1976: 37

421. Lunenberg, 1987: 147

422. Michielse, 1989: 321

423. Sólo la agogía laboral/el desarrollo de la organización había conseguido superar su campo en algunas situaciones.

424. Esta fue la conclusión que sacó Nijenhuis (1985)

425. Debray (1977) describió acertadamente este dilema. Describió sus experiencias como intelectual francés, que se fue a Latinoamérica y que se esforzó allí por la revolución y la burocracia. En esta novela hizo sobre todo hincapié en lo insalvable que seguía siendo el vacío entre la sensibilidad y la mentalidad de los europeos occidentales y los latinoamericanos. El revolucionario europeo no dejaba de ser una persona ajena.

## Notas Capítulo 7

426. Desde Latinoamérica encontramos un análisis detallado en: Gomezjara, 1983; Puiggrós, 1980

427. Kruijer, 1983: 263

428. Huizer, 1965: 279-301

429. Puiggrós, 1980: 143-163

Para el análisis de varias experiencias latinoamericanas: Worsley, 1984: 145-149

430. Mayo, 1977a: 133

431. Mayo, 1977a: 132

432. Puiggrós, 1980: 225 etc.

433. Un ejemplo de una edición holandesa en ese campo: Kooke, Werker, 1974

434. Debido a mi interés por la problemática tercermundista (entre otras cosas miembro activo de la Fundación Mondlane desde 1976), yo mismo entré en contacto con enfoques a nivel de educación de adultos en Africa (Mozambique, Guinea-Bissau, Tanzania) y después en Latinoamérica. Libros que me inspiraron en esa época:

- Mozambique: Machel, 1974: 15-29; Fundación Mondlane, 1978
- Guinea-Bissau: Cabral, 1973; Freire, 1979
- Tanzania: NAEAT Editorial Board, 1975: 151
435. Huizer, 1964: 221-231
436. De Schutter (1981: 172 etc.) del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) en Patzcuaro (México) distinguió entre investigación-acción, investigación militante, encuesta participativa e investigación participativa.
437. En 1980 Fals Borda (1981: 13-41) en un congreso sobre investigación-acción "Research for the people, research by the people" en Yugoslavia en su publicación "Science and the common people" profundizó en estos aspectos de la producción de conocimientos y en el surgimiento del conocimiento 'emergente' o ciencia popular.
438. Los términos 'conocimiento popular' o 'ciencia de la gente común' son difíciles de definir. Fals Borda (1981: 19) los describe como conocimiento práctico, vital y empírico que ha permitido a esa gente sobrevivir, interpretar, crear, producir y trabajar a lo largo de los siglos con recursos naturales directos.
- Este conocimiento, este saber tiene su propia racionalidad y su propia estructura causal y esta enraizado en una base social concreta.
439. Sobre todo en tiempos del florecimiento de la Fundación Rosca a partir de 1972 en Colombia se publicó mucho material sobre ese tema. Por ejemplo: Fals Borda y otros, 1972; Fals Borda, 1976; Parra, 1983
440. Huizer, Manheim, 1979
441. La metodología de la educación popular se refiere a un enfoque educativo alternativo. Un enfoque encaminado a apoyar los cambios en la sociedad. Para ello, las actividades educativas son organizadas especialmente por y para los obreros, campesinos, y jornaleros. Intenta estimular iniciativas a nivel local. Así se intenta permitir que el pueblo se convierta en sujeto de su propia historia, organización y desarrollo.
442. Originalmente el término investigación militante viene del investigador colombiano Fals Borda y del equipo de la Fundación Rosca.
- Fals Borda, 1972: 78; Acosta y otros; 1978: 361-378
- Se puede encontrar una descripción de la utilización de la investigación militante en la Campaña Nacional de Alfabetización nicaragüense en: De Schutter, 1981: 198-209
443. Las experiencias y el estudio en el Viceministerio de Educación de Adultos los registré solo o con otros en varias publicaciones holandesas y españolas. Artículos:
- Lammerink, 1984; Lammerink y Prinsen, 1986; Lammerink, Prinsen, De Diego, 1986
- Libros: Vos de Wael, Rippen, Lammerink, 1984 y Lammerink, Rippen, Vos de Wael, 1988
444. El resultado se puede encontrar en: Lammerink, Ponce, 1982
445. Lammerink, 1984: 87
446. Hoy en día la población cubana es una de las mejor formadas en Latinoamérica. Un buen análisis de la educación de adultos en Cuba de: Wertheim, 1982: 55-91
- Se puede encontrar un análisis excelente de las causas del analfabetismo y una sistematización de las campañas de alfabetización nacionales y de las acciones locales de base más importantes a partir de 1960 en: Peresson, Mariño, Cendales, 1983: sobre todo 154-190
447. Freire, 1972: 64 etc.
448. Reckman, Van Roon, 1983: 157
449. Reckman, Van Roon, 1983: 65. Cita el libro de Freire '*Pedagogía del oprimido*', 1970:72. Véase también capítulo 6.3.3.
450. Se basaban sobre todo en : Freire, 1972
451. Véase como ejemplo: "Manual del alfabetizador", INEA, México, 1981 y "Curso de capacitación para alfabetizadores", INEA, México, 1982
- Se pueden hacer las mismas observaciones sobre la postalfabetización. Véase el material de "Primaria intensiva para adultos", México, 1980
- La no conexión con la realidad fue también la causa para la investigación-acción educativa que yo planifiqué en Puebla.
452. "Entrevista a Paulo Freire", en: *Temas de educación y política*, Lima, 1976: 5
453. Freire, 1977: 36-37 (edición holandesa: Freire, 1979)
454. En esta tesis doctoral sólo se abordará ligeramente la historia y las raíces de la educación popular. Para un análisis profundo hago referencia a tres estudios latinoamericanos que abordan este tema de forma más amplia.
- Puiggrós, 1985; Brandao, 1984; Favero, 1983
455. Serra, 1987: 4
456. La solidaridad se toma aquí en dos sentidos: entender (unión) y actuar (resistencia). Véase aquí: Smit, 1980: 286
457. Jara, 1981: 10
458. Lammerink, Prinsen, 1986: 136

Se cita a: Ramírez Mercado, 1985

459. Jara, 1983: 21-24
460. Miller, 1985: 19
461. Lernoux, 1982: 85
462. La familia Somoza y sus aliados poseían una gran parte de la tierra y de la producción del país. En 1975, la fortuna de los Somoza ascendió de 400 a 500 millones de dólares. En ese año, más de 1/6 de la tierra cultivada y 26 de las empresas nicaragüenses más grandes estaban en manos de esta familia.
- Black, 1981: 106 etc.
463. Como ejemplo típico Puiggrós (1980: 134-135) da "(...) los estudiantes extranjeros que residan en Estados Unidos asumen como propio el proyecto imperialista, proporcionan a los norteamericanos los datos necesarios para conocer el área, elaboran estrategias para facilitar la penetración."
464. Ministerio de Educación, 1985: 7-8
465. Según Ortega el sandinismo supone un resumen de las ricas experiencias de nuestro pueblo en las distintas fases de su historia. Se trata de experiencias de agresión española primero y norteamericana después, de explotación de campesinos, obreros y pequeños propietarios. Y el sandinismo se ha alimentado de las experiencias de los pueblos, que lucharon por su liberación. He ahí su origen. Implica decir no a la explotación, no al robo, no a la intervención extranjera. Implica nacionalismo, implica antiimperialismo.
- Carpeta de NOVIB, "Nicaragua", 1980: 11-12
466. Tünnermann-Bernheim, 1982: 29
467. Más detalles del análisis de Tünnermann (1982: 29) en : Lammerink, 1989: 1-2
468. Un inventario del programa de alfabetización a partir de 1943 en: UNESCO/CREFAL, 1978: 20 etc.
469. Un incidente durante la campaña de alfabetización en 1980: En la lección se enseñó una foto del rostro de Sandino, en base a la cual se generó una discusión sobre el significado de ese personaje legendario para la historia de Nicaragua. En la mayoría de los grupos la discusión fue bastante limitada porque la mayoría de la gente no fue capaz de reconocer a ese personaje. En la vida pública durante la dictadura de Somoza se le consideró como un bandido y un terrorista. Miller, 1985: 84
470. De Castilla (1977) mencionó eso en el título de su libro 'desarrollo del subdesarrollo'
471. El Frente Nacional de Liberación Nacional es el movimiento de liberación al que se le puede atribuir el derrocamiento de la dictadura de Somoza. A partir de 1979 al 'Frente' se le dio poder de gobierno y más tarde se convirtió en un partido político.
472. Peña Baldelomar, 1988: 5
- Sobre la recuperación de la propia historia en Cantimplora véase: ALFORJA, 1983: passim; Sprenger, 1988: 14-15
473. Ministerio de Educación, 1981
474. Ramírez describió los objetivos de la (entonces) educación nueva de la forma siguiente: "Estamos tratando de encontrar un concepto propio de educación que no sea copia de modelos de otras revoluciones, sino un concepto que se desarrolle bajo las condiciones de nuestra historia y nuestra situación revolucionaria (...). Se trata de una revolución popular, tenemos por consiguiente necesidad de una Educación Popular. Nuestra revolución es antiimperialista, también nuestro concepto de enseñanza. El objetivo es un cambio radical en la estructura social del país. Esto significa rompimientos radicales con la historia y las relaciones sociales y económicas hasta el momento. El concepto de educación que de aquí se deriva está dirigido a favorecer un cambio similar en la conciencia del individuo."
- Véase aportación de Ramírez en: Zimmermann, 1983: 44
475. CIERA, 1984: 77-78
476. Vilas, 1984: 310
477. Ministerio de Educación, 1983. Los principios generales también aparecen descritos en : Vos de Wael, Rippen, Lammerink, 1984: 10-12
478. Durante estos talleres los profesores discutían sobre el material educativo nuevo y evaluaban el material que habían aplicado en sus clases en el periodo anterior.
- Ministerio de Educación, 1985: 110
479. Para una descripción detallada de la Campaña Nacional de Alfabetización véase: Cardenal, Miller, 1981: 1-26; Equipo DEI, 1981: passim. Además: Vos de Wael, Rippen, Lammerink, 1984: 23-32
480. Ambos aspectos los menciona García Huidobro, 1982: 48-65
481. Lammerink, Rippen, Vos de Wael, 1988: 45
482. Comparación de las cifras con respecto a los presupuestos para la enseñanza de antes y después de la revolución:

	1978	1984
preescolar	--	2%
enseñanza primaria	57%	41%
enseñanza secundaria	21%	15%
educación de adultos	--	11%
enseñanza industrial, agrícola y comercial	9%	5%
otros programas	3%	5%
actividades centrales	5%	10%
actividades colectivas	5%	12%
	100%	100% (101%)

En 1978: 282.573.000 C\$: 10 = 28,3 millones U\$

En 1984: 1.484.720.200 C\$: 40 = 37,1 millones U\$

Extraído de: el Ministerio de Educación, 1985: 322

483. El contenido del libro de lenguaje y cálculo se desarrolló a partir de tres entradas temáticas, o sea las experiencias recientes del pueblo nicaragüense, la estrategia revolucionaria nueva y el plan del gobierno para la reactivación económica.

