

Dra. Cristina Girardo
Coordinación

la educación
y la pedagogía
para el desarrollo
desde las organizaciones
de la **sociedad**
civil

Dr. Prudencio Mochi
Mtra. Edhit Mariela García Robles
Investigadores

Lic. Anya Tinajero
Mtra. Argisofía Pérez Moreno
Asistentes

Alfonso Viladoms
Patricio Rafael Flexas Dávila
Guión y producción de video



Indesol

Instituto Nacional de Desarrollo Social

**La educación y
la pedagogía para
el desarrollo desde
las organizaciones
de la sociedad civil**

La educación y la pedagogía para el desarrollo desde las organizaciones de la sociedad civil

Equipo de trabajo

Dra. Cristina Girardo

Coordinación

Investigadores

Dr. Prudencio Mochi

Mtra. Edhit Mariela García Robles

Asistentes

Lic. Anya Tinajero

Mtra. Argisofía Pérez Moreno

Guión-Producción Video

Alfonso Viladoms

Patricio Rafael Flexas Dávila

La presente obra fue realizada con el apoyo del instituto de Desarrollo Social, a través del Programa de Coinversión Social en su convocatoria de la vertiente de investigación 2012, Proyecto CS-09-I-VI-010-12

Ésta obra no fue sometida a dictamen académico.

Contenido

Agradecimientos	9
Introducción	11
Fundamentos conceptuales de la investigación	18
Construcción de la metodología	43
Resultados y hallazgos	49
Análisis de las experiencias	69
Reflexiones finales y nuevas interrogantes	84
Bibliografía	93
Anexos	100

Agradecimientos

La realización de este trabajo fue posible gracias al apoyo del Instituto Nacional de Desarrollo Social (Indesol), a través del Programa de Coinversión Social, que desde hace años apuesta a la generación de conocimiento sobre las organizaciones de la sociedad civil en México. Igualmente agradecemos a El Colegio Mexiquense, A.C., por haber respaldado la realización de este proyecto.

Este estudio no habría podido desarrollarse sin la colaboración de un conjunto de personas que forman parte de organizaciones de la sociedad civil, quienes desinteresadamente accedieron a participar en la investigación, brindándonos su tiempo y abriéndonos las puertas de sus organizaciones. Por ello, expresamos nuestro profundo agradecimiento a los integrantes de Ddeser Morelos (Cuernavaca), México es Nuestro Compromiso, A.C. (Metepc, Estado de México), Universidad Campesina del Sur, A.C. —Unicam—Sur— (Xochitepec, Morelos), Centro de Estudios Ecuménicos (Delegación Benito Juárez, D.F.), y Colectivo de Hombres Libres de Violencia, A.C. (Aguascalientes).

Introducción

El objetivo de este trabajo es explicar que entendemos por educación y pedagogía para el desarrollo, desde la educación no formal, y analizar los programas y las estrategias que utilizan las organizaciones de la sociedad civil en México, que orientan sus proyectos en este sentido, para contribuir al desarrollo. Se puso especial énfasis así mismo en revisar si el tipo de educación y pedagogía que aplican estas organizaciones responden a un modelo de desarrollo humano, sustentable y endógeno, como así también si contribuyen a construir una relación dialógica entre los distintos actores del territorio.

El razonamiento que guió la investigación es que la educación y pedagogía para el desarrollo ha evolucionado siempre en relación con las distintas teorías y modelos del desarrollo. En este sentido el modelo educativo en los países más industrializados, vinculado en la fase de la modernización respondió a una lógica de calificación e inserción en un contexto de crecimiento, de promoción y de integración social. Esto era el equivalente de la formación estandarizada del modelo fordista y en América Latina del modelo de sustitución de importaciones y/o desarrollista. Sin embargo la gran diferencia entre nuestros países con los países centrales es que el proceso de industrialización dejó fuera gran parte de actores tanto en el ámbito comunitario, familiar, de la economía informal, y sobre todo de los territorios locales, rurales e indígenas. La educación formal impuso un modelo de educación con énfasis en los valores del crecimiento económico y de la escolarización como la herramienta para el acceso a posiciones más elevadas social y económicamente de la población pero de manera inequitativa y de poca calidad.

A partir de los años 70 van a surgir una variedad de programas educativos, fuera del sistema escolar tradicional, para intentar dar respuesta a los rezagos que iba dejando la educación formal. La educación de adultos, educación popular, educación extraescolar, etc. Aparecen también una variedad de actores –organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales, instituciones públicas y privadas– que orientarán sus intervenciones a grupos heterogéneos de la sociedad, fundamentalmente –rurales, urbanos informales, indígenas–. Entre las modalidades más comunes se encuentra la educación no formal definida como “el conjunto de procesos, medios e instituciones, específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de institución que no están directamente dirigidos a la provisión de grados propios del sistema educativo reglado” (Trillas, 2003:30). Sin embargo el problema de definición para este tipo de modalidad sigue siendo en América Latina rara vez riguroso y frecuentemente confuso, (Simkins (1977:6) tal y cómo nos explica Pieck, 1996:41), así mismo como este tipo de educación no está exenta de mitos, éxitos y fracasos debido a muchos factores.¹ El Tesoro de la Unesco ofrece también una explicación sobre el significado del término, “Actividad de aprendizaje organizada y sistemática, a menudo relacionada con el trabajo, impartida al margen del sistema de educación formal”.

Nos interesa señalar que la educación no formal en México también formó parte del modelo desarrollista, con la participación de instituciones formales de gobierno, a través de la educación de adultos, y la integración de los sectores marginales. Sin embargo paralelamente como respuesta a esta situación hubo otra corriente la Educación Popular, heredera de la pedagogía freiriana cuyo objetivo buscaba la liberación de los pobres y marginados, con otra propuesta educativa fundada en la praxis.² Ciento de organizaciones en México de base popular, urbana y rural desarrollaron variadas estrategias de organización y lucha. Este modelo se basaba en la concientización transformadora del sujeto y el mundo. Esta pedagogía liberadora, significaba al mismo la construcción del poder popular, y se conjugó en

¹ Consultar libro de Enrique Pieck (1996) dónde se aborda de manera exhaustiva el estudio sobre la educación no formal en México.

² Una pluralidad de autores han trabajado el tema de la educación popular, en ese sentido pueden consultarse: Van Dam Anke, et. Al (redactores), *Educación popular en América Latina. La teoría en la práctica*. La Haya, CESO, 1988. Adriana Puiggrós, *Democracia y Autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna, 1986. De la misma autora *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México. Nueva Imagen, 1984. Torres Rosa María, *Nicaragua: revolución popular, educación popular*. México, Inies-Cries, 1984.

toda la región con los teóricos de la teoría de la dependencia en el campo de las ciencias sociales.

Cuando las teorías y modelos tradicionales de desarrollo comienzan a agotarse cobran protagonismo, la teoría de desarrollo humano, el desarrollo sustentable así como el desarrollo territorial/local. Así mismo el agotamiento del modelo del estado de bienestar tradicional, dio lugar al protagonismo de diversos actores que trabajan el tema del bienestar humano, o sea el desarrollo desde distintas perspectivas, salud, ambiente, cultura, seguridad, etc. En este sentido en el ámbito de la sociedad civil organizada se expanden más las fundaciones, las organizaciones de la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales, como actores que dan respuesta a una variada agenda en las estrategias de desarrollo. Siempre – y a pesar de grandes retos que estas organizaciones deben enfrentar y superar³ fueron pioneras en el reclamo de nuevos derechos impuestos por la crisis de los modelos de desarrollo. Consiste en un empeño que conjuga la formación y la educación en valores y que considera el sistema de enseñanza-aprendizaje como un proceso dinámico y participativo que abarca las esferas de la salud, de la cultura, de los derechos humanos, de la sustentabilidad, la interculturalidad, en sentido amplio (Sánchez Torrado, 1998).

Si bien este trabajo trata de acotar el estudio entre algunas organizaciones de la sociedad civil que trabajan en distintos estados y municipios de México, no podemos extender los resultados a todo un abanico de conceptos y categorías que dan cuenta de la educación no-formal ni a la evolución de las teorías y los modelos tanto de la educación como del desarrollo en México en sentido amplio. Sin embargo el esfuerzo estuvo puesto en ponernos algunos interrogantes que nos permitieron plantearnos algunos supuestos que son los que guiaron el transcurso de la investigación. De ahí que nos preguntamos ¿cuáles son los enfoques pedagógicos que utilizan las OSC para desarrollar sus programas de educación para el desarrollo?; ¿con qué tipo de recursos cuentan las organizaciones (tanto estructurales como humanos y relacionales) y cómo se vinculan con la comunidad en dónde intervienen?; ¿a quién va dirigida principalmente este tipo de educación? ¿qué tipo de modalidad es la más frecuente?; ¿cuáles contenidos se trabajan con los participantes a los cursos, talleres, diplomados etc.?; ¿dichos contenidos se enmarcan dentro del concepto de desarrollo humano, sustentable, local/territorial?; ¿cómo re-cuperan y re-trasmiten los saberes locales tradicionales?; ¿se genera capital social con las intervenciones realizadas?

³ Cfr. Girardo y Mochi (2011) dónde se describen las dificultades y los retos de las OSC en México sobre todo para alcanzar una institucionalidad formal.

Basados en estos interrogantes y en la diversidad de las experiencias estudiadas nos propusimos responder algunos supuestos o hipótesis formulada en nuestro trabajo: los cambios contemporáneos, tanto a nivel de actores como de sus necesidades y modalidades de satisfacerlas, encuentran respuestas en el desarrollo humano, sustentable y territorial y en diversos actores, entre ellos las organizaciones de la sociedad civil, un actor clave para acompañar estos procesos. En este sentido la Educación y Pedagogía para el desarrollo es un instrumento que aporta en esta dirección. Con fundamento en lo anterior, y con el apoyo de la metodología descrita en el apartado posterior, se logró describir algunos hallazgos encontrados, hechos, dinámicas, enfoques pedagógicos y procesos que dan cuenta sobre el vínculo entre la educación y el desarrollo humano, sustentable y territorial así como de la dinámica de las OSC para lograrlo con sus aportes.

Este documento se compone de los siguientes apartados: en el primero se presentan los antecedentes de la educación y pedagogía para el desarrollo, haciendo especial énfasis en su vínculo con las teorías y modelos del desarrollo tanto en los países más industrializados así como en México; en el segundo se abordan brevemente los siete fundamentos o conceptos torales que guiaron la investigación: los enfoques pedagógicos; los recursos y la vinculación; la educación para el desarrollo; el desarrollo humano/sustentable y local/territorial; los saberes locales tradicionales y el desarrollo de capacidades; la participación y el capital social; en el tercero se describe la construcción de la metodología utilizada para la investigación; en el cuarto se analizan los principales hallazgos encontrados en los estudios de casos. Finalmente concluimos con las reflexiones finales.

Se anexa al final del trabajo el diseño de las entrevistas realizadas.

Marco de antecedentes

El modelo educativo en la fase de la modernización e industrialización estuvo vinculado en los países más desarrollados a una visión economicista de la educación y la formación. Dicha educación se centró en una lógica de calificación en contexto de crecimiento, que debía servir a los procesos de promoción y de integración social. Esto era el equivalente de la formación estandarizada del modelo fordista (los llamados treinta gloriosos años). Desde el segundo posguerra la reconstrucción de Europa se da bajo el predominio y la hegemonía de la tecnología mecánica y la educación y formación estuvieron orientadas a la calificación de la mano de obra.

Este proceso no estuvo exento de tensiones, ya que la formación estandarizada-taylorista-fordista no logró hacer uso del conocimiento de manera flexible y estuvo caracterizado por la constitución de la cadena de montaje, el obrero y estudiante masa. La teoría educativa que sustentaba este modelo fue la del Capital Humano. Si bien en estos países los procesos de movilidad social ascendente fueron un componente importante de este modelo, a partir de la búsqueda del incentivo del consumo, caracterizado así mismo por la distribución del rédito y la extensión de un estado de bienestar para toda la población vinculada con la inserción en el mercado de trabajo. Arocena (2012) calificó a este modelo como "formación calificadora" ya que el mismo establece un vínculo entre el sistema económico y el proceso educativo y formativo. En esta perspectiva los órganos corporativos de representación ejercieron un rol fundamental en la funcionalización de la currícula escolar en los distintos niveles educativos. Se trataba de una formación rígida y se ubicaba fundamentalmente del lado de la oferta.

El conflicto más importante seguramente en este sentido lo manifiesta el movimiento estudiantil del '68, quienes como movimiento globalizado cuestionará entre otras cosas la educación estandarizada y las "fábricas del saber".

Este tipo de "formación calificadora" tiende a modificarse con los nuevos cambios del paradigma tecnológico. La adaptación de los trabajadores a los requerimientos de las tecnologías de la información y el conocimiento han derivado en una multiplicidad de nuevos modelos y formas de concebir a las habilidades y capacidades en competencias, como un concepto más abarcador de las formas del saber hacer, saber ser. Por otra parte la irrupción de los medios, particularmente digitales, o la red de redes como internet, han modificado las formas de aprendizaje y apropiación de los conocimientos, gestando formas inéditas de modalidades (formales, no formales e informales) y respondiendo a una pluralidad de actores.

En estos países en periodos de recesión o de caída del crecimiento la educación empezó a tener otro objetivo mucho más vinculado a la "reinserción social" (Arocena, 2012). En ese sentido cobran vigencia estrategias tales como: tendencia al crecimiento de la educación continua, a la educación para toda la vida o permanente que desarrollaron una pluralidad de formas y que se plasmaron en la articulación de la formación a partir de las demandas de los distintos contextos y sectores sociales y económicos.

Sin embargo, la gran diferencia de este proceso en los países centrales con América Latina y con México en particular es que el proceso de industrialización

(signado como el modelo de sustitución de importaciones) dejan abandonada la inclusión de ciertos territorios y ciertos actores, fundamentalmente el campo y la población campesina e indígena. "La concentración de la población en centros urbanos y su acelerado crecimiento, fueron condicionantes que tuvieron un profundo impacto en acentuar los desequilibrios entre las regiones y en abrir brechas entre las oportunidades de educación y trabajo a las que tenían acceso los pobladores" (Guadarrama: 2012:18). A pesar de muchos logros en ese período como fueron la disminución del analfabetismo, la cobertura de la educación primaria, la extensión de la educación secundaria y la superior, la diversificación en torno a la formación técnica y tecnológica, los rezagos en calidad y acceso quedan evidenciados en muchos trabajos de investigadores y pedagogos destacados en México y especialistas en analizar estos procesos y momentos históricos. (Muñoz Izquierdo, 2011; Ornellas, 1995; Schmelkes, 2010; Bracho González, 2001; Latapí Sarre, 1998).

La educación no formal, a través de la educación de adultos y de la población marginada, llevada a cabo en México, durante los años '70/'80 por instituciones formales que no pertenecían a la Secretaría de Educación pero si a otras secretarías tales como la secretaría de la Reforma Agraria, el instituto Nacional Indigenista, la secretaría de Trabajo y Previsión Social, el Instituto Nacional para la Educación de Adultos, entre muchos otros más, formaron parte de la visión integradora vinculada con el desarrollismo cuyo objetivo era crear habilidades y transmitir valores que permitieran elevar el *status* y las condiciones económicas de los sectores más excluidos. Pese a esto la pobreza y la desigualdad son un dato persistente de todo el período.

No es intención de este trabajo, realizar un estudio sobre la educación no formal en México, pero estos antecedentes nos señalan la importancia que adquieren en este contexto algunos actores que van a tratar de acercarse a la población más excluida para que a través de proyectos y programas considerados como educación no-formal intentarán acompañar, concientizar y compensar las deficiencias que iba dejando el modelo de educación formal.

También es importante mencionar en estos antecedentes que la llamada "Educación para el desarrollo" en Europa es entendida fundamentalmente por las organizaciones de la sociedad civil como concientización de la ciudadanía en el marco de la cooperación internacional para el desarrollo. Casi diríamos un sinónimo de educación para la solidaridad. Citamos destacados trabajos que dan cuenta de esta conceptualización y de sus métodos de trabajo (Celorio y Munian, (2007); Argibay; Celorio y Celorio (1997); Argibay y Celorio, (2005).

En América Latina y en México, en cambio hubo así mismo y de manera paralela con los procesos descritos anteriormente serios esfuerzos pedagógicos, así como límites y retos aún pendientes vinculados con los aportes desde la Educación Popular, y la Pedagogía del Oprimido (Freire, 1970) por encontrar una educación y pedagogía que consideraban a la educación como un proceso y producto cultural, político y social. Su eje la educación como práctica de la libertad y de la autoconcientización, la investigación de Ivan Illich, y los trabajos de sus contemporáneos darán un punta pié inicial para comenzar con una práctica educativa más vinculada a procesos sociales, de ética y compromiso con el desarrollo comunitario y con la interacción de cambios en el sujeto y la sociedad.

Para nuestro trabajo de investigación hemos intentado describir teniendo en cuenta estos antecedentes algunas características de lo que consideramos hoy día la educación para el desarrollo, y en ese contexto la importancia que tienen otros actores, entre ellos las organizaciones de la sociedad civil, que en el marco de la todavía llamada educación no formal cumplen para el desarrollo del bienestar de las personas y de sus territorios.