Equipo DEI, 1981: 69

484. Lammerink, 1984: 89

485. Lammerink, 1983: 27

486. "A medida que avanzaba la Campaña, nos dimos cuenta de la necesidad de que la gente no se quedase al nivel de pura conciencia o conocimiento sobre lo que proponía la revolución. Primero había que ir más allá para comprometerse en un proceso de transformación, en realidad transformar el mundo en que vivían combinando lo que ofrecían los programas de desarrollo de la revolución con la realidad concreta y con la experiencia de su existencia." Entrevista con Grisby en octubre de 1980 en: Miller, 1985: 87

487. Freire, 1970

Freire había conocido la cultura del silencio en su juventud y después en las grandes masas del proletariado nacional y de los barrios marginales en las ciudades de Latinoamérica. Lo veía como un fenómeno relacional y estructural. De hecho la cultura del silencio era el resultado de una situación de colonialismo, en la que la madre patria consideraba a la colonia solamente como un objeto, cuyo patrón proseguía en la relación entre las élites del poder y el pueblo. El silencio estaba para acallar la voz del pueblo con respecto a la situación. El silencio surgía, según Freire, cuando la masa se veía confrontada con una estructura que les aplastaba, confrontada con una situación límite, que no se podía transcender, ante la cual se sentía impotente. Era el resultado de una estructura de dependencia en la que sólo se seguía oyendo la voz de los dirigentes. La voz de los oprimidos se acallaba.

"El silencio implica que la gente no tiene una voz auténtica; es seguir las normas de los que hablan e imponen sus palabras." Freire, 1971: 50

488. Jara, 1981: 32

489. Para estimular el redescubrimiento y la revaloración de la identidad cultural popular se utilizó en la campaña de alfabetización la palabra "El Güegüense". No sólo se utilizó para aprender vocales, sino también para favorecer una discusión colectiva sobre la importancia de ese término. El "Güegüense" es una de las obras de teatro más antiguas del continente americano, que se escribió en parte en español y en parte en nahuatl. Algunos consideran esta obra como una obra de protesta de los mestizos contra la dominación española. Otros la ven como una representación del 'nicaragüense'. Según este estereotipo los nicaragüenses son perezosos. Otra interpretación crítica de la sociedad ve la obra como una protesta india de la desconfianza en el mestizo, porque al fin y al cabo está dispuesto a firmar un tratado con los dirigentes españoles. Antes de la revolución esta obra de teatro se consideraba ordinaria, sin contenido artístico.

Sprenger, 1983: 118

490. Se fomentó el individualismo en los países tercermundistas y a veces incluso fue impuesto a la población. En cambio en el pasado se desalentó en la medida de lo posible la solidaridad y la cooperación -condiciones fundamentales para una organización social. Véase también ejemplos de esto

- en capítulo 2.
491. "Durante la Campaña el equipo coordinador se dio cuenta de lo difícil que era generar un diálogo como mero método educativo en el aislamiento de una sesión de estudio. Se fomentaba más la discusión efectiva y el análisis cuando el diálogo emergía de forma natural de actividades concretas en torno a la organización y ejecución de un proyecto comunitario. En una situación así el diálogo era el resultado de una praxis que resolvía el problema de forma inmediata. La gente analizaba su entorno, planificaba formas de mejorarlo y aprendía de su experiencia." Miller, 1985: 90
492. Las actividades y las acciones que surgían de las discusiones en los colectivos de Educación Popular a menudo se ejecutaron junto con los comités de barrio locales (Comité de Defensa Sandinista). Por otra parte, los comités de barrio a menudo fueron un canal de comunicación para las autoridades a fin de reclutar analfabetos e inscribirlos en los colectivos.
493. Una lección de la Educación Popular trata de las regiones montañosas y de los productos que se cultivan en las mismas. Uno de los colectivos está en una zona así. Hay una discusión sobre la instalación de un huerto cerca del pueblo, iniciativa alentada por la organización de mujeres ANMLAE. Juan duda si es factible o no cultivar verdura en este clima. Augusto está convencido de que un huerto es útil. Intenta convencer a los demás. Pablo y María hablan de cultivar tomates en el patio de su casa. La gente del colectivo decide invitar a la persona responsable del huerto en ANMLAE para conseguir más información. Extraído de diario de un voluntario en: Lammerink, Rippen, Vos de Wael, 1988: 78
494. Por lo demás, ya durante el trabajo de alfabetización en Guinea-Bissau Freire había señalado la importancia de los campesinos como profesores. Sugirió que se prestara algo más de atención a la capacitación de los campesinos que a la juventud de la clase media. "Los resultados en los últimos son algo más rápidos, pero su conducta es menos fiable y demasiado abierta a formas autoritarias. Los campesinos pueden, una vez hayan entendido, convertirse en profesores mucho más verdaderos de sus camaradas". Reckman, Van Roon, 1983: 162
495. La Educación Popular Básica consistía en una introducción para analfabetos y en seis niveles más altos.
496. Lammerink, Rippen, Vos de Wael, 1988: 112
497. El tamaño de este capítulo no me permite abordar la situación coyuntural general de Nicaragua, a pesar de la gran influencia que se desprendió de la misma. Para ello, hago referencia a los números de la revista mensual "Envío", editada por el Instituto Histórico de la Universidad Centro América, que es famosa por sus análisis coyunturales.
- Para un resumen holandés de la situación y de los problemas de Nicaragua tras siete años de revolución: Van Esch y otros: *passim*. Y Recientemente: Wierema, 1991: 52-56
498. Para dar una idea de la inflación monetaria: en febrero de 1984 la relación dólar-córdoba era 1: 28, a finales de 1986 era 1: 2100. Esta es la cotización paralela. Si se tiene en cuenta el mercado negro la imagen será aún más desoladora.
- Y sobre los salarios un ejemplo más: un profesor universitario ganaba en 1984 c\$ 5800 y a finales de 1986 c\$ 6500, •lo cual supone un descenso real de US\$ 207 a US\$ 32!
499. Dijkstra, Laenen, 1986: 37-59 y Hertogs y otros: 1989: 7
500. El descenso enorme de los precios para los productos de exportación nicaragüenses y la gran cantidad de dinero destinada al ejército causaron una gran falta de dinero para la adquisición de mobiliario, para la construcción de escuelas, para la impresión de textos nuevos y la producción de otro tipo de material educativo. También por causas económicas muchos profesores se pusieron a hacer otro trabajo, en el que se pudiera ganar algo más. Hasta 1987, 2000 personas dejaron la enseñanza, de manera que el Ministerio tuvo que confiar cada vez más en personal no lo suficientemente cualificado. Véase entre otros: A. Morales, "La calidad de la educación depende del esfuerzo de todos", en: Barricada, 20 de abril de 1987
501. Entre el comienzo de los contraataques en 1982, unos tres años después de la liberación, y mediados de 1985, se destruyeron 15 escuelas, otras se dañaron y se cerraron más de 350 por razones de seguridad, porque toda la comunidad se debía desplazar. En la educación de adultos se asesinó a unos 300 maestros populares, se secuestró a 171 y se mató a 247 miembros activos de los colectivos. Por las mismas razones dejaron de funcionar 840 colectivos de educación popular.
- Lammerink, Rippen, Vos de Wael, 1988: 103
502. Editorial, "Serios problemas en la Universidad de Ingeniería", en Barricada, 26 de marzo de 1987
503. Ejemplos del debate en la organización nacional de los comités de barrio: Lammerink, 1989c: 50-51
504. El ministro Cardenal cerró esta reunión con las siguientes palabras: "Todos nos vamos convencidos de que nuestro sistema educativo, nuestro sistema de capacitación política y todo lo que tiene que ver con comunicación tiene que basarse en los puntos de partida de la educación popular. No podemos regresar a la pura imposición de nuestras ideas, sin partir de la realidad de las masas, de lo que la gente hace. Me gustaría que la educación popular sea el centro de atención, el corazón del Ministerio de Educación(...) Pienso que debemos promulgar nuevamente una revolución en todos los niveles de la educación."
- Ministerio de Educación, 1985a: 105
505. De una entrevista de M.P. Lammerink con Cardenal, Ministro de Educación, Managua, 6 de julio de 1985

506. Con ello Cardenal adoptó la postura de la 'resistencia al cambio', aunque ahora dentro de un contexto político totalmente distinto. De nuevo se enfrentó con el pasado. Sin embargo, también se podía entender la postura de los profesores. Después de todo, los 'mejores' profesores (y burócratas en el Ministerio) a partir de mediados de los años sesenta fueron formados mediante cursos especiales de capacitación de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) y de Alianza para el Progreso en un modelo educativo que precisamente estaba en favor de un desarrollo capitalista dependiente. La política de capacitación había estado encaminada a "modernizar la mentalidad de los profesores en una dirección tecnocrática, a aumentar la posición profesional del profesor y a dar un carácter técnico-científico a su tarea. "Así se había creado una imagen técnica y jerárquica del proceso educativo, que se oponía diametralmente a las innovaciones educativas propuestas. Puiggrós, 1980: 144
507. "Tuvimos la intención de mejorar el proceso educativo pero se llegó hasta tal punto que se reguló este proceso en base a normas estándar y a exigencias formales. (...) Quisimos desarrollar una metodología flexible y creativa, con la que fuese potencialmente posible la transformación de la estructura social heredada. Pero, la consecuencia fue justo lo contrario." López, 1985: 6
508. Ministerio de Educación, 1985b: 75
509. Lammerink, Rippen, Vos de Wael, 1988: 104
510. Extraído de una entrevista con E. Silva en: "La metodología de la educación popular en la práctica del MED", mimeo, abril de 1986, Managua
511. "Por lo que respecta a la capacitación y a la formación se tiene un interés especial por los líderes locales y los profesores. De hecho se deben convertir en los líderes y en los facilitadores del proceso educativo. Sin lugar a duda, se debe reciclar a los profesores a nivel de educación popular. Normalmente los profesores en cuestión son productos de la educación tradicional y apenas se les ha dado otra capacitación y han trabajado a menudo durante años con la pedagogía tradicional. Esto se puede ver claramente en la práctica diaria de la escuela". Entrevista Silva, *ibid.*, 1986
512. Tal y como observó el Viceministro de Educación de Adultos, Francisco Lacayo, para el que yo trabajé en 1982: "Sea cual sea el concepto que se desarrolle para la educación de adultos en Nicaragua, a la fuerza siempre estará estrechamente relacionado con el proceso revolucionario."
513. Un ejemplo en: Lammerink, Rippen, Vos de Wael, 1988: 45
514. También Puiggrós (1984: 315) menciona esta contradicción como un obstáculo para el desarrollo de la educación popular en general en Latinoamérica.
515. Lammerink, Sprenger, 1988: 17
516. ALFORJA es una red coordinadora de seis organizaciones no gubernamentales centroamericanas que se dedican a la educación popular. Desde 1984, trabajé con estas organizaciones en el desarrollo de varios programas de capacitación y en el intercambio de técnicas participativas. ALFORJA se orienta hacia el intercambio y el apoyo de experiencias a nivel de educación popular en la región. En 1979-80 los fundadores fueron entre otros el Instituto Mexicano para el desarrollo Comunitario (IMDEC) de México; el Centro de Comunicación Popular (CENCOPH) de Honduras; el Centro de Educación Promocional Agrario (CEPA) de Nicaragua; el Centro de Capacitación Social (CCS) y el Centro de Estudios y Acción Social (CEASPA) de Panamá; el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (CEP) de Costa Rica. Después se adhirieron: la Fundación Promotora de Cooperativas (FUNPROCOOP) de El Salvador y los Servicios Jurídicos y Sociales (SERJUS) de Guatemala. La sección de educación popular del CEPA se llama desde 1988 CANTERA (Centro de Educación y Comunicación Popular). Publicaciones muy utilizadas son entre otras: Jara, 1981; Núñez, 1985; CEPA, 1985
517. Para la gente de ALFORJA fue un gran reto investigar precisamente dentro de la 'Nueva Nicaragua' las posibilidades de este enfoque y ponerlas de relieve.
518. Serra, 1987: 8
519. En el año 1991, tras la derrota electoral de los sandinistas y de sus ideas, se puede ver lo rápido que vuelven de nuevo los libros tradicionales de educación de adultos, tal y como se han desarrollado por toda Latinoamérica, a las estanterías del Ministerio. Durante los primeros meses del nuevo Gobierno no se ahorraron ni esfuerzos ni dinero para dejar bien claro lo ideológico y malo que era el material educativo 'sandinista'. Ya al cabo de unos meses se adquirieron nuevos libros de texto. Además se suprimió el programa de la educación de adultos. Este desarrollo cínico en el primer año bajo el poder del nuevo ministro se podía entender bien desde la perspectiva histórica de la enseñanza durante y después de Somoza. Supone un enorme paso hacia atrás en la lucha por la supresión de la desigualdad y la injusticia y la pérdida de mucha energía creativa.
520. Levy y Mery entienden por 'cambios de segundo orden': los cambios en los paradigmas, la ideología, los supuestos básicos o la visión del mundo. Levy, Mery, 1986: 278

## Notas Capítulo 8

521. Originalmente el decano de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nicaragua (UNAN) me pidió en 1982 que pusiese en marcha una relación de cooperación con la facultad de ciencias Andragógicas y Pedagógicas de la Universidad Libre de Amsterdam. Este

proyecto se inició en 1984. Un año después debido a una operación de división de tareas impuesta desde arriba en el mundo universitario de Nicaragua, se decidió traspasar el proyecto a la Universidad Centroamericana (UCA) aunque en conexión con la facultad de Ciencias Humanas. En la primavera de 1985, resultó que también se iba a realizar una operación de adaptación de tareas en el mundo universitario holandés y se consideró la posibilidad de cerrar el departamento de Andragogía y Pedagogía Social, que estaba involucrado en la realización de este proyecto, se decidió que en Holanda también se traspasaría el proyecto a otra universidad. El catedrático Huizer, director del Centro para el Tercer Mundo, que puede preciarse de tener una amplia experiencia a nivel de desarrollo comunal e investigación participativa en el contexto latinoamericano, decidió proseguir esta cooperación. La Universidad Católica estaba interesada en el proyecto y en febrero de 1986, se firmó un acuerdo de cooperación universitaria entre las dos universidades católicas. A partir de 1986, esto supuso también que el Centro para el Tercer Mundo se ocupase intensamente de reclutar estudiantes en prácticas y de apoyar financieramente el proyecto. En el período hasta 1990 siete estudiantes en prácticas trabajaron en el proyecto, cada uno de ellos por un período de seis a nueve meses. Hasta 1988 fui el coordinador del Proyecto "Andragogía y Desarrollo Comunal".

Lammerink, 1987: 33-35

522. Lammerink, 1983: 1 y 4-5

523. Todo este ejemplo viene de: Lammerink, 1987: 36

524. Ministerio de Educación, 1983

525. Lammerink, 1989c: 53-54

526. Vos de Wael, Rippen, Lammerink, Rippen, 1984: 96

527. La aportación personal holandesa, sin embargo, no estaba enfocada a la acogida temporal de la falta estructural de cuadros locales, sino al mejoramiento de los programas y a la formación de profesores para el futuro.

528. El vicepresidente Ramírez habló en el discurso inaugural del nuevo año académico 1985 de una 'enseñanza en crisis'.

Dijo, que cada vez habría medios más limitados para la realización de la transformación de la enseñanza, para la ampliación de los servicios y del personal, y esto a pesar de la necesidad de ampliaciones para hacer funcionar la Enseñanza Superior a un nivel mínimo. "En esta situación debemos intentar sobre todo mantener la enseñanza abierta y democrática."

Lammerink, 1987: 35

529. También trabajamos todos unidos en la organización y en la construcción de un centro de documentación para la acción social 'Laura Amanda Cuadra', que a partir de 1987 se pudo utilizar. Lammerink, 1987: 34-35

530. Ander-Egg, 1980. Esta fue la décima edición de la primera versión de 1963 que se revisó varias veces.

531. Véase capítulo 7.1 y la referencia a Puiggrós.

532. Compuse una recopilación de artículos para hacer frente a la falta de bibliografía: "Libro de textos sobre teoría y práctica de desarrollo comunal", Managua, 1984. Se elaboró el libro de apuntes bajo el título "Aportes para la discusión sobre desarrollo comunal", Managua 1984a.

Se puede encontrar un informe sobre los distintos aspectos de la realización del proyecto de desarrollo en cuatro memorias anuales. En el Centro para el Tercer Mundo en Nijmegen se pueden examinar también los productos en español, como memorias, aportaciones de congresos, artículos, recopilaciones de artículos y textos educativos.

533. Debido a la falta de bibliografía se compuso una recopilación de artículos y se escribieron varios artículos en español sobre los siguientes temas: "Aportes para un análisis crítico de la Andragogía Latinoamericana"; "Sobre el proceso enseñanza-aprendizaje"; "La función ideológica de la educación de adultos"; "Investigación participativa como una opción para la educación popular"; "Métodos y técnicas de la educación popular". Todos editados en la UNAN en Managua, 1984

534. Lammerink "Memoria del curso de postgrado Andragogía", Managua, 1984

535. Lammerink, 1987: 37-40

536. Escuela de Trabajo Social, "El nuevo plan de estudio", UCA, Managua, 1984

537. Más detalles sobre la reestructuración de la ETS en: Lammerink, 1989: 10

538. Para más información ver: G. Prinsen, "Memoria taller de capacitación para promotores populares", mimeo, Managua, 1985

539. Véase nota 92 en capítulo 7

540. ANTS "Mildred Abaunza", 1983: 39

541. Véase para bibliografía capítulo 7

542. Participación significa aquí: la ruptura de la relación entre los elementos dominantes y dominados en la sociedad. Después de todo muchas relaciones estaban basadas en la relación 'sujeto-objeto'. El sujeto domina, el objeto se convierte en la víctima del sujeto. Este tipo de relaciones también existía a nivel investigación. En la investigación tradicional la información se distancia de los objetos. Se produce un conocimiento interesante, •pero le aporta algo al que había sido objeto?

543. En los capítulos 5 y 6 ya indiqué de qué manera habíamos hecho experimentos con el principio de la 'investigación como práctica alternativa'. Debido a ello se observó cada vez más en el estudio de la bibliografía sobre formación investigativa que también para la capacitación de los investigadores participativos eran usuales los métodos tradicionales de transmisión vertical.
544. Giesecke llama a un profesor universitario así 'el profesor facilitador' o 'el animador', que estimula a los participantes a tener experiencias y también a aprovechar posibilidades eventuales de aprender. Giesecke, 1990: 87
545. Véase nota 69 en el capítulo 6
546. Aunque los procesos de aprendizaje no se producen en fases claramente delimitadas, la clasificación mencionada parece tener sentido puesto que en el transcurso del proceso varios tipos de actividades son dominantes en las distintas fases. Sin embargo, esto no significa que ya no se vayan a dar otras actividades, así por ejemplo, el reflejo en las propias experiencias se da durante todo el proceso. Compare la discusión en: Coenen, 1989: 59
547. Núñez, 1985: 60
548. También plasmar nuevos conocimientos en forma de una imagen o de una representación (teatro) puede aportar teoría.
549. La bibliografía complementaria consistía en: Kosik, 1967: 25-37; Sorriana, 1982: 13-25; ALFORJA, 1984; Serra, 1985
550. Para más detalles me refiero a un artículo que se publicó sobre este tema: Lammerink, Mazariegos, 1987: 109-133 y la recopilación del curso: Lammerink, 1986a
551. Lammerink, Mazariegos, 1987: 121
552. De Schutter, 1981: 59-89
553. La comisión académica era un grupo de participantes que, tras consultar con los profesores, eran responsables de la marcha de la sesión adjudicada a ellos y de la organización de la parte teórica. La responsabilidad iba rotando cada semana entre cuatro grupos.
554. Para más detalles véase recapitulación del curso: Lammerink, 1986a: 50-53
555. Vio Grossi, De Wit, Gianotten, 1981: 19-48; Sorriana, 1983: 13-27
556. Le Boterf, 1981: 103-121
557. El foro dinámico y los resultados aparecen descritos detalladamente en: Lammerink 1986a: 59-70
558. Kosik, 1967: 25-39
559. Serra, 1985
560. Para más detalles sobre método y resultado 'esencia y fenómeno': Lammerink, 1986a: 73-86
561. Detalles sobre el proceso para llegar a un nuevo anteproyecto en Lammerink, 1986a: 91-110
562. D'Oliveira, 1984
563. Asimismo, en vista de los objetivos de la educación popular era importante desarrollar juegos basados en momentos importantes o en costumbres sociales de la historia contemporánea de Nicaragua. Un ejemplo fueron las elecciones presidenciales de 1984. Pero también alguna vez transformamos los llamados Cabildos Abiertos en una forma de juego. Eran reuniones del pueblo públicas, en las que aparecía el presidente para responder a varias preguntas del pueblo. El debate era emitido normalmente por la televisión y tenía un nivel de audiencia alto. Además de las posibilidades educativas esos juegos refuerzan precisamente la autoestima de los participantes nicaragüenses, un objetivo secundario importante en el proceso de aprendizaje. Un ejemplo que se dará más adelante será la piñata.
564. El nombre procede de la alianza de elementos de distintos modelos investigativos. Para más detalles sobre el modelo PIPA: Lammerink, 1986a: 117-150
565. Para más detalles sobre el laboratorio de investigación-acción: Lammerink, 1986a: 151-163
566. Presentación de la serie de diapositivas de ALFORJA: "Un día de tantos en la comunidad de Cantimplora".
567. Esta sigue siendo una de las causas principales de la mortalidad infantil en los países del Tercer Mundo.
568. M.P. Lammerink, "Planificación del segundo ciclo del curso de post-grado Investigación Social y Participación Popular", mimeo, Managua, 1986: 4
569. Lammerink, 1989a: 362-363
570. Las técnicas investigativas sociales más tradicionales, como la encuesta escrita, la observación directa o la entrevista estructurada, no tenían como objetivo un efecto constructivo planificado en el proceso de aprendizaje y de desarrollo de los involucrados o no estaban lo suficientemente enfocados en ello. Un diseño histórico para una encuesta educativa tiene su origen en Marx: la encuesta obrera.
571. En este contexto es importante señalar que los métodos investigativos y las técnicas desempeñaron varias funciones en el transcurso de la investigación-acción: compárese también: Coenen, 1987: 98
572. Esta propuesta presentaba similitudes con la investigación del nuevo perfil de gerente en la industria del ladrillo, sin embargo, en otras condiciones y en otro contexto.
573. Vio Grossi, De Wit, Gianotten, 1981:73
574. Resultó que en un congreso internacional en Colombia la presentación de la planificación y el desarrollo del curso suscitó respaldo y discusión



entre los investigadores participativos.

El artículo preparado para esta presentación fue publicado por CELATS: Lammerink, 1986

575. El primer taller tuvo lugar en febrero de 1988, cuyo tema central fue: "Métodos y técnicas de investigación participativa: la aplicación en proyectos de desarrollo social y/o en la investigación en Nicaragua."