Fundamentos conceptuales de la investigación

En esta sección se describen brevemente los siete fundamentos o conceptos torales que guiaron la investigación: los enfoques pedagógicos; los recursos y la vinculación; la educación para el desarrollo; el desarrollo humano, sustentable, local/territorial; los saberes locales tradicionales y el desarrollo de capacidades; la participación y el capital social. Los mismos fueron tomados como eje posteriormente para dar seguimiento a la metodología y al análisis empírico.

Los enfoques pedagógicos

En términos generales un enfoque pedagógico es una teoría desde la cual se concibe un proceso y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Aunque si bien esta definición da cuenta de un proceso causal y mecánico: se enseña y se aprende, deja de lado una serie de dinámicas que tienen que ver con la interacción entre los actores y el territorio. En ese sentido en nuestro trabajo consideramos los enfoques desde una visión dinámica. Se trata más bien de metodologías utilizadas tanto para revalorización, reconocimiento y generación de conocimiento en comunidades de aprendizaje.⁴ El núcleo central o ideas claves que agrupan y dirigen la producción de conocimiento hace referencia casi siempre a varios procesos o trabajos que tienen

⁴ Constituyen un proyecto educativo que tiene por objeto la transformación social y cultural tanto de centros educativos, sus alrededores como de otros espacios en dónde se trabaja, el hogar, la comunidad, en dónde el diálogo igualitario entre todas las personas involucradas (familias, entidades, voluntarios, profesores, etc.), adquiere una importancia vital. Las comunidades de aprendizaje están dirigidas a múltiples contextos de aprendizajes e interacciones con el objetivo de alcanzar altos niveles de desarrollo (Vygoysky, 1995).

que ver tanto con el contexto como con los actores. En este sentido se estructura el modelo o enfoque pedagógico de acuerdo con los paradigmas o cambios causados por factores externos e internos, (la globalización, la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, los cambios en el trabajo y en la forma de organización de la producción, las nuevas necesidades de las personas, pero también en los métodos, formas, cosmovisiones de mantener lenguas, costumbres, tradiciones de los pueblos tradicionales quienes durante milenios han mantenido su identidad y sus forma de transmisión de saberes de manera oral). También las legislaciones vigentes a nivel nacional, estatal y local. En todo caso siempre se trata de un proceso complejo, articulado entre un antes, un presente y un después, porque generalmente los conocimientos se van adaptando para mantener su transmisión y relación con el entorno, tratando de no producir rupturas o pérdidas irreparables de conocimientos tácitos. Pensar en el desarrollo humano y de la sociedad es recurrir a recursos didácticos y tecnológicos dinámicos, que tengan en cuenta la participación, y el respeto por la diversidad, los derechos humanos y la creatividad como formas específicas de interrelación entre los individuos y su hábitat. Cualquiera de los enfoques que se utilizan están asociados con los aspectos cognitivos es decir con los procesos de comprensión y el conocimiento de los contenidos (por ejemplo los aspectos teóricos de los temas: culturales, sociales, políticos, ambientales, etc.). Entre los principales enfoques que nos interesa recuperar para nuestro trabajo encontramos el aprendizaje activo (Maizategui, Eizaguirre, 2008:61) como todo proceso relacionado con el aprendizaje experiencial. Sus métodos se basan en proporcionar experiencias para pensar, hacer y reflexionar. Incluyen debates, trabajos en proyectos. Y el aprendizaje cooperativo se refiere a un proceso de aprendizaje donde el proceso de grupo se convierte en uno de los principales objetivos. Capacita a las personas para trabajar juntos en procesos conjuntos, incluyendo la posibilidad de trabajar en red. Tanto el aprendizaje activo como el cooperativo forman parte del enfoque alternativo el cual tiene como principio conceptual la praxis (intervención-acción) pedagógica y cómo parámetro disciplinar podemos mencionar la Pedagogía Social y/o la Pedagogía Comunitaria trabajada ya por varios autores en distintos contextos (Daza Acosta, 2012; Manfreda y Colazzo 2011).

La Pedagogía Social entendida también como Pedagogía Comunitaria promueve procesos de aprendizaje, cuyas raíces se encuentran en lo antropológico, pero con una gran energía de renovación y cambio, no impuesta desde lo externo, sino como un proceso endógeno, local, territorial, comunitario. En este sentido Manfreda y

Colazzo (2011) lo definen *empowerment comunitario* cuyas características se encuentran en las siguientes dimensiones: *i)* sensibilización de los actores y agentes del territorio; *ii)* creación de redes sociales y *iii)* participación de las personas para ser protagonistas de su propio desarrollo.

Nos advierte José Efraín Daza Acosta (2012: 84), "la praxis pedagógica es entendida como la acción o actividad pedagógica que a diferencia de una acción meramente teórica (discurso) es intrínsecamente transformadora de la realidad exterior al sujeto (escuela, currículo, política educativa, didáctica, etc), pero también y sobre todo, es transformadora del propio sujeto (maestro, estudiante, comunidad educativa)".⁵ Se trata de un campo de conocimiento pedagógico crítico que ve en lo social una posibilidad de ejercicio disciplinar académico, profesional e investigativo, posibilitador en su praxis de la recuperación del tejido social, ya sea en el ámbito educativo como comunitario. Se considera la relación sujeto-objeto como una relación dialógica, con la participación activa de la sociedad y la comunidad académica. No existe ruptura entre lo pedagógico y lo didáctico, ya que este entorno es producto de la construcción dialógica.

Los recursos y la vinculación

Las organizaciones de la sociedad civil cuentan con un conjunto de activos que conforman sus recursos, tanto estructurales, como en recursos humanos, como relacionales. Los activos estructurales lo conforma la infraestructura, reglas de funcionamiento, sistema de gestión, financiación. Los recursos humanos representan la suma de todo lo que una persona lleva a una organización y usa para crear valor inmaterial, experiencia, conocimientos, saberes, etc. Por último los activos relacionales concierne a la trama de relaciones que la organización tiene con distintos actores y agentes: donatarios, voluntarios, beneficiarios, otras organizaciones, instituciones públicas y privadas, entre otros. Este conjunto de activos articula las posibilidades y limitaciones de las organizaciones para ser sustentables y eficientes en la consecución de sus objetivos.

En cuanto al primero de estos activos o recursos a mencionar es que este tipo de organizaciones surgen del empeño de los ciudadanos o grupos que voluntaria-

⁵ La diferencia de este enfoque con la Educación Popular y liberadora se da en contextos de disputa en la toma del poder. La nueva visión de la educación para el desarrollo busca el empoderamiento de las personas como proceso gradual de desarrollo de capacidades en la perspectiva de expansión de las libertades.

mente y de manera autónoma se reúnen para conseguir los objetivos de utilidad social que comparten. Si la comparamos con el origen de la administración pública, éste nace en cambio, bajo la dirección de actores políticos que definen los objetivos y espacios de acción. Así mismo se diferencian del sector privado (empresas del mercado) porque éstas tienen como fin último la creación de valor económico para la propiedad privada.

Las fortalezas de estas organizaciones pueden variar según el tamaño, infraestructura, nivel de profesionalidad de las organizaciones, pero estos factores generan a veces situaciones duales. Así, una organización "pequeña", que hace un trabajo directo en una comunidad tiene la ventaja de conocer mejor el territorio, la población, la realidad y las necesidades, de "conocerse a sí misma". A diferencia de organizaciones con mayor estructura (y mayor burocracia), es menos probable que las organizaciones pequeñas pierdan de vista su misión inicial y sus metas, sumado a que por el número reducido de integrantes hay mayor unidad en la consecución de objetivos comunes. Sin embargo, por lo general tienen dificultades para ingresar en los circuitos de financiamiento, lo cual hace difícil su continuidad y sostenibilidad. En cambio, las organizaciones "más grandes o más profesionales" tienen mayor estructura para recaudar fondos y contratar personal, pero puede que en consecuencia desconozcan el contexto social y la realidad de los territorios que pretenden incidir. En cuanto a la gestión organizacional principalmente en aspectos administrativos el tema de la transparencia y rendición de cuentas ocupa un lugar importante, pero si bien las organizaciones reconocen la importancia y el beneficio de estas prácticas para su legitimidad, credibilidad y obtención de financiamiento, sin embargo, se encuentran ante una carga excesiva de complejos procedimientos para los que algunas no están preparadas ni cuentan con las personas suficientes para hacerlos.