Véase: "Primer taller de la Red Nicaragüense de Investigación Participativa", Managua, 1988

576. García Márquez, 1957

577. Para explicación véase Baud, De Jong, 1988

578. Lammerink, 1989a: 369

579. Las estudiantes de tercero hicieron un artículo para la Quinta Jornada Científica Universitaria bajo el título: "Una experiencia de participación popular en la comunidad de Masachapa dentro del proceso de formación de los estudiantes de Trabajo Social", Managua, 1986

Este artículo recibió el primer premio.

580. Una sistematización de los años de cooperación con Masachapa se puede encontrar en:

Arauz, Núñez, López, 1988

581. Así afirmó Cabezas en una entrevista con el periódico nicaragüense Barricada: "Puesto que no se ha trabajado en los problemas y necesidades más directos de los barrios, la involucración de los pobladores ha disminuido. La causa de esto también es el enfoque de los colaboradores profesionales de la organización CDS, que mandaban a hacer ciertas tareas 'de arriba hacia abajo'. (...) Los barrios mismos deben hacerse activos para abordar sus propios problemas específicos. Es perjudicial y además incorrecto ir a contar a la gente en qué deben trabajar."

Revista Fuente, no.8, 1988

## Notas Capítulo 9

582. Madge, 1963: 212

583. El Sondeo Rápido Rural fue desarrollado en parte por el trabajo de Conway y Chambers, desde el Instituto Internacional para el Medio Ambiente y el Desarrollo (IIED). Es uno de los numerosos planteamientos para diseñar, ejecutar, controlar y evaluar rápidamente el desarrollo rural.

"El SRR es una actividad semiestructurada llevada a cabo en el campo, por un equipo multidisciplinar y diseñada para adquirir rápidamente información nueva e hipótesis nuevas sobre la vida rural".

McCracken, Pretty, Conway, 1988: 13

584. Lewin (1958) es citado por: Huizer, 1989: 1

585. Estas experiencias se parecen mucho a las mencionadas por Huizer entre los campesinos de El Salvador. Huizer, 1970: 45 etc.

586. Freire (1981: 71) se hizo preguntas similares.

587. Esto se desprende de varias publicaciones recientes. La planificación de la división Saturno en la fábrica de coches más grande del mundo, General Motors, era todavía impensable en el año 1977. En esta división se llevó radicalmente a la práctica la idea de que la gente es más importante que las máquinas para alcanzar el éxito.

"Las empresas más exitosas involucran a la gente directamente en las decisiones que les afectan, hacen sentir a los empleados que la empresa también es suya, no imponen descripciones de tareas estrictas y utilizan directrices flexibles." • Merece la pena leer de nuevo el 'perfil del nuevo estilo de jefe de producción' compuesto en 1977! F. Versteeg, "Saturno rompe rigurosamente con la tradición de General Motors", en: NRC Handelsblad, el 25 de agosto de 1992: 11/12

588. Fals Borda, Rahman, 1991: 8

589. "La no participación puede ser una indicación de una competencia política considerable y se puede derivar del hecho de que los campesinos consideran sus frustraciones actuales desde una perspectiva histórica."

Huizer, 1981: 19

590. Kraemer, 1987a: 30

591. Hall (1991: 41) lo llama "(...) el proceso, que continúa avanzando y retrocediendo, en el que consiste la teorización."

592. "No existe ningún conocimiento que no se base en otros conocimientos. Por tanto, afirmo que el conocimiento no es un hecho sino un proceso que se desarrolla a partir de la praxis de la gente en el cambio de la realidad."

Freire, 1981: 73

593. Compárese con Hall, 1991: 41

594. Kraemer, Van Stegeren, 1984: 12

595. Coenen (1989: 297-300) habla de esa problemática con respecto a la relación investigador-investigado.

596. Jansen (1985: 45) citó esa visión de Kraemer.

597. Hoebink da muchos ejemplos sacados de la práctica de la cooperación externa de Holanda en Tanzania y Sri Lanka. Hoebink, 1988: sobre todo los capítulos 3 y 4
598. Giesecke (1990: 14) utiliza esta definición.
599. "Por lo menos hace pensar que en Nicaragua se considera importante la andragogía como disciplina universitaria."  
Lunenberg, Nauta, 1984: 14
600. Hall (1991: 43) define el término ruptura como: "(...) momento en el que se rompe con los razonamientos antiguos, se sustituyen los sistemas conceptuales más antiguos y se reagrupan elementos nuevos y viejos en torno a hipótesis y temas nuevos."
601. Shrivastava, 1982: 17
602. Sobre las tres dimensiones de la investigación-acción participativa, es decir, la dimensión agógica, participativa y metodológica hago referencia a una publicación conjunta que será publicada en otoño de 1994 por el Proyecto 'Investigación de Desarrollo Participativo', en el que participan Piet Groen, Hans Oostrik, Johan Rippen y mi persona desde 1990.
603. Jara, 1984: 3
604. Fals Borda ya llamó la atención con respecto a eso en varias publicaciones ya mencionadas, al igual que recientemente Elden y Levin.  
Whyte, 1991: 138
605. Lammerink, Ponce, 1982: 10
606. Se ha criticado mucho la teoría centro-periferia, incluso su padre espiritual Gunder Frank también lo ha hecho. Sin embargo, en el caso de muchos países la relación de dependencia mutua desigual no ha cambiado de forma fundamental a pesar de esa crítica.
607. Wright Mills, 1963: 11
608. Conversaciones tanto con profesores como con estudiantes de la Escuela de Trabajo Social en Managua, así como con pobladores y líderes de Masachapa en julio de 1992.
609. Hall, 1991: 9
610. Fals Borda, Rahman, 1991: 16



## **BIBLIOGRAFIA**

Achterhuis, H., 1975, **Filosofen van de Derde Wereld**, Baarn,

Achterhuis, H., 1979, **De markt van welzijn en geluk - een kritiek van de andragogie**, Baarn,

Achterhuis, H., 1983, **Arbeid, een eigenaardig medicijn**, Baarn,

Acosta, M. et all., 1978, "Una linea política revolucionaria: La investigación militante", in: **Crítica y Política en Ciencias Sociales**, Simposio Mundial de Cartagena, Bogota: 361-378

ALFORJA, 1983, **Cantimplora, una semilla plantada en buena tierra... Experiencia de recuperación historico-cultural en una comunidad campesina nicaragüense**, San José

ALFORJA, 1984, "Un día de tantos en la comunidad Cantimplora", diaserie, Costa Rica,

Alinsky, S.D., 1971, **Rules for radicals**, New York

Althusser, L., 1978, "Ideologie en ideologische staatsapparaten", In: **Ter Elfder Ure**, nr. 24: 58-103

Althusser, L., "Contradiction and overdetermination", in: **New Left Review**, no.41: 11-35

Ander-Egg, E., 1980, **Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad**, Madrid

ANTS "Mildred Abaunza", 1983, **Memoria del primer seminario nacional de trabajo social "Laura Amanda Cuadra**, CELATS, Lima

Arauz, E.R., R.B. Nuñez, T. Lopez, 1988, "Comunidad y participación popular - un estudio de caso en Masachapa", UCA, Managua

**Argument-Sonderbände AS 14, 1977, Humanisierung der Lohnarbeit?**, Berlin

Argyris, C., 1974, **Management en organisatie-ontwikkeling -het pad van XA naar YB**, Alphen aan de Rijn

Arriën, J.B., R.Kaufmann, 1977, **Nicaragua en la educación**, Managua

Bailey, R., M.Brake, (eds.), 1975, **Radical social work**, London

Banks, J.A., 1975, **Sociologie van sociale bewegingen**, Meppel

Baritz, L., 1960, **The servants of power - a history of the use of social science in american industry**, Connecticut

- Basaglia, F., M.Foucault, R.Castel, E.Wulff, N.Chomski, R.Laing e.a., 1978, **Befriedungsverbrechen - Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen**, Europäische Verlagsanstalt,
- Baud, M., M.de Jong, 1988, "Historia oral y educación popular", paper gepresenteerd op het 46ste Internationale Amerikanistencongres, Amsterdam, 4-8 juli 1988
- Baudelot, Ch., R.Estabet, 1971, **L'école capitaliste en France**, Paris
- Beck, W., 1975, **Democratie in de wijken - een onderzoek naar buurtactie in Nederland**, Amsterdam
- Beck, W., 1977, "Samenlevingsopbouw, van illusie naar concrete utopie", in: **Tijdschrift Marge**, jrg. 1, no.1
- Beck, W., 1977a, "Van Aktiegroep betaalbare huren tot bewonersorganisatie Oranjeplein-Schilderswijk ( augustus 1971 - maart 1974)", IWA-publicatie, Amsterdam
- Beck, W., 1987, "Het belang van politieke participatie", Haarlem, in: Verslag van de lezingen op de studiedag over politieke en maatschappelijke participatie op 27 november 1987 te Haarlem
- Beck, W., M.Blom, 1980, **Een cultuurpaleis in een arbeiderswijk?**, Deventer
- Beck, W., B.Smit, H.Vogelezang, 1978, "En toch beweegt het", in: **Tijdschrift Marge**, jrg.2, no. 12
- Beckford, G.L., 1972, **Persistent poverty-underdevelopment in the plantation economies of the third world**, New York
- Beek, A. van der, e.a., 1980, "Democratische psychiatrie, Holzkamp en Foucault", IWA-Publikatie, Amsterdam
- Behrendt, R.F., 1965, **Soziale Strategie für Entwicklungsländern**, Frankfurt
- Bell, D., 1960, **The end of ideology - on the exhaustion of political ideas in the fifties**, New York
- Benne, K., M. Birnbaum, 1969, "Principles of changing", in: W.Bennis, K.Benne, R.Chin, **The planning of change**, New York: 328-335
- Bennis, W., K.Benne, R.Chin, 1969, **The planning of change**, New York
- Benschop, A., T.Kee, 1974, **De bedrijfsbezetting van de Enka-Breda**, Nijmegen
- Bergmann, Th., 1967, **Funktionieren und Wirkungsgrenzen von Produktionsgenossenschaften in Entwicklungsländern**, Frankfurt

- Berkers, F., 1977, "Politieke vorming", doctoraalscriptie, Amsterdam
- Berkers, F., 1980, "Vormingswerk als inzet en plaats van maatschappelijke strijd", in: **Tijdschrift Vorming**, jrg.29: 365 ev.
- Berkers, F. e.a.(red.), 1981, **Politieke vorming als strategische concept - exemplarisch leren en inhoudelijke machtsvorming**, Nijmegen
- Berkers, F., K.Kool, J. de Rooy, 1979, "Linkse strijd voor goed vormingswerk in internaatsverband", in: **Tijdschrift Vorming**, jrg. 28: 134 ev.
- Berkers, F., T. de Rooy, G.J. Schuiling, 1980, "In structurering en reglementering ligt de tweespalt tussen de elkaar uitbuitende vormingsconcepties", IWA-publikatie, Amsterdam
- Bernal, J.D., 1969, **Science in history - Volume IV: The social sciences: conclusion**, Harmondsworth
- Besteman, A., 1974, **Probleem-project aanpak in het opbouwwerk**, Uitgave Werkplaats Opbouwwerk Noord-Nederland, Leeuwarden
- Beugen, M. van, 1977, **Sociale technologie en het instrumentele aspect van agogische actie**, Groningen
- Bezemer, H., 1979, "Over voorhoede problemen", in: **Buut**, no.4: 7 ev.
- Bezemer, H., 1980, "Voorhoedeproblemen als bewustwordingsvraagstuk: zoeken naar een theorie voor methodiekontwikkeling", in: **Tijdschrift voor Agologie**, no.3/4: 244 ev.
- Black, G., 1981, **The triumph of the people**, London
- Boer, J., 1968, **Opbouwwerk**, Deventer
- Boterf, G. le, 1981, "La investigación participativa como processo de educación critica - Lineamientos metodológicos", in: F. Vio Grossi, T. de Wit, V. Gianotten (eds.), **Investigación participativa y praxis rural**, Lima: 103-121
- Bouman, P., 1972, "De methode Paulo Freire in het volksopvoedings- en volkshogeschoolwerk", **Volksopvoeding**, jrg. 21, no.1: 16-26
- Bout, J.Th., M.P. Lammerink, 1975, **Oriëntatiemap werkoverleg ten behoeve van de Arbeidsinspectie**, Amsterdam
- Brandão, C.R., 1984, **Saber e ensinar - três estudos de educação popular**, Campinas, Brazilië
- Breij, B., 1973, **Een kwestie van principe - getuigschrift voor stakers**, Baarn