Los retos a los que se enfrentan las OSC en México también se relacionan con aspectos jurídicos. La legislación actual sobre organizaciones civiles es poco específica, ya que por ejemplo, la figura de asociación civil se vuelve una denominación genérica en la que cabe una variedad de entidades, cuyo actividad puede ser muy diversa: desde un equipo deportivo, una cooperadora escolar hasta un despacho contable. Se vuelve necesario generar una legislación más específica y pertinente para regular a las organizaciones que como fin social trabajar en pro del bien común. Las organizaciones sienten que la legislación que rige al sector es adversa porque las exigencias fiscales y de rendición de cuentas son exhaustivas, pero a la vez tienen restricciones para generar sus propios recursos.

También en cuanto a los activos o recursos tanto financieros como humanos, la importancia depende tanto de su estructura como del sector para el cual dirigen sus actividades. Por ejemplo para el caso de organizaciones de segundo piso (tipo fundaciones) u organizaciones más grandes (por el número de personas que la integran así como por el tamaño de proyectos que manejan), la disponibilidad financiera constituye un factor determinante para alcanzar los objetivos. En el caso de organizaciones más pequeñas, si bien los proyectos son de menor alcance y necesitan menos contribución financiera, les resulta más difícil conseguir tanto los recursos humanos como los financieros. Se suma la especificidad de contar con recursos humanos voluntarios en ambos tipos. Esta peculiaridad, que no encuentra paralelismo en la empresa privada y en la administración pública, permite que estas organizaciones puedan teóricamente disponer de recursos ilimitados, siempre que estén en condiciones de saber y poder atraer suficientes donaciones o trabajo voluntario (Fiorentini, 1997). Así mismo, se debe precisar que el recurso a donaciones (y sobre todo a la cooperación internacional) y el trabajo voluntario no constituyen las únicas fuentes para sustentar las organizaciones. Últimamente en México muchas de ellas están experimentando nuevas formas de auto sustentabilidad a través de la prestación de servicios (venta de productos, tiendas solidarias, comercio justo, etcétera) y sobre todo muchas de ellas están recibiendo financiación del gobierno, como formas de corresponsabilidad para gestionar servicios. Si bien muchos de los recursos gubernamentales se reciban "etiquetados", lo cual restringe el accionar de las organizaciones porque solventa parte de las acciones pero no contempla otros gastos. También se hace presente el dilema de ser competencia del gobierno en cuanto a la prestación de servicios, o hacer alianzas de colaboración.

También existen muchas organizaciones que plantean una cierta reticencia a hacer alianzas con los gobiernos, basándose en el argumento que existen algunos representantes de partidos políticos e incluso funcionarios públicos, que han visto al sector como una fuente de posibles beneficios políticos, creando nuevas organizaciones o adhiriéndose a proyectos sociales con fines electorales, sectoriales o partidarios.

De todas maneras los problemas asociados a la sostenibilidad y a la obtención de recursos en general es la dificultad más recurrente en las organizaciones.

La diversificación de las fuentes de financiamiento, aspecto que contribuye a la sostenibilidad, se ve obstaculizada por varios factores. Las dificultades que surgen con los recursos gubernamentales, la disminución de fondos provenientes de la cooperación internacional, las dificultades fiscales de generar recursos propios y la

escasa cultura de la donación privada. En México no existe, como en otros países, una cultura de la donación ya sea por parte de individuos como por parte de las empresas. Las organizaciones reconocen tener una relación bastante débil con la clase empresarial, que aun existiendo estímulos fiscales para que puedan donar deduciendo de sus impuestos, no tienen el hábito o la motivación para hacerlo.

El activo o recurso relacional es quizá uno de los más importantes que constituyen fortalezas importantes para este tipo de organizaciones. Estos se relacionan con la posibilidad de construir relaciones estrechas con los beneficiarios. Los lazos que se crean, al brindarles una atención personalizada y lograr tener empatía con ellos, benefician por partida doble; por un lado mejoran el impacto de la organización y los resultados de sus proyectos, y por otro, mejoran la confianza, la autoestima y la participación de las personas involucradas en los proyectos. El tipo de servicios que erogan estas organizaciones son intangibles y con un fuerte contenido relacional (Donati, 1996; Fiorentini, 1997; Caselli 1998). Esto significa que los productos, resultados o servicios que erogan necesitan contar con una fuerte interacción con las personas así como con el ambiente externo resultando, por lo tanto, difícilmente un servicio estandarizado. El valor de estos resultados y/o servicios depende de las condiciones de quién los ejecuta (psico-físicas y profesionales), de las reales condiciones de las personas que reciben el servicio y del contexto en donde se realiza el mismo. La calidad y la flexibilidad de una organización son consecuencia por lo tanto de los saberes, competencias y habilidades de sus operadores, o mejor dicho de la capacidad y posibilidad para utilizar de la mejor manera posible experiencias y conocimientos (tácitos y codificados) al interior y fuera de la organización.

Pero fundamentalmente, un activo relacional que las distingue de los demás sectores, son los ideales y la motivación de las personas que forman parte de estas organizaciones, ya que constituyen prerrequisitos indispensables para ingresar al sector. Sin embargo, estos ideales ya no son suficientes para garantizar de manera eficiente el suceso y la continuidad de las OSC. La experiencia demuestra que las organizaciones necesitan contar con el valor agregado en términos de concretas capacidades y competencias. Es cada vez más necesario para el sector desarrollar una profesionalidad específica definida, rica de capacidad operativa, y coherente con las necesidades de los servicios que brindan, de las causas que atienden, por las cuales luchan y se constituyen. Así mismo los cambios en las formas de organización, la introducción de tecnologías de la información, la complejidad de los servicios, la necesidad de rendición de cuentas y otros tantos aspectos, obligan a estas organi-

zaciones a conjugar motivación y *management* teniendo en cuenta nuevos paradigmas (Rifling, 1995; Lester, 1999; Ryan, 1999; Borzaga y Santuari, 2000).

Estas diversidades evidencian algunos aspectos importantes: por una parte es difícil definir por ejemplo los objetivos de largo alcance de estas organizaciones y la modalidad para conseguirlos. Esto precisamente porque el fin último de las organizaciones de la sociedad civil, que se puede sintetizar en incrementar el bienestar social, constituye de por sí un objetivo vago e incierto, seguramente difícil de poder subdividir en objetivos específicos que no sean también vagos o excesivamente ambiciosos. Y aunque fuera posible definir sus objetivos de manera clara y precisa para las organizaciones, se trata de cualquier manera, de una finalidad que no genera lucro, que se basa en principios reguladores distintos y por lo tanto no factibles de ser medidos con los sistemas tradicionales utilizados por las empresas del sector de gobierno o privado de mercado.

En muchos casos se presentan dificultades en la relación entre los objetivos propuestos y el logro de resultados. Es decir, en esta aspiración que muchas organizaciones manifiestan, de promover el desarrollo a partir de modificar formas de pensar y hacer; de fomentar cambios de hábitos y promover actitudes más activas y comprometidas, entra en conflicto con aspectos culturales arraigados en las comunidades, formas tradicionales de relación, y actitudes de dependencia y de pasividad. Muchos programas de gobierno de corte asistencial, así como la acción tradicional de algunas osc, han contribuido a que algunas personas en las comunidades se acerquen a las organizaciones con la expectativa de obtener algún recurso específico, más que de participar en los proyectos o actividades que las organizaciones proponen, aspecto que resulta muy difícil de modificar. Aunque todas las organizaciones en ocasiones realizan acciones asistenciales, coinciden en que este enfoque no contribuye al desarrollo.

Un elemento distintivo de las organizaciones de la sociedad civil radicadas en contextos locales lo constituye la capacidad que tienen para vincularse con actores locales (entre ellos municipio, empresas del sector privado, universidades, y otras organizaciones públicas y privadas para articularse y cooperar para influir en los procesos de desarrollo). En las osc esta vinculación significa alianzas estratégicas, acuerdos de cooperación, asociaciones, consorcios. Así mismo esta cooperación no se limita a una vinculación local sino que necesita vincularse con otros actores del lugar y también con actores públicos y privados de la cooperación internacional. La colaboración se da entre organizaciones pequeñas, medias y grandes. Conciernen la

disponibilidad de recursos, bienes, y servicios especializados. Así mismo un conjunto de recursos vinculados con estructuras científicas y formativas. En estas prácticas de cooperación si bien es importante el vínculo y el protagonismo de OSC locales radicadas en el territorio, esto no implica un tipo de localismo autártico, un "mirar hacia dentro" para defenderse de los procesos impuestos por la globalización. Por el contrario, el protagonismo de los actores locales favorece el desarrollo de un territorio. Si bien no todas las formas de interacción entre organizaciones e instituciones pueden ser consideradas acciones que significan cooperación y aún aquellas que se consideran cooperación contribuyen en igual medida a desatar procesos de innovación social. Desde el punto de vista de nuestra perspectiva para el estudio territorial, esta última visión de la cooperación en contextos territoriales cobra relevancia.