Brock, A., H.D. Müller, O.Negt, 1978, **Arbeiterbildung, soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis**, Reinbek

Broeckmans, A. e.a., 1978, **Ervarend leren**, Amersfoort

Bruyn, S.T., 1966, **The human perspective in Sociology, the methodology of participant observation**, New Jersey

Buitelaar, W., R. Sierksma, 1972, **Gevangenen in de gevangenis - beschouwingen over gevangenis, misdaad en maatschappij**, Meppel

Cabral, A., 1973, **Verkondig geen gemakkelijke overwinning - over de bevrijdingsstrijd in Guinee-Bissau**, Amsterdam

Cardenal, F., V. Miller, 1981, "Nicaragua 1980: The battle of the ABC's, in: **Harvard Educational Review**, I: 1-26

Castells, M., 1972, **La question urbaine**, Paris

Castells, M., 1973, **Luttes urbaine et pouvoir politique**, Paris

Castells, M., 1975, "Stedelijke planning en sociale bewegingen", in: **Aktiegroepen en de stad**, Congresmap ASVS, Amsterdam

Castells, M., 1978, **Stedelijke crisis USA**, Amsterdam

Castells, M., 1978a, **City, class and power**, New York

Castells, M., 1979, "Stedelijke planning en stedelijke sociale bewegingen", in: **De Kargadoor, Over lakens uitdelen en slopen**, Utrecht

Castells, M., E.Cherki, F.Godard, D.Mehl, 1977, **Crise du logement et mouvements sociaux urbains**, Paris

Castilla Urbina, M. de, 1977, **La educación en Nicaragua - un caso de educación para el desarrollo del subdesarrollo**, Managua

CEAAL, 1984, "Ponencias para el III seminario latinoamericano de investigación participativa", Tomo I,II, Chile

CEPA, 1985, "La metodología dialéctica aplicada a la ejecución de la capacitación", Managua, Nicaragua

CIERA, 1984, **La democracia participativa en Nicaragua**, Managua

Clark, P.A., 1972, **Action research and organizational change**, London

Coenen, H., 1989, **Handelingsonderzoek als exemplarisch leren - een bijdrage voor de fundering van de methodologie van handelingsonderzoek**, Utrecht

Cockburn, C., 1977, **The local state - Management of cities and people**, London

Coser, L., 1956, **The functions of social conflict**, Glencoe

Cowley, J., A. Kaye, M. Mayo, M. Thompson, 1977, **Community or class struggle?**, London

McCracken, J., J.Pretty, G.Conway, 1988, "An introduction to rapid rural appraisal for agricultural development", ILIED, London

Crawfoot, J.E., M.A.Chesler, 1974, "Contemporary Perspective on Social Change: a Comparison", in: **Journal of Applied Behavioral Science**, vol.10, No.3: 278-303

Daalder, H., 1974, **Politisering en lijdelijkheid in de Nederlandse politiek**, Assen

David, M., 1980, **The state, the family and education**, London

Debray, R., 1977, **De buitenstaander**, Utrecht

Deppe, F., 1971, **Das Bewusstsein der Arbeiter, Studien zur Soziologie des Arbeiterbewusstseins**, Köln

Deppe-Wolfinger, H., 1973, "Vormingswerk voor jongeren in de vakbonden en politieke vorming", in: **Ter Elfder Ure**, no.11, jrg. 20: 48-99

Doets, C., 1982, **Praktijk en onderzoek - wetenschap in wisselwerking met praktisch handelen**, Amersfoort

Donzelot, J., 1977, **La police des familles**, Paris

Drucker, P.F., 1946, "The way to industrial peace", in: **Harper's Magazine**, dec. 1946 en jan. 1947

Dubell, F. et al., 1981, **Research for the people, research by the people**, Linköping

Dijkstra, G., A. Laenen, 1986, "Zes jaar Sandinistische economische politiek" in: M. van Esch et al. (red.), **Nicaragua: de erfenis van Sandino - een balans van zeven jaar revolutie**, Stichting Derde Wereld Publikaties, Nijmegen: 37-59

Eeden, J. van, P. Winkelaar, 1975, "De politiek van het opbouwwerk - Uitgangspunten van een nog jonge werksoort", in: **Intermediair**, no.42

Ehrenreich, B., D. English, 1979, **For her own good - 150 years of the expert's advice to women**, London



- Enka-dossier, 1972, **Handleiding voor bezetters**, Utrecht/Antwerpen
- Equipo DEI, 1981, **Nicaragua triunfa en la alfabetización. Documentos y testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización**, San Jose
- Esch, M. van et all. (red.), 1986, **Nicaragua: de erfenis van Sandino - een balans van zeven jaar revolutie**, Stichting Derde Wereld Publikaties, Nijmegen
- Etzioni, A., E.Etzioni (eds.), 1964, **Social change, sources, patterns and consequences**, New York
- Etzioni, A., 1969, "Dual leadership in complex organizations", in: C.A. Gibb (ed.), **Leadership**, Harmondsworth
- EVA bijt door, 1979, "Ervaringsleren en emancipatie", Amsterdam
- Fals Borda, O., e.a., 1972, **Causa popular, ciencia popular - una metodología del conocimiento científico a través de la acción**, Bogota
- Fals Borda, O., 1976, **Ciencia propia y colonialismo intelectual**, Bogota
- Fals Borda, O., 1978, "Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla", in: **Crítica y Política en Ciencias Sociales - el debate Teoría y Práctica**, Simposio Mundial de Cartagena, Vol. I: 209-249
- Fals Borda, O., 1981, "Science and the common people", in: F.Dubell, et all., **Research for the people, research by the people**, Linköping
- Fals Borda, O., Muh. A. Rahman (ed.), 1991, **Action and knowledge - breaking the monopoly with participatory action-research**, London
- Favero, O., 1983, **Cultura popular e Educação Popular - memória dos anos 60**, Rio de Janeiro
- Feder, E., 1968, **Latifundia and agricultural labour in Latin-America**
- Femsoc Schrijverscollectief Vlijtig Liesje, 1978, **Van binnen uit - vrouwen over welzijnswerk en zelforganisatie**, Amsterdam
- Foucault, M., 1976, **Histoire de la sexualité**, Paris
- Foucault, M., 1979, "Waarheid en macht", in: **Raster**, no.10: 118-134
- Freire, P., 1970, "The adult literacy process as cultural action for freedom", in: **Harvard Educational Review**, Vol.40, no.2
- Freire, P., 1970a, "Cultural action for freedom and concientization", in: **Harvard Educa-**

**tional Review**, Vol.40, no.3

Freire, P., 1971, "Concientisation, Document de travail", Paris

Freire, P., 1971, **Pedagogy of the oppressed**, Harmondsworth

Freire, P., 1972, **Pedagogie van de onderdrukten**, Baarn

Freire, P., 1974, **Culturele actie voor vrijheid**, Baarn

Freire, P., 1977, **Cartas a Guinea-Bissau - apuntes de una experiencia pedagógico en proceso**, Mexico

Freire, P., 1979, **Pedagogie in ontwikkeling - brieven aan Guinee-Bissau**, Baarn

Freire, P., 1981, **Der Lehrer ist Politiker und Künstler-neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit**, Hamburg

Gadourek, I., 1969, **Sociologische onderzoekstechnieken**, Arnhem

Galjart, B.F., 1968, **Itaguaí - Old habits and new practices in a Brazilian land settlement**, Wageningen

Galjart, B.F., 1973, **Samenwerking onder boeren - Een bijdrage tot de theorie over politieke mobilisering en samenwerking gebaseerd op veldonderzoek in Chili**, Wageningen

Gallagher, A., mei 1979, "Vrouwen en buurtwerk", in: **Tijdschrift Marge**, jrg.3, no.5: 144-156

Garcia Huidobro, J.E., 1982, "La relación educativa en proyectos de educación popular - analisis de quince casos", CIDE, série documentos de trabajos, no.2, Chile

García Márquez, G., 1957, **Cien años de soledad**, Barcelona, ["Honderd jaar eenzaamheid"]

Gent, B. van, 1973, **Andragologie en voorlichting**, Meppel

Gent, B. van, A.L.T. Notten, W.F. van Stegeren, 1984, **Welzijnswerk en wetenschap**, Alphen a/d Rijn

Ghaussy, A.G., 1964, **Das Genossenschaftswesen in der Entwicklungsländern**, Freiburg

Gianotten, V., T. de Wit, 1985, **Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa**, dissertatie Universiteit van Nijmegen, Amsterdam

Gieles, F., J. Visser, 1988, "Methodiek ontwikkelen voor praktijk en opleiding - verslag van

het project Fondsvorming Leefsituatiewerk", mimeo, Den Haag

Giesecke, H., 1990, **Pedagogiek als beroep - grondvormen van pedagogisch handelen**, Voorburg

Glaser, B.M., A.L. Strauss, 1976, **De ontwikkeling van gefundeerde theorie**, Alphen aan den Rijn

Godard, F., 1972, "Classes sociales et modes de consommation", in: **La Pensée**: 42 ev.