Así mismo el tema de la vinculación, nos invita a reflexión en esta investigación sobre el concepto de aprendizaje dialógico entre todos los actores y agentes que trabajan y viven en un territorio. En este sentido el trabajo realizado por las organizaciones de la sociedad civil, y sus intervenciones en espacios locales, colaboran para incentivar estos procesos de comunicación. El concepto de aprendizaje dialógico se nutre de muchas aportaciones y perspectivas disciplinarias: acción dialógica (Freire; 1970); acción comunicativa (Habermas, 1987); imaginación dialógica (Bakhtin, 1981); entre muchas otras más. Al centro de esta propuesta se encuentra el diálogo, la comunicación, el intercambio, en el que diversas personas a través de sus argumentos transmiten y comparten sin imposición sus ideas y valores. No se trata de un diálogo desordenado, sino en la práctica es un discurso colaborativo, mediado por reglas y una estructura formal (por ejemplo en una discusión y debate, modalidad muy común para esta estrategia). En este sentido la construcción de redes y alianzas entre distintos actores, está también mediada por la capacidad dialógica de sus participantes.

La educación para el desarrollo: actores, modalidades, áreas

Entendemos la Educación y Pedagogía para el desarrollo como un proceso socio-educativo-político, signado por el eclecticismo, que promueve el reconocimiento y la revalorización de los saberes locales tradicionales, el desarrollo de capacidades y las competencias necesarias para el impulso y la promoción de un desarrollo entendido en su más amplia acepción holística como es el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas que habitan sus comunidades. Responde a una

metodología y pedagogía encaminada a generar reflexión, acción, análisis crítico, y debate sobre los modelos de desarrollo.

Es una educación/formación comprometida con los valores que promueven la equidad, la diversidad, la sostenibilidad, la solidaridad, la cooperación, que considera los enfoques transversales tales como género, multiculturalidad, sostenibilidad, derechos humanos, responsabilidad social, competitividad, emprendedurismo, innovación, capital social, entre otros. Es una educación-formación comprometida con los individuos, las organizaciones, las instituciones, y el colectivo en general, cuyo objetivo final es la transformación de la realidad local en el marco regional, nacional y global.

Es un proceso socio-educativo-político porque se desarrolla en el tiempo, permanente como un proceso (dinámico, continuo, incremental (Martínez, 2012) que supone una praxis de participación y de inclusión en el que las personas aprehenden, experimentan, comunican, tanto a nivel individual como colectivo con el objetivo de transformar la realidad local, con inclusión social. Se concibe también como praxis de la libertad para el desarrollo de capacidades, recuperación de saberes tradicionales y competencias necesarias para poder intervenir en los territorios. Se trata de un compromiso crítico de la realidad, que nos lleva al compromiso social con la realidad misma que analizamos. Existe un nexo entre las personas que se forman (empoderamiento/fortalecimiento) los procesos (de formación e intervención) y los resultados obtenidos (desarrollo local y sus implicaciones a nivel nacional y global), procesos que hemos definido en otros trabajos de "doble fortalecimiento"⁶ (Converso, Hindrichs, Girardo, 2010). Y es un proceso político, ya que implica ir más allá de acciones de sensibilización y formación, implica promover la toma de conciencia crítica, participación ciudadana, intervención en los procesos sociales-económicos-culturales- visibilizar realidades excluidas e incidir en la toma de decisiones y en políticas públicas. Como ya nos advertía Madoery (2008) el territorio local es un espacio de construcción política y por ende la formación debe contribuir a ello.

Un proceso signado por el eclecticismo por una serie de peculiaridades que otorgan un gran potencial y riqueza a la base epistemológica de la educación/formación para el desarrollo. La primera de ellas se vincula con las fuentes teóricas que nutren y enriquecen su conceptualización. Sin embargo y a pesar de la evidente vocación formadora la educación/formación y pedagogía para el desarrollo humano, sustentable y territorial no ha tenido un origen estrictamente pedagógico ni cuenta

⁶ En los procesos de formación se fortalecen los individuos, las organizaciones y los territorios.

con su propia teoría. Asimismo no podemos hacer referencia que se encuentra dentro de una de las tantas teorías de la educación o ciencia de la formación. El trabajo se hizo siempre apelando a fuentes y autoridades de distintas disciplinas como la pedagogía, la sociología, la economía, la antropología, la psicología, el urbanismo, la ecología, entre muchas más.

No contamos con un cuerpo teórico específico dentro de las teorías de la educación, quizá estemos más cerca tal vez de la sociología de la educación o de las teorías económicas vinculadas con los estudios de producción de conocimiento e innovación.

En la producción y difusión de conocimiento a través de la investigación y la docencia —en la llamada economía basada— en el conocimiento, se recurre a los aportes teóricos fundamentalmente de las principales teorías económicas (tales como el pensamiento evolutivo, neochumpeteriano, entre otros), las cuales han reconocido, en mayor o menor grado, la existencia de otros factores para el crecimiento y desarrollo de carácter más intangible sobre la generación de conocimiento, cómo se aplican y desarrollan en las organizaciones, como se combinan conocimientos existentes para generar nuevas competencias y han otorgado nueva significación al papel de entorno local y de sus instituciones en el desarrollo de la capacidad innovadora de la empresas y de los territorios. Podemos citar los trabajos de Lundvall (1992); Gregersen y Johnson (1996). Otros autores han incidido también en el análisis y difusión de la creación y difusión del conocimiento (Arrow, 1962; Polanyi, 1966; Katz y Shapiro, 1994), y han sido tomados como referencia para las teorías del desarrollo endógeno, como consecuencia de sus interacciones con el tejido empresarial. En la llamada economía del conocimiento, las universidades y centros de investigación son explícitamente reconocidos como agentes claves en los sistemas de innovación (nacionales y regionales) debido a su contribución activa a la creación y difusión de conocimiento.

En cuanto a las contribuciones más vinculadas con el pensamiento educativo podemos citar los trabajos de Dewey (1859–1952), Montessori (1870–1952), Freinet (1896–1966), Neill (1883–1973) o Piaget (1896–1980). También las ideas de aprendizaje de interacción social propuesta por Vigostky⁷ y desarrolladas por Bruner. Además por lo que concierne a una pedagogía dinámica, fuentes como Lewin (1946),

⁷ El aprendizaje, según Vigostky, "pone en marcha una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando la persona está en interacción con otras personas de su entorno y en cooperación de algún semejante" (Vigostky, 1989:138–139).

con sus propuestas de Investigación-Acción, cuyas ideas retoman Carr y Kemmis. Las corrientes citadas influyen en América Latina también los esfuerzos por encontrar una educación y pedagogía que consideraban a la educación como un proceso y producto cultural, político y social. Serán sin embargo los trabajos de Paolo Freire, a partir de la *pedagogía del oprimido* (1970), la educación como práctica de la libertad y de la autoconcienciación, la investigación de Ivan Illich, y los trabajos de sus contemporáneos quienes darán un punta pie inicial para comenzar con una práctica educativa más vinculada a procesos sociales, de ética y compromiso con el desarrollo comunitario y con todo lo que luego se evidenciará en la Educación Popular con una amplia difusión de la misma en todos los países de América Latina. Todas estas teorías influyen en el cuerpo teórico cuando pensamos una educación/pedagogía para el desarrollo.

Otras de sus peculiaridades se refiere a la variedad de contenidos, que componen el cuerpo teórico y empírico que debe contener la Educación/formación para el desarrollo: educación para la ciudadanía, para la paz, estudios sobre el contexto Internacional; desarrollo económico local; antecedentes del desarrollo local; descentralización y buen gobierno local; capital social y gobernanza; territorio y estrategia competitiva; redes de empresas, cadenas productivas y clústeres; sistemas territoriales de innovación; servicios de desarrollo empresarial; desarrollo rural y desarrollo sostenible; ordenamiento territorial y urbano; desarrollo humano; desarrollo de capacidades; economía social y solidaria; educación de adultos; fortalecimiento institucional, etc. Esta variedad de contenido otorga una visión multidimensional a los estudios sobre el desarrollo (económica, política, cultural, antropológica, ecológica, urbanística, etc.).

Una tercera peculiaridad de la Educación y Pedagogía que estamos pensando obedece a la diversidad de público a la cual va dirigida (niños, jóvenes, adultos, empresarios, funcionarios públicos, mujeres, indígenas, maestros, formadores, miembros de organizaciones de la sociedad civil). La educación y pedagogía para el desarrollo puede comenzar en los ciclos de formación primaria, en la escuela elemental, en dónde ya se forman los primeros valores. Así mismo los jóvenes y adultos que acceden a la escuela y a cursos de formación están imbuidos en procesos que tienen que ver específicamente con la educación para el desarrollo. Pero también tenemos que tener en cuenta los empresarios, los funcionarios públicos, los maestros, formadores y facilitadores que luego llevarán a escala estos aprendizajes. Esta diversidad

de público enriquece el bagaje cultural que se va acumulando en la teoría y la pedagogía para el desarrollo.