Godard, F., 1973, **La rénovation urbaine a Paris**, Paris

Gomezjara, F., 1983, **Técnicas de desarrollo comunitario**, Mexico

Gorz, A., 1978, **Afscheid van het proletariaat**, Amsterdam

Gramsci, A., 1967, **La formación de los intelectuales**, México

Gramsci, A., 1978, **Marxisme als filosofie van de praxis**, Amsterdam

Groffen, W.H., 1970, **Horizontaal organiseren**, Alphen a/d Rijn

Groffen, W.H. e.a., 1974, **Met de neus op het helpen**, eigen uitgave, Groningen

Gronemeijer, M., 1976, **Motivation und Politisches Handeln**, Hamburg

Gronemeijer, M., 1977, "Aufgewacht auf dem Tiefschlaf - von der Unzufriedenheit zum Protest", in: **Kürsbuch**, no. 50: 81-98

Grossmann, H., 1971, **Bürgerinitiativen Schritte zur Veränderung**

Guermontprez, O.V.L., 1972, "Enkele notities over project inspraak in ruimtelijke ordening in samenwerking met Dijk en Duin", mimeo, Bergen

Guibal, F., 1981, **Gramsci - filosofía, política, cultura**, Lima

Gülden, K., 1977, "Neuere Konzeptionen zu einer 'Humanisierung der Arbeit'", in: **Argument-Sonderbände**, AS 14, Berlin

Günther, R., R. Hasse, 1976, **Handbuch für Bürgerinitiativen**, West Berlin

Haafkens, J., E. van der Poel, 1980, "Het opheffen van de inrichtingen", in: **Tijdschrift Marge**, jrg.4, no.3

Haafkens, J., E. van der Poel, 1980a, "Interview met Basaglia", in: **Tijdschrift Marge**, jrg.4, no.3: 94-101

- Hahn, P.,(ed.), 1976, **Community politics**, London
- Haitsma, D.J., 1980, "Naar een progressieve onderwijspraktijk", doctoraalscriptie, PAW/ASP VU, Amsterdam
- Hall, B., A. Gillette, R. Tandon (eds.), 1982, **Creating knowledge: a monopoly? - Participatory research in development**, Participatory Research Network Series, no.1, New Delhi
- Hall, S., 1991, **Het minimale zelf en andere opstellen**, Amsterdam
- Hammen-Poldermans, H., 1975, **De methode Paulo Freire - een strategie voor bewustwording**, Bloemendaal
- Have, T.T.ten, 1973, **Andragologie in blauwdruk**, Groningen
- Haveman, B., 1975, **Trend zonder end**, De Volkskrant, Amsterdam
- Haverkort, B., e.a., 1988, "Strengthening farmers'capacity for technology development", in: **ILEIA Newsletter**, Vol.4, no.3
- Heberle, R., 1968, "Social movements I - Types and functions of social movements", in: D. Sills (ed.), **International Encyclopedia of the Social Sciences**, Vol. XIV, New York
- Heidinga, H.A., e.a., 1977, **Waterland**, Bibliotheek Koninklijke Natuurhistorische Vereniging, uitgave nr.26
- Helwig, L., 1977, **Woonwagenvrouwen**, Amsterdam
- Hertogs, E.J., M.P. Lammerink, M. van Weelden, R. Wijnstra (red.), 1989, **Nederlanders naast Nicaragua - 10 jaar revolutie beleefd**, Utrecht
- Hoebink, P., 1988, **Geven is nemen - de Nederlandse ontwikkelingshulp aan Tanzania en Sri Lanka**, Nijmegen
- Hoogenboom, A., L. Jansen, 1980, "Akademische en niet-akademische vrouwen", in: **Tijdschrift voor Vrouwenstudies**, no.1, Nijmegen
- Holzcampgroep, 1979, **Psychologie en marxisme**, Amsterdam
- Hornstein, H.A., a.o., 1971, **Social Intervention - a behavioral science approach**, New York
- Horowitz, D., (ed.), 1968, **Marx and Modern Economics**, NewYork/London
- Hout, T. van , F. Wester, H. Hüttner, I. Maso, 1980, **Fenomenologisch onderzoek van de samenleving**, Nijmegen

Houten, H.J. van, 1988, "Mogelijkheden en dilemma's van beleidsgericht Delphi-onderzoek", rapport, Amsterdam

Huizer, G., 1964, "A community development experience in a Central American Village. Some reflections and observations", in: **América Indígena**, vol. XXIV, no.3: 221-231

Huizer, G., 1965, "Evaluating community development at the grass-roots", in: **América Indígena**, Vol. XXV, no.3: 279-301

Huizer, G., 1970, **Peasant unrest in Latin America: its origins, forms of expression and potential**, dissertatie Universiteit van Amsterdam, Amsterdam

Huizer, G., 1979, "Research-through-action; Some practical experiences with peasant organization", in: G.Huizer, B.Mannheim (ed.), **The politics of anthropology. From colonialism and sexism towards a view from below**, Den Haag/Paris: 395-420

Huizer, G., 1981, "Movimientos de campesinos y campesinas y su reacción ante la depauperación: •dialéctica de la liberación?", in: **Revista Mexicana de Sociología**, Vol. XLIII, Núm. 1

Huizer, G., 1986, "What is participatory action research?", mimeo, Nijmegen

Huizer, G., 1989, **Action research and people's participation - an introduction and some case studies**, Occasional Paper 19, Nijmegen

Huizer, G., 1990, "The state and social movements - a comparative perspective from below", paper presented at IDPAD symposium on State and Society, New Delhi

Huizer, G., B. Manheim (eds.), 1979, **The politics of anthropology. From Colonialism and sexism toward a view from below**, Den Haag/Paris

Illich, I., 1972, **Ontschooling van de maatschappij**, Baarn

Illich, I., 1978, **Grenzen aan de geneeskunde**, Baarn

Jacoby, E.H., 1968, **Agrarian revolution**, Rome

Jansen, L., 1985, **Over handelen gesproken**, dissertatie van de Vrije Universiteit, Amsterdam

Jara, O., 1981, **Educación popular: la dimensión educativa de la acción política**, Costa Rica

Jara, O., 1983, "La educación popular en America Latina: el reto de teorizar sobre la práctica para transformarla", mimeo, Costa Rica

Jara, O., 1984, "La aplicación del metodo dialectico en la investigación participativa y en la

educación popular", Costa Rica, in: CEAAL, **Ponencias para el III seminario latinoamericano de investigación participativa**, Tomo I, Chile

Johnson, H.M., 1961, **Sociology: a systematic introduction**, London

Jong, J. de, 1980, "Themagroep Politieke Vorming: een leerproces met dodelijke afloop", doctoraalscriptie, PAW/ASP VU, Amsterdam

De Kargadoor, 1979, **Over lakens uitdelen en slopen**, Utrecht

Karlsen, J.I., 1991, "Action research as method - reflections from a program for developing methods and competence", in: W.F. Whyte (ed.), **Participatory action research**, London

Katznelson, I., 1975, **Community conflict and capitalist development**, San Francisco

Kipphardt, H., 1978, **März - de carrière van de schizofrene dichter März**, Utrecht

Kluge, A., O. Negt, 1972, **Öffentlichkeit und Erfahrung - Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit**, Frankfurt

Kooke, A., H. Werker, 1974, "Vorming, bewustwording, actie - ervaringen van sociale bewegingen in vier Kontinenten", Vormingswerkcahier no. 10, Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling, Amersfoort

Koopmans, R., 1974, **Tegenspraak brengt ons verder**, Amsterdam

Kosik, K., 1967, **Dialéctico de lo concreto**, Mexico

Kraemer, P.E., 1981/82, 1982/83, "Syllabus Andragogisch Handelen II", PAW/VU, Amsterdam

Kraemer, P.E., 1987, "Stadsvernieuwing van onderop", in: T. Kreukels, D. van Zijderveld, W. Turpijn (red.), **De stad opnieuw in zicht**, s'Gravenhage

Kraemer, P.E., 1987a, "Het belang van maatschappelijke participatie - van wie?", Haarlem, in: Verslag van de lezingen op de studiedag over politieke en maatschappelijke participatie op 27 november 1987 te Haarlem

Kraemer, P.E., M.P. Lammerink, 1984, "Andragogisch handelen exit?", in: M. Lunenberg, J. Nauta (red.), **Ontdekkingsreis in agogisch labyrint - een verslag van twaalf andragologen**, Amsterdam

Kraemer, P.E., W.F. van Stegeren, 1984, "Handelen als andragologische activiteit - een andragologische reflectie", in: **Concept, welzijn en wetenschap**, Interne publicatie Vrije Universiteit, Amsterdam

Kreukels, T., D. van Zijderveld, W. Turpijn (red.), 1987, **De stad opnieuw in zicht**, s'Gravenhage

- Kronenburg, J.B.M., 1986, **Empowerment of the poor-a comparative analysis of two development endeavours in Kenya**, dissertatie Universiteit van Nijmegen, Amsterdam
- Kruijer, G.J., 1959, **Observeren en redeneren**, Meppel
- Kruijer, G.J., 1973, **Suriname, neo-kolonie in rijksverband**, Meppel
- Kruijer, G.J., 1983, **Bevrijdingswetenschap - een partijdige visie op de Derde Wereld**, Meppel
- Kuby, Th., Chr. Marzahn, 1977, "Lernen in Bürgerinitiativen gegen Atomanlagen", in: **Kürsbuch**, no. 48, Berlin
- Kuhn, T., 1962, **The structure of scientific revolutions**, Chicago
- Kuipers, J.H., 1972, **Verantwoordelijkheidsverruiming in de directe werksituatie**, SWI/COP, Amsterdam
- Kuipers, J.H., 1975, **Beleidsvoering door werkoverleg - een handreiking aan de organisatie**, Amsterdam
- Kuipers, P., 1981, "Het einde van het begin", in: W.Rees (red.), **De strijd om de community**, Deventer
- Kürsbuch**, 1977, no.50, Berlin, "Bürgerinitiativen, Bürgerprotest, eine neue vierte Gewalt"
- Lammerink, M.P., 1980, "Gezin en hulpverlening", mimeo, Amsterdam
- Lammerink, M.P., 1983, "Adult education and community development" Project Proposal, PAW/VU, Amsterdam (tevens in spaans)
- Lammerink, M.P., 1984, "Alfabetisering en wederopbouw in Nicaragua", in: M.Lunenberg en J.Nauta (ed.), **Ontdekkingsreis in het agogisch labyrint: een verslag van twaalf andragologen**, Amsterdam
- Lammerink, M.P., 1984, "Libro de textos sobre teoría y práctica de desarrollo comunal", UNAN, Managua
- Lammerink, M.P., 1984a, "Aportes para la discusión sobre desarrollo comunal", UNAN, Managua
- Lammerink, M.P., 1984b, "Memoria del curso de postgrado Andragogia", UCA, Managua
- Lammerink, M.P., 1984d, "Plan de actividades para el año 1985", UCA, Managua
- Lammerink, M.P., (ed.), 1985, **Textos de investigación social y participación popular**,

Tomo I y II, Managua

Lammerink, M.P., 1986, "Educación popular como metodología en la formación de trabajadores sociales - una experiencia en Nicaragua", in: CELATS, **Ponencias del XII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social**, Nuevos Cuadernos no.13, Lima

Lammerink, M.P., 1986a, "Memoria del curso postgrado Investigación social y participación popular", UCA, Managua

Lammerink, M.P., 1987, "Exemplarisch leren en actieonderzoek in Nicaragua - Ervaringen met een facultair samenwerkingsproject", in: J.D. Nauta e.a., **Agogie als onderneming - opstellen voor Paul Kraemer**, Amsterdam

Lammerink, M.P., 1988, "Masachapa en volksonderwijs", in: **Fuente**, 3 jaargang, no.4

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

Lammerink, M.P., 1989a, "Maatschappelijke activering in Nicaragua: Hoe effectief is educación popular", in: **Tijdschrift voor Andragologie**, no.4:

Lammerink, M.P., 1989b, "Vissers en studenten leren van elkaar", in: E.J.Hartogs et al.(red.), **Nederlander naast Nicaragua - 10 jaar revolutie beleefd**, Amsterdam

Lammerink, M.P., 1989c, "Pescadores y estudiantes aprenden juntos", in: **Serviço Social & Sociedade**, Ano X, no.29, Sao Paulo

Lammerink, M.P., D.J. Haitsma, 1978, "Leer van het agogisch handelen D-I", Literatuurmap I, II en III, PAW/VU, Amsterdam

Lammerink, M.P., P.E. Kraemer, 1982/3, "Syllabus Andragogisch Handelen IV", PAW/VU, Amsterdam

Lammerink, M.P., A. Mazariegos, 1987, "Educación popular y la formación de trabajadores sociales - una experiencia en Nicaragua", in: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, no.4, Vol.XVII, Mexico: 109-133

Lammerink, M.P., M. Oberndorf, 1983, "Fietsen voor Nicaragua", Utrecht, met een lichtklankbeeldprogramma

Lammerink, M.P., J.W. Oldewelt, 1974, **Samenwerking onder landbouwers in Euro Noord**, BON-rapport no.20, Nickerie

Lammerink, M.P., D. Ponce, 1982, "Anteproyecto de investigación educativa", Area de Investigación, INEA-delegación Puebla, Mexico



- Lammerink, M.P., G. Prinsen, 1986 , "Naar een nieuwe revolutie in het onderwijs?" in: M. van Esch et al. (red.), **Nicaragua: de erfenis van Sandino - een balans van zeven jaar revolutie**, Stichting Derde Wereld Publikaties, Nijmegen
- Lammerink, M.P., G. Prinsen, Ma. B. de Diego, 1986, "Educación popular en Nicaragua - un proceso en marcha desde la educación formal", in: **Revista Colombiana de Educación**, no.17, Bogota (tevens in: **Revista Educaçao e Sociedade**, Ano IX, no.27, Sao Paulo, Brasil, Sept.1987)
- Lammerink, M.P., J. Rippen, L. Vos de Wael, 1988, **Lápices, herramienta de lucha**, Mexico
- Lammerink, M.P., R. Sprenger, 1988, "Volksonderwijs in Nicaragua - Het slaan van meer vliegen in één klap", in: **Fuente**, derde jaargang, no.5
- 
- Lammerink, M.P., C. van der Zwaard, 1980, "Onderwijs opvattingen ter discussie", Literatuurmap I: Andragogisch handelen, PAW/VU, Amsterdam
- Lammerink, M.P., C. van der Zwaard, 1981, "Ervaringen, levenssamenhang en agogisch handelen", Literatuurmap ten behoeve van derdejaars studenten andragologie, PAW/VU, Amsterdam
- Lammerink, M.P., C. van der Zwaard, 1982, "Over de beweging van de democratische psychiatrie", Literatuurmap Andragogisch handelen voor K-I studenten, PAW/VU, Amsterdam
- Landsberger, H.(ed.), 1970, **Latin American Peasant Movements**, New York
- Launspach, J., 1973, "Denken over de ruimte", in: **Tijdschrift TA-BK**, no.22
- Leonard, P., 1975, "Towards a paradigm for radical practice", in: R. Bailey, M. Brake (eds.), **Radical social work**, London
- Lernoux, P., 1982, **Cry of the people**, Harmondsworth
- Levy, A., U. Mery, 1986, **Organizational transformation - approaches, strategies and theories**, New York
- Lewin, K., 1948, **Resolving social conflicts**, New York
- Lewin, K., 1964, "Group dynamics and social change", in: A. Etzioni, E. Etzioni (eds.), **Social change, sources, patterns and consequences**, New York
- Lievegoed, B.C.J., 1972, **Organisaties in ontwikkeling - zicht op de toekomst**, Rotterdam
- Linden, M. van der, 1975, "Revolutie, ervaring en fantasie", in: **Ter Elfder Ure**, no.18, Nijmegen, 117

- Lippitt, H., J. Watson, B. Westley, 1958, **The dynamics of planned change**, New York
- London-Edinburgh Weekend Return Group, 1979, **In or against the state**, London
- Loo, H. van der, E. Snel, B. van Steenberg, 1984, **Een wenkend perspectief? Nieuwe sociale bewegingen en culturele veranderingen**, Amersfoort
- Lopez, A., 1985, "Participación en la Asamblea Mundial de Educación de Adultos", MED, Buenos Aires, 20-30  
Noviembre 1985
- Lunenberg, M., 1987, "Hélène Mercier en Caroline van Asperen - van der Velde, twee ondernemende vrouwen", in: J. Nauta et al. (red.), **Agogie als onderneming - opstellen voor Paul Kraemer**, Amsterdam
- Lunenberg, M., J. Nauta (red.), 1984, **Ontdekkingsreis in het agogisch labyrint - een verslag van twaalf andragologen**, Amsterdam
- Machel, S., 1974, **Mozambique; Revolutie in praktijk**, Amsterdam
- Madge, J., 1963, **The origins of scientific sociology**, London
- Maxwell, N., 1984, **From knowledge to wisdom - a revolution in the aims and methods of science**, Oxford
- Mayer-Tasch, P.C., 1976, **Die Bürgeriniativ-bewegung**, Reinbek
- Mayo, M., 1977, **Women in the community**, London
- Mayo, M., 1977a, "Community development: a radical alternative?", in: R. Bailey, M. Brake (eds.), **Radical social work**, London
- McCall, M., 1987, "Indigenous knowledge systems as the basis for participation: East African potentials", Working paper no.36, University of Twente, Technology and development group, Enschede
- McCracken, J., J. Pretty, G. Conway, 1988, "An introduction to rapid rural appraisal for agricultural development", ILIED, London
- Medewerkers Volkshogeschool Bergen, 1973, **Speuren naar Inspraak**, Bergen
- Meeus, W., Q. Raaijmakers, 1980, "We moeten de inrichting afbreken om het werkelijk gezicht van het psychies lijden te laten zien - Interview met Agostina Pirella", in: **Psychologie en maatschappij**, no. 12: 331-353
- Meulenbelt, A., 1978, "Grootschalige en kleinschalige barricaden. Over feministische organisatievormen", **Tijdschrift Marge**, jrg. 2, no. 12: 402-416

- Meulenbelt, A., 1978, "Terwijl we praten over ons isolement, heffen we dat isolement op - Over praatgroepen en therapie", in: Femsoc Schrijverscollectief Vlijtig Liesje, **Van binnen uit**, Amsterdam
- Meulenbelt, A., 1978a, "Van binnen uit - over de relatie vrouwen en welzijnswerk", in: Femsoc Schrijverscollectief Vlijtig Liesje, **Van binnen uit**, Amsterdam
- Michielse, H.C.M., 1984, **De burger als andragoog**, Amsterdam
- Michielse, H.C.M., 1989, "Het nieuwe welzijnsbegrip", in: **Tijdschrift voor Agologie**, no.4
- Miller, V., 1985, **Between struggle and hope, the Nicaraguan literacy crusade**, Colorado
- Ministerio de Educación, 1981, **El proceso de transformación educativa en Nicaragua 1979-1981**, Managua
- Ministerio de Educación, 1983, **Fines, objetivos y principios de la nueva educación**, Managua
- Ministerio de Educación, 1985, **Cinco años de educación en la revolución, 1979-1984**, Managua
- Ministerio de Educación, 1985a, "Memoria del Taller sobre la educación popular en el contexto educativo de la Revolución en la Nueva Nicaragua", Ricardo Morales Avilés, Managua
- Ministerio de Educación, 1985b, "Memoria del taller sobre educación popular de adultos ante el reto de a transformación educativa en Nicaragua", Managua
- Mondlane Stichting, 1978, **Mozambique - een volk in beweging**, Amsterdam
- Morenc, J., 1988, **Surinaamse kleine landbouw en landbouwbeleid een structurele analyse**, dissertatie Universiteit van Nijmegen, Nijmegen
- Myrdal, G., 1966, "Paths of development", in: **New Left Review**, no.36: 65-74
- NAEAT Editorial Board (ed.), 1975, **Adult education and development in Tanzania**, Dar es Salaam
- Naschold, F., 1972, **Organisatie en democratie**, Utrecht
- Nauta, J.D. e.a., 1980, **Comunity work in the United Kingdom**, Amsterdam
- Nauta, J.D., P.E. Kraemer, 1984, "Samenlevingsopbouw", hoofdstuk 4 in: B. van Gent, A.L.T. Notten, W.F. van Stegeren, **Welzijnswerk en wetenschap**, Alphen a/d Rijn

- Negt, O., 1975, **Sociologische verbeeldingskracht en exemplarisch leren**, Groningen
- Negt, O., 1976, **Keine Demokratie ohne Sozialismus über den Zusammenhang von Politik, Geschichte und Moral**, Frankfurt
- Negt, O., 1978, "Marxismus und Arbeiterbildung - Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern" in: A. Brock, H.D. Müller, O. Negt, **Arbeiterbildung, soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis**, Reinbek
- Negt, O., 1981, "De hachelijke zelfopvatting van intellectuelen", in: F. Berkers e.a.(red.), **Politieke vorming als strategische concept - exemplarisch leren en inhoudelijke machtsvorming**, Nijmegen
- Nuñez, C., 1985, **Educar para transformar, transformar para educar**, IMDEC A.C., México
- Nijenhuis, H., 1985, "Zoeken naar een praktische theorie: een geschiedenis van de andragologie in Nederland", in: **Tijdschrift voor Andragologie**, no.1
- Nijk, A.J., 1972, **Beheersing en emancipatie - Kantekeningen bij het ontwerp van een wetenschap**, Alphen a/d Rijn
- Nijk, A.J., 1978, **De mythe van de zelfontplooiing**, Meppel
- Nijk, A.J., 1983, "Handelen en verbeteren, bij wijze van inleiding", in: **Tijdschrift voor Agologie**, no.2
- Nijk, A.J., 1984, **Handelen en verbeteren**, Meppel
- Oliveira, D. d', 1984, **La observación militante**, IDAC, Quito
- Onna, B. van, 1982, "Exemplarisch leren en vakbondsvormingswerk, evaluatie en perspectief", in: **Tijdschrift voor Agologie**, jrg. 11, nr. 3 en nr. 4: 132-156 en 204-222
- Oostrik, H., 1980, "Tegenspraken zijn onze hoop", in: **Tijdschrift Vorming**, nr. 8/9
- Oud, P.J., 1970, **De functies van coöperaties t.a.v. de economische en sociale ontwikkeling van Suriname**, Amsterdam
- Overmann, U., 1972, **Sprach und soziale Herkunft**, Frankfurt-am-Main
- Parra, E., 1983, **La investigación-acción en la Costa Atlantica- Evaluación de la Rosca, 1972-1974**, Cali
- Pen, J., 1967, **Het aardige van de economie**, Utrecht
- Peña Baldelomar, F., 1988, **Esta luz no se apaga**, Managua

- Peper, B., 1972, **Vorming van welzijnsbeleid - Evolutie en evaluatie van het opbouwwerk**, Meppel
- Peresson, M.T., G. Mariño, L. Cendales, 1983, **Educación popular y alfabetización en América Latina**, Bogota, Colombia
- Pickvance, C.G., (ed.), 1976, **Urban sociology**, London
- Pickvance, C.G., 1978, "From social base to social force: some analytical issues in the study of social protest", in: M. Harloe, **Captive cities**, London
- Pirella, A., (red.), 1976, **Socialisatie van de uitgestoten - bijdrage tot een nieuwe psychiatrie**, Baarn
- Poel, E. van der, 1979, "Democratische psychiatrie in Italië", in: **Tijdschrift Marge**, no. 12
- Poulantzas, N., 1978, **State power and socialism**, London
- Psychologie en maatschappij**, 1981, Themanummer over psychoanalyse, no.2, Nijmegen
- Puiggrós, A., 1980, **Imperialismo y Educación en América Latina**, Mexico
- Radsma, P., (red.), **Elementen van een materialistische stadsanalyse**, Amsterdam, 1979
- Ramirez Mercado, S., 1985, "Luchamos para vencer: una educación en emergencia", Lección inaugural del Año Académico 1985, CNES, Managua
- Ramondt, J., 1974, **Bedrijfsdemocratisering zonder arbeiders**, Alphen a/d Rijn
- Reason, P., 1988, **Human inquiry in action - developments in new paradigm research**, London
- Reckman, P., 1974, **Sociale aktie - opnieuw bekeken**, Baarn
- Reckman, P., R. van Roon, 1983, **Leren is ageren - de leerwerkwijze ITP**, Baarn
- Rees, W. van, (red.), 1981, **De strijd om de community - over de betekenis en toepassing van nieuwe Engelse opbouwwerkpraktijken**, Deventer
- Rijkschroeff, R.A.L., 1989, **Ondersteuning van participatie in de geestelijke gezondheidszorg**, dissertatie Universiteit van Amsterdam, Amsterdam
- Risseeuw, C., 1988, **Fish don't talk about the water - Gender transformation, power and resistance among women in Sri Lanka**, dissertatie Universiteit van Nijmegen, Leiden
- Rowbotham, S., 1979, "The women's movement and organizing for socialism", in: S.