La heterogeneidad de los contextos, en dónde se interviene con la Educación para el Desarrollo se suma como otra peculiaridad importante en dónde deben actualizarse y adaptar continuamente los conocimientos a las demandas de cada realidad y de cada público (lo rural, comunitaria, ciudades grandes, pequeñas, medianas, metrópolis, etc). Asimismo si bien lo local, próximo, ocupa un lugar fundamental para la Educación para el Desarrollo, se hace en el marco de lo regional, nacional e internacional como forma de no encerrarse en comunidades autoreferenciales.

Otro aspecto que nutre el eclecticismo beneficioso y enriquecedor para pensar el concepto y/o la teoría es las múltiples modalidades a través de las cuales podemos difundir este tipo de educación: formal; no formal; informal y por ende los actores plurales de cada una de estas modalidades que son formadores cada uno desde sus lógicas y estrategias: escuela, universidades, organizaciones no gubernamentales, cámaras empresariales, centros de investigación, sistemas de innovación territorial, agencias de desarrollo, organismos multilaterales, parroquias, fundaciones, medios de comunicación entre otros.

Su incidencia en políticas públicas: se trata de una práctica y de investigación aplicada o investigación acción que redunde en procesos de toma de decisiones relacionadas con las políticas públicas o sociales.

Los niveles analizados tienen sus propias ventajas y dificultades, pero los resultados siempre son pensados para que tengan un efecto multiplicador además de la inherente generación de conocimiento (Ayala Martínez, 2011). En este sentido al llevar la teoría a la práctica, mirada con la lente analítica del desarrollo humano, sustentables, y local/territorial y retroalimentarla con sus propias prácticas, se busca también incidir en materia de política regional, nacional e internacional.

El desarrollo humano, sustentable, local/territorial

La crisis planteada en los modelos y en las teorías del desarrollo respecto a los modelos anteriores, sobre todo a los procesos de la modernización ocurridos fundamentalmente en los países occidentales, coloca la discusión en términos de ubicar si el mismo podía y puede ser extendido a todo el universo más allá de valores y culturas diferentes. La idea es reflexionar e identificar con precisión los modos y vías que cada país tiene para alcanzar el desarrollo y donde el componente del crecien-

to no puede ser tomado como fin en sí mismo. Asimismo la sucesión generalizada de eventos y procesos de contaminación y degradación de la naturaleza y del agotamiento de los recursos naturales aumentó la preocupación por adoptar los lineamientos de un "desarrollo limpio" en ámbitos territoriales y comienza la búsqueda por una visión del desarrollo que incluya la movilización social y su influencia en la gestión ambiental territorial. El concepto de desarrollo sustentable es un proceso de aprendizaje social y humano continuo para satisfacer las necesidades presentes sin afectar la posibilidad de hacerlo para las generaciones futuras, lo cual debe ser aplicado en todas las escalas, incluyendo la local (Roble Pensado Leglise, 2011).

Se asiste entonces a un cambio en las teorías del desarrollo, de búsqueda conceptual y práctica, que permite empezar a abandonar los supuestos utilitaristas para ver el desarrollo, como nos proponen los supuestos de Amartya Sen, en un proceso de expansión de las capacidades de las personas para elegir el modo de vida que valoran. ¿Cuáles fueron las consecuencias de esta revisión? Una visión de desarrollo centrada en la producción de bienes comenzaba a ser sustituida por otra centrada en la ampliación de las capacidades y libertades de la gente. A pesar de la importancia del crecimiento y del ingreso como único componente del bienestar, ya no servía para explicar el desarrollo. El concepto de utilidad ya no es el apropiado, ya que no valora en todas sus dimensiones un modo de vida. Sen propone redefinir el bienestar como la capacidad de una persona para escoger el modo de vida que quiere, y propone medirlo en función del conjunto de oportunidades de elección, es decir, a través de las libertades de las que efectivamente dispone. Toda esta visión dará cabida a una nueva forma de considerar la justicia social, de evaluar las instituciones y de tratar al desarrollo.

Las instituciones y las políticas sociales se evaluarán respecto a su relación con el desarrollo, de acuerdo a los efectos en el espacio de libertades de los individuos y no sólo en su utilidad. Desde esta perspectiva se comprende mejor la cuestión distributiva, vista como la distribución equitativa de oportunidades y derechos, y no sólo en el sentido más limitado de la riqueza entendida como ingreso monetario.

La concepción de desarrollo como expresión de libertad lleva a una concepción integral u holística donde las diferentes dimensiones del desarrollo (económica, social, política, jurídica, medioambiental, de género, cultural, etcétera) no sólo deben considerarse en su totalidad sino que, además, se interrelacionan e influyen entre sí. En este sentido las guerras, los conflictos violentos, la pobreza, la tiranía, la criminalidad, el terrorismo, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones socia-

les sistemáticas, son fuentes de privación de libertad y deben ser eliminados para lograr el desarrollo. Queda evidenciado entonces que el problema del desarrollo es un problema de negación de libertades que pueden provenir de la pobreza, de la inexistencia de servicios básicos o de la negación de libertades políticas.

Estas referencias dan pie para considerar entonces el desarrollo en sus dimensiones económica (generación de medios de vida); social (equidad); ecológica y política (empoderamiento) y a una perspectiva metodológica que requiere de un enfoque pluridisciplinar y multidimensional para la construcción del objeto de estudio.

Otro elemento que acompaña el replanteamiento del desarrollo es considerar ámbitos y escalas que nos remitan no sólo a los estados nación, sino a una nueva espacialidad y a una nueva manera de interpretar el territorio, no ya como ámbito, sino como sujeto mismo de los procesos de desarrollo. Nos advierte Unceta Satrústegui, "la revalorización de los espacios locales y el aprovechamiento de las potencialidades propias de los diferentes ámbitos territoriales constituyen, desde esta perspectiva pilares de una estrategia capaz de operar en diferentes escalas, frente a planteamientos meramente defensivos o particularistas ante el fenómeno de la globalización". Así, el territorio local es un espacio de construcción política (Madoery, 2008), que no está fuera de los sujetos, sino que constituye un sistema de acción intencional (Parmigiani, 2001), un espacio de construcción social. El territorio local se efectiviza en este sentido cuando es planteado como estrategia que enlaza los procesos sociales, económicos, tecnológicos, culturales, con las prácticas políticas y las acciones de las personas.

Los enfoques que hemos identificado a lo largo de este recorrido, evidencian el crecimiento con distribución, el desarrollo de capacidades y expansión de las libertades, la sustentabilidad ambiental de los procesos de desarrollo así como los procesos de cohesión social incorporando la cuestión de género como uno de sus componentes fundamentales. Por otra parte, ubicamos la dimensión espacial del desarrollo en cuatro niveles básicos, lo global, lo nacional, lo regional y lo local.

En este contexto cobra más interés el tema de los derechos de la ciudadanía, el empoderamiento de las comunidades, el mejoramiento de oportunidades de acceso a bienes y servicios, así como la organización y participación ciudadana, o el carácter democrático del desarrollo. Asimismo para muchos la importancia de los estudios radica en encontrar la definición y delimitación del espacio local, y por ende las proposiciones de políticas asociadas a la gestión de los procesos. Para quienes se refieren o enfatizan más la concertación de actores, como eje fundamental de los

estudios alrededor del desarrollo local, la discusión se vislumbra alrededor de la competencia sobre el liderazgo del proyecto, la articulación público-privada, la distribución de competencias de cada actor y agente, entre muchos otros parámetros. Para otros autores, no es ajena la discusión en torno a las funciones que les corresponde a cada instancia de gobierno ya sea federal-estatal y local. Se verifican posturas proclives a la intervención del gobierno central, como otras que abogan por una participación intergubernamental. Otros puntos de vista en torno a la importancia de lo local frente a los procesos impuestos por la globalización, argumentan perspectivas muy diversas, que van desde la revalorización de los espacios locales como oportunidades de inserción en los mercados internacionales, hasta como procesos agresivos de intervención exógena y alienante sobre las experiencias locales.

Esta rica variedad de énfasis, no significa sin embargo, una contradicción, ni menos aún que todas estas dimensiones vayan excluyendo una a las otras. Significa por el contrario, abrir la discusión sobre opiniones, ya sean convergentes o encontradas, en donde la adopción de una u otra posición supone la promoción de un proyecto u otro, orientados –ya sea en términos de inversión y dirección– a fortalecer distintos aspectos del desarrollo territorial.

Tampoco se trata, de ir probando teorías que funcionen para ir resolviendo problemas, sino por el contrario tanto las teorías, como la recuperación y revisión de experiencias realizadas en otros contextos, deben sin lugar a dudas, servir como reflexión, para facilitar el diseño de lineamientos generales de política, destinadas como objetivo prioritario a modificar situaciones sociales adversas.

Los saberes locales tradicionales y el desarrollo de capacidades

No queda duda que el tema de los saberes locales tradicional ha sido debidamente debatido, discutido, ampliado, usado o criticado por varios autores que van delineando sus enfoques a la hora de formar, capacitar, investigar, enseñar, etc. ¿se trata realmente de distintos enfoques o en definitiva todos constituyen un enfoque híbrido necesario de ser considerado a la hora de pensar el desarrollo? En esta presentación, por cuestiones de espacio, nos limitaremos únicamente a reseñar el enfoque de los saberes, y una brevísima aproximación a cuestiones que tienen que ver con el desarrollo de capacidades. El objetivo es reflexionar sobre qué entendemos por cada

uno de estos conceptos, para luego relacionarlos con los hallazgos empíricos de la investigación.

Educar para el desarrollo, formar agentes y profesionales y promocionar la investigación en los países latinoamericanos se encuentra en plena discusión e imbuida en una serie de complejidades y contrariedades. Los contextos en dónde se ejercen las intervenciones (de formación, proyectos, políticas públicas, etc.), exhiben una variedad de asimetrías pero así mismo una variedad de potencialidades endógenas y una gran riqueza acumulada, por ejemplo en los conocimientos tradicionales que tienen una larga trayectoria en cada población y en cada territorio. ¿se pueden recuperar y cómo? ¿cómo dialogan los saberes locales con las capacidades de los individuos requeridas para aumentar el bienestar de las personas y el mejoramiento de los territorios en dónde habitan? ¿La innovación, la investigación y la cooperación que funciones cumplen en el desarrollo de esos territorios? ¿qué papel juega la educación y la formación para el desarrollo territorial?

Es común haber escuchado que las prácticas tradicionales de los lugares en dónde se llevan a cabo –sobre todo en territorios rurales e indígenas– son consideradas atrasadas y poco productivas para el mundo desarrollado. Se suma a esta creencia la formación recibida en las escuelas y universidades en dónde el saber vinculado con la modernidad, el positivismo y la occidentalización de la educación han contribuido a lo largo de todos estos años para dificultar las posibilidades de comprender e interpretar las cosmovisiones holísticas de muchas poblaciones y territorios de nuestros países. Y son las culturas rurales⁸ vistas como vestigios de atraso y barbarie las que a pesar de estar sumergidas en la pobreza material –junto con las indígenas– se constituyen en verdaderas guardianes de una rica sabiduría ancestral en sus capas culturales profundas que amerita la urgente necesidad de ser reconstruidas y revalorizadas (Nuñez, 2004).

El proceso de aprendizaje de estos saberes es cotidiano, construido socialmente, dónde participan los miembros más allegados al sujeto y dentro de él coexisten saberes conceptuales, de procesos y objetivos, están inmersos en sistemas culturales abiertos que reciben la influencia de otros sistemas de cosmovisión (nacional, regional, global) otorgándole al sistema un alto grado de hibridación social, cultural, económica y política. Esto significa poner la atención en la separación entre el

⁸ Las comunidades rurales o campesinas contemporáneas atraviesan nuevas condiciones sociales, económicas, y culturales que están propiciando una redefinición con conceptos como el de "nueva ruralidad" (Arias, 2005).

aprendizaje formal y el aprendizaje sociocultural, considerando que este último ha logrado no solamente sustentarse y preservar la identidad histórica-cultural de las comunidades agrícolas, sino que también ha desarrollado sistemas o entramados de significaciones en los que la comunidad produce y reproduce su forma de existencia, así como los conocimientos en los que se apoya (Gutierrez Serrano, 2010).

La negación de estos saberes sería para el desarrollo humano, sustentable, local/territorial, tomado desde una perspectiva multidimensional, un gran déficit ya que el mismo se apoya precisamente en la comprensión y recuperación de los mismos. La educación, la formación, y la investigación deben considerar como eje formativo el diálogo intercultural entre saberes basado en el mutuo respeto y el aprovechamiento sinérgico de las fortalezas de cada uno de los sistemas de pensamiento. Supone asumir un compromiso desde las culturas locales, heterogéneas y biodiversas, reconocerlas, revalorizarlas para acompañar procesos de desarrollo en función de lo mucho que tienen para aportar.

Los saberes locales tradicionales no sólo han tenido y tienen impotencia en la reproducción de la vida y el desarrollo económico, cultural y social, de estos pueblos, sino también lo tiene para la sociedad del conocimiento. La creciente importancia del conocimiento tácito,⁹ introducido por Polanyi (1966), y retomado por Nonaka Takeuchi (1995) fuertemente anclado en el territorio, resulta cada vez más relevante para la absorción del conocimiento codificado.¹⁰ La crisis ambiental de nuestro planeta, el papel que juegan las tecnologías de la información y la comunicación, los cambios en métodos de producción y en la organización de la empresa, pusieron en evidencia que muchas comunidades locales, consideradas culturalmente como tradicionales, poseen un abanico de conocimientos, tecnologías y prácticas que son ambientalmente inocuas o "amistosas" y han aprovechado una serie de recursos biológicos y genéticos como alimento y medicamentos, entre otros usos. Particularmente destacamos el reconocimiento del valor de la biodiversidad –y la necesidad de conservarla, además de hacer un uso sostenible de la misma, para el cuidado de

⁹ "Conocer tácitamente significa conocer sin distancia de las cosas y los actos, y la interacción cognoscitiva entre las personas se caracteriza porque es inconsciente". En otros términos se define como tácito el conocimiento difícil de definir y expresar de manera formalizada porque está vinculado al contexto de referencia y tiene una matriz profundamente personal.

¹⁰ Conocimiento codificado, también llamado conocimiento explícito indica una parte del conocimiento que puede ser codificado, transmitido y usado en contextos diversos de los que se ha generado, como el conocimiento encerrado en un manual de instrucciones. Se trata de un conocimiento claro, determinado, de inmediata comprensión, simple de recoger y de mucho valor para las organizaciones, porque es fácil de guardar y difundir (Zack, 1999).

la salud en el presente y en el futuro. Estas comunidades mantienen sus costumbres ancestrales. Mantienen –como pueden– sus lenguas, sus usos y costumbres. Este conocimiento de los saberes tradicionales debe reconocerse y revalorarse para el desarrollo. Hay algunas estimaciones cuantitativas del valor económico de estos conocimientos. Mas de dos tercios de las especies de plantas del planeta – de entre las cuales se estima que 35,000 tienen valor medicinal– proceden de pueblos tradicionales. Al menos 7000 compuestos médicos utilizados en la medicina occidental derivan de plantas y el valor del germoplasma de los países menos desarrollados para la industria farmacéutica (Fundación Internacional para el Progreso Rural (1997) citado por Martin Khor (2003) en *El saqueo del conocimiento*).

Ahora bien precisamente este conocimiento está amenazado. Como así también sus usos y costumbres. La tala de árboles, la reforestación, el hábitat de los pueblos indígenas, la construcción de rutas y represas, minería, etc, trastornan el contexto social y ecológico entorpeciendo la capacidad de mantener el conocimiento o hacer uso de él. Pero a su vez el problema que tenemos que visibilizar respecto al futuro del conocimiento tradicional es la apropiación indebida. No existe un régimen de propiedad colectiva del conocimiento con relación al uso de la biodiversidad. El sistema de innovación cooperativa y distribución comunitaria característica de estos pueblos, afronta el desafío de un nuevo sistema de derechos de propiedad intelectual privada, por parte de las transnacionales, que son las patentes de sus propios procesos, productos y recursos naturales, y sin el adecuado reconocimiento de poder patentar el conocimiento como un bien común.

Hoy están claramente planteadas algunas polémicas que engloban ética, ciencia y tecnología: las patentes de fármacos o de genomas humanos, la industria alimentaria, los comercios de grandes superficies, los sistemas de comunicación electrónica capaces de generar bienestar como de aumentar las desigualdades.