- Rowbotham, L. Segal, H. Wainwright, **Beyond the fragments - feminism and the making of socialism**, London
- Rubin, L., 1976, **Worlds of pain**, New York
- Schein, E., 1969, **Process Consultation: its role in organization development**, Massachusetts
- Schmid, S., 1979, **Vrijheid is de beste medicijn - over de democratische psychiatrie in Italië**, Amsterdam
- Schilfgaarde, P. van, 1970, **Het kennisbegrip in wetenschap en beroep. Objectiviteit als pretentie**, Alphen a/d Rijn
- Schön, D.A., 1983, **The reflective practioner: how professionals think in action**, New York
- Schravesande, J., 1975, "Over Freire", in: **Vorming**, jrg. 24, nr.5
- Schravesande, J., 1979, "Freire en het welzijnswerk", in: **Tijdschrift Marge**, nr. 7/8
- Schutter, A. de, 1981, **Investigación participativa: Una opción metodologica para la educación de adultos**, Patzcuaro, Mexico
- Sennett, R., J. Cobb, 1972, **The hidden injuries of class**, New York
- Serra, L., 1985, "Participacion Campesina y desarrollo tecnico agropecuaria", in: *El Nuevo Diario*, Managua, 3-8-1985
- Serra, L., 1987, "Old and new education", *Studium Generale*, Nijmegen
- Sevenhuysen, S., 1978, "Vadertje staat, moedertje thuis", in: **Socialistische Feministische Teksten I**, Amsterdam
- Shanin, T., (ed.), 1971, **Peasants and Peasant societies**, Hammondsworth
- Shrivastava, O., 1982, "Participatory training some philosophical and methodological dimensions", in: **Adult Education and Development**, No.32
- Silverman, D., 1970, **The theory of organisations**, London
- Simposio Mundial de Cartagena, 1978, **Crítica y política en ciencias sociales -el debate Teoría y Práctica**, Tomo I y II, Bogota, Colombia
- Smid, G., (red.), 1988, **Het ondersteunen van hulpverlenend handelen in welzijnswerk en gezondheidszorg**, Amsterdam
- Smit, B., 1980, "De 'woon -en leefomgeving' als maatschappelijke verhoudingen:

uitgangspunten, probleemvelden, theorie van de vakgroep samenlevingsopbouw i.o.", in: **Tijdschrift voor Andragologie**, no.3/4: 276-302, Themanummer: Perspectieven van het opbouwwerk

Sorriana, R.R., 1982, **Capitalismo y Enfermedad**, Mexico

Speckmann, J.D., 1965, **Marriage and kinship among the Indians in Surinam**, Assen

Sprenger, R., 1983, "Het Nicaraguaanse volkstoneel", in: K. Wellinga (red.), **De bergen, de vogels en Sandino**, Utrecht: 115-129

Sprenger, R., 1988, "Volksonderwijs - op een dag wilden we onze eigen geschiedenis maken", in: **Fuente**, derde jaargang, no.3

Stegeren, W.F. van, 1970, **Agologie: wetenschap of fictie?**, Meppel

Stichting WOW, 1976, **Proef op de som**, Utrecht

Strasser, Joh., 1974, "Die politische Aktion als Beitrag zur politischen Bildung", in: H. Hoffmann, **Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik**

Stuurman, S., 1978, **Kapitalisme en burgerlijke staat**, Amsterdam

Stuurman, S., 1981, "Het subject, de vrijheid en de staat", in: **Tijdschrift Marge**, no.1: 4-14

Swaan, A. de, 1972, **Een boterham met tevredenheid**, Amsterdam

Tannenbaum, R., H.W. Schmidt, 1958, "How to choose a leadership pattern", in: **Harvard Business Review**, no. 36: 95-101

**Ter Elfder Ure**, 1978, no.24, Ideologietheorie, Nijmegen

Tienen, L. van, W. Zwanikken, 1969, **Opbouwwerk als sociaal-agogische methode**, Deventer

Tünnermann-Bernheim, C., 1982, **Hacia una nueva educación en Nicaragua**, MED, Managua

**Tijdschrift Marge**, 1979, Themanummer over Nieuwe Sociale bewegingen, jrg. 3, no.1

Ullburghs, J., 1978, **Pedagogie van het basissocialisme**, Leuven

UNCEP 'Lantacaya', 1987, "Guia de sistematización", mimeo, Managua

UNESCO/CREFAL, **Inventario de alfabetización y educación de adultos en America Latina y el Caribe - Nicaragua**, Patzcuaro, 1978

**Van Onderen**, Amsterdam, 1972

Veen, R. van der, 1982, **Maatschappelijke activering van achterstandscategoriën**, dissertatie Universiteit van Groningen, Groningen

Veen, R. van der, 1989, "Het ondernemende opbouwwerk - De valkuil van het pragmatisme", in: **Tijdschrift voor Agologie**, no.4

Vilas, C.M., 1984, **La revolución sandinista**, Buenos Aires

Vio Grossi, F. , T. de Wit, V. Gianotten (eds), 1981, **Investigación participativa y praxis rural**, Lima

Visser, J. de, 1988, **Actorschap en wetenschap voor onderzoek als transportvorm van ervaringen in het maatschappelijk verkeer**, dissertatie Vrije Universiteit, Amsterdam

Vos, R., 1976, "De burger aan de bak? - Verslag van een experiment", Groningen

Vos de Wael, L., M.P. Lammerink, J. Rippen, 1984, **Potloden als geweren - over volksonderwijs in Nicaragua**, Amsterdam

Voskamp, J., 1981, **Verzet geboden - op zoek naar ideeën achter de buurtstrijd**, doctoraalscriptie, Amsterdam

Vroonhoven, L. van, 1974, "Paulo Freire, Reflecties over politieke bewustwording", in: **Maatschappelijk Welzijn**, jrg. 26, nr.1: 12-23

Vuijsje, H., 1977, **De nieuwe vrijgestelden - de opkomst van het spijkerpakkenproletariaat**, Baarn

Waal Malefijt, A. de, 1963, **The Javanese of Surinam: segment of a plural society**, Assen

Walker, H., 1982, "Una evaluación para los proyectos de educación popular", mimeo, CIDE, Santiago

Wallraff, G., 1974, **'t Gewone kapitalisme**, Amsterdam

Weick, K.E., 1969, **The social psychology of organizing**, Massachusetts

Weinberger, O., 1965, **Der Relativierungsgrundsatz und der Reduktionsgrundsatz - zwei Principen des dialektisches Denken: eine logisch-methodologische Studie**, Praag

Westerloo, G. van, W. Diepraam, 1975, **Frimangron**, Amsterdam

Wertheim, W.F., 1974, **Evolution and revolution**, Harmondsworth

Wertheim, J., 1982, "La economía política y la educación para adultos en Cuba", in:



- Educación popular en América Latina - •Avance o retroceso?**, México: 55-91
- Whyte, W.F., 1949, **The restaurant industry**, Chicago
- Whyte, W.F., 1955, **Street corner society**, Chicago
- Whyte, W.F., (ed.), 1991, **Participatory action research**, London
- Wierema, H., 1991, **Transitie en kadervorming in de Nicaraguaanse landbouw**, Tilburg
- Wilkinson, P., 1971, **Social movements**, London
- Wilson, E., 1977, **Women and the welfare state**, London
- Wilson, E., "Radical social work, myyth or reality", in: J.Cowley et al., **Community or class struggle?**, London
- Winkelaar, P., 1979, **Bouwstenen voor opbouwwerk**, Baarn
- Wolf, E.R., 1969, **Peasant wars of the twentieth century**, New York
- Wolf, E.R., 1969a, **Peasants**, New York
- Wolffensperger, J.C., 1974, **Samenwerking onder landbouwers - verslag van een evaluatieonderzoek bij de Vereniging van Groot-Henarboeren**, BON-rapport no. 15, Nickerie
- Worsley, P., (ed), 1971, **Two blades of grass -rural cooperatives in agricultural modernization**, Manchester
- Worsley, P., 1984, **The three worlds, culture and world development**, London
- Wright Mills, C., 1959, **The sociological imagination**, New York
- Wright Mills, C., 1963, **De sociologische visie**, Utrecht
- Wulf, E., 1972, **Psychiatrie und Klassengesellschaft**, Frankfurt-am-Main
- Zaltman, G., P. Kotler, I. Kaufman, 1972, **Creating social change**, New York
- Zaretski, E., 1976, **Capitalism, the family and personal life**, London
- Zeeuw, G. de, 1976, "Veranderen en menselijk handelen", In: **Tijdschrift voor Agologie**, no.2: 96-116. Themanummer: 10 jaar instituut voor wetenschap der andragologie
- Zimmermann, J., (hrsg.), 1983, **Pädagogik der Befreiung-lernen in Nicaragua**, München

Zuthem, H.J. van, 1973, **Macht en democratie binnen de onderneming**, Amsterdam

## **CURRICULUM VITAE**

Marc Peter Lammerink nació el 13 de marzo de 1949 en Amersfoort (Países Bajos). Tras finalizar sus estudios secundarios en esta ciudad, empezó la carrera de Economía en la Universidad Estatal de Groningen. En 1975 terminó la carrera en la especialización Economía Sociológica con un estudio entre arroceros en Surinam.

Durante los dos años siguientes trabajó como consultor externo en una consultoría de organización en varias empresas con beneficios y sin beneficios, entre otras, en la industria del ladrillo.

Por las noches se dedicó a estudiar Andragogía en la Universidad de Amsterdam y acabó esta carrera en 1981.

A partir de 1977 trabajó como auxiliar de cátedra en la Sub-Facultad de Ciencias Andragógicas y Pedagógicas de la Universidad Libre de Amsterdam (PAW/VU), fue responsable del desarrollo de la especialización 'Praxis Andragógica' e hizo investigaciones sobre estrategias de desarrollo comunal.

En 1981/82 fue consultor del Viceministerio de Educación de Adultos en Nicaragua y coordinó una investigación en México. Desde 1984 fue coordinador del programa "Andragogía y Desarrollo Comunal" y fue enviado a Nicaragua por la Universidad Libre de Amsterdam. En principio la Universidad Libre de Amsterdam participó en este proyecto de cooperación universitaria con la Universidad Centro Americana de Nicaragua. A partir de 1986 colaboró también el Centro para el Tercer Mundo de la Universidad de Nijmegen.

En 1988/89 trabajó como consultor de capacitación para la fundación ETC, consultores para proyectos de desarrollo. A partir de 1990, como cofundador y director de Forestry Manpower Development Consultants (FMD), desarrolló metodologías de capacitación participativas en favor del desarrollo forestal participativo y asesoró a varias organizaciones en la aplicación de un desarrollo rural sostenible. Ejecutó numerosas consultorías en Africa y Latinoamérica.