Si concebimos el ámbito del desarrollo no sólo como crecimiento económico y distribución del mismo sino como mecanismo de cohesión social, el conocimiento tradicional adquiere un rol fundamental dentro de lo que es la creación de conocimiento en sentido más amplio. Intentar homologar estos conocimientos tradicionales con los conocimientos reconocidos por la ciencia moderna significa crear desigualdades. De lo que se trata más bien de reconocer y revalorizar la riqueza que contienen las culturas actuales como híbridas, sus mecanismos de producción y gestión del conocimiento en función de la reproducción de la vida. En este sentido ante la marginalidad en la que quedaron las culturas locales y regionales dentro de

los proyectos "nacionales" lo necesario es plantearse propuestas de formación o acciones de intervención que reorienten la mirada hacia los contextos locales.

El enfoque del desarrollo de capacidades

El enfoque de las capacidades tiene un carácter fundamentalmente abstracto y abierto, lo cual dificulta tal vez su aproximación empírica. En términos generales entendemos (con Horton, 2005) por desarrollo de capacidades un proceso mediante el cual las personas, los grupos, las organizaciones y los territorios mejoran sus habilidades para desempeñar sus funciones y para alcanzar los resultados deseados a través del tiempo. O también puede definirse como un proceso que presumiblemente amplía y mejora las habilidades de las personas, instituciones o agregados sociales para contribuir al conocimiento científico y técnico. Abarca además una pluralidad de niveles, individual, local, nacional, internacional y de ámbitos, por ejemplo, para las escuelas de estudios empresariales la construcción de capacidades significa desarrollo institucional, para las organizaciones de la sociedad civil significa empoderamiento de las personas, de las organizaciones Eade, 1997; Fals-Borda y Rahaman, 1991) y del territorio (Mochi, Girardo, 2012); para Naciones Unidas y el Banco Mundial la construcción de capacidades se relaciona con las institucionalidad nacionales en procesos de mejoramiento de su gobernabilidad y gestión económica (PNUD, 1998; Picciotto y Wiesner, 1998).

En el ámbito específico de la Educación y Pedagogía para el Desarrollo Territorial las capacidades por una parte son promovidas por agentes especializados, estimuladas, difundiendo información, capacitación, sensibilización y otros tipos de apoyo. Generalmente son planificadas y ejecutadas cuidadosamente con un plan o programa detallados. Pero también asimismo aprender en la práctica (o sea el aprendizaje basado en la experiencia vivencial está al centro del desarrollo de capacidades. Los esfuerzos de desarrollo de capacidades pueden enfocarse en diferentes niveles que oscilan desde el nivel micro de las personas hasta el nivel medio de una organización y el nivel macro de instituciones locales, nacionales y globales. Estos esfuerzos orientados para el desarrollo de capacidades fueron evolucionando con el tiempo. Entre los años '50 y '80 incluían la capacitación individual, la construcción de instalaciones físicas y el desarrollo de infraestructura y de la organización. En los últimos años los estudios, las investigaciones y las prácticas se han enfocado más en el fortalecimiento de las instituciones locales y nacionales económicas y legales

necesarias para promover el desarrollo del sector privado. También fueron evolucionando la forma /o la pedagogía para poder desarrollar las capacidades. En general se diseñaban anteriormente programas dónde los destinatarios no tenían ni voz ni voto al establecerse los objetivos en la toma de decisiones. En las prácticas más participativas los esfuerzos están puestos en negociar intereses mutuos y en colaboración, más que en relaciones jerárquicas que implica la relación enseñante (y su programa de trabajo) y personas que reciben la capacitación. El desarrollo de capacidades se puede promover a través de la facilitación, capacitación, diseminación de información pero también a través del intercambio de información y experiencias que trabajan con tareas semejantes y diferentes entornos, talleres de comunicación, redes y comunidades de prácticas (Wenger y Snyder, 2000).

Sin embargo no podemos dejar de considerar cuando nos referimos al tema de las capacidades a la obra Amartya Sen, economista que realizó un profundo análisis sobre el concepto de capacidad, partiendo de un enfoque de bienestar y de cohesión social. Sen ofrece herramientas conceptuales adecuadas, colocando al centro la elección de las personas. Considera la relación que existe entre capacidad y libertad. Supone un reconocimiento y potenciación de los proyectos, decisiones y acciones personales. Es necesario que se establezcan criterios para determinar cuáles funcionamiento son relevantes para el bienestar y cuáles no. El enfoque de capacidades influirá en el informe de Desarrollo Humano, en dónde se especifica que el desarrollo humano es el "proceso por el cual se ofrecen mayores oportunidades a las personas. Entre estas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, el acceso a la educación y a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo". En consecuencia, la ampliación de la capacidad del ser humano tiene importancia directa e indirecta para conseguir el desarrollo. Indirectamente, permite estimular la productividad, elevar el crecimiento económico, ampliar las prioridades del desarrollo y contribuir a controlar razonablemente el cambio demográfico; directamente, afecta el ámbito de las libertades humanas, del bienestar social y de la calidad de vida, tanto por su valor intrínseco como por su condición de elemento constitutivo de este ámbito. Las capacidades de Amartya Sen se refieren a lo que la persona puede ser o hacer, y los logros que esta realiza y no la propiedad de los bienes que tiene, el goce de una larga vida, una educación superior y así también la dignidad y el respeto de sí mismo son elementos que permiten ampliar la gama de opciones que dispone el individuo. Los enfoques de las necesi-

dades básicas planteado por la OIT, en 1974 es como el desarrollo a escala humana, el enfoque de las capacidades pretende superar el enfoque de las necesidades básicas y propone centrar la discusión en la persona y sus capacidades y no en los bienes que esta ha poseído. Sen, atina a destacar que la pobreza no es sólo falta de riqueza o de ingresos, sino de capacidades básicas insuficientes. La educación, el trabajo y el desarrollo humano, deben constituir el ideal para conseguir el desarrollo. En este sentido podemos con Vielle y Walthery afirmar que se trata de una "visión dinámica de los objetivos de las políticas públicas basada en la realización personal" (2003:87).

La participación

El tema de la participación de los ciudadanos para lograr incidencia en sus asuntos cotidianos, en las propias organizaciones a las cuales pertenecen, y en asuntos públicos, aunque obvio y muy estudiado, está cargado así mismo de muchas afirmaciones como suposiciones negativas. La unión voluntaria de sujetos autónomos alrededor de alguna problemática y la búsqueda de soluciones colectivas responde a un proceso de participación. Esta auto-organización social se sustenta fundamentalmente en base a la solidaridad entre actores, la horizontalidad de sus relaciones y la relacionalidad. Así mismo facilita la acumulación por parte de los sujetos sociales de capacidades para resolver problemas sociales, económicos, políticos, etc.

Ahora bien ¿quién participa y para quién? ¿entre quienes? ¿cómo? abordan interrogantes cruciales. La participación, en este caso ciudadana, y con énfasis en asuntos colectivos, o en las mismas organizaciones (gestión, capacidad de decisión, etc.). Una posible respuesta la encontramos en la posibilidad de "construir" igualdad y pluralismo político como ingredientes de la participación para que se pueda contribuir a democratizar el acceso a la participación de todos y todas así como consensuar posiciones distintas pero que encuentren un canal de expresión conjunta. Los ciudadanos no pueden quedar ajenos de los procesos de formulación de proyectos, de programas y de políticas públicas que atañen sus propias condiciones de vida. Sin embargo lo común es escuchar y corroborar que raramente se escucha la voz, y/u opinión de los ciudadanos, tanto ante los profesionales, los técnicos, los burócratas o los mismos políticos encargados de tomar decisiones para la implementación de políticas públicas. Como nos apunta Cunill (2004:70) "el desafío en este sentido es poner en juego la racionalidad comunicativa en cambio de la técnica,

atendiendo al hecho de que la sociedad se constituye en sujeto, cuando tiene la oportunidad de expresar y defender intereses sociales, deliberar sobre los fines y respecto de los valores de las acciones colectivas e influir en sus resultados". Deliberar es clave como expresión de la participación, y para potenciar la democracia, y la eficiencia de los procesos de decisión.

Con la participación ciudadana, se pone en juego la capacidad de influencia de los actores en las decisiones que se toman, respecto a problemas que tienen que ver con sus necesidades y las del territorio. En este sentido se señalaba la solidaridad, horizontalidad y relacionalidad como los principios que permite a la comunidad en su conjunto asumirse los problemas como intereses comunes. "Cualquier práctica que devenga en la fragmentación de los sujetos sociales también atenta contra el sentido de la responsabilidad que es requerida para asentar una nueva cultura ciudadana. Evitar la fragmentación de los sujetos sociales (combinando por ejemplo, la representación de base territorial con la funcional y estimulando la agregación de los espacios sobre los que se ejerce la participación) son lecciones que también provee la experiencia para que la participación social devenga efectivamente en la construcción de ciudadanía" (Cunill, 2004: 72).

El capital social

De acuerdo con los diversos autores que han trabajado el tema de capital social, podemos inferir que se trata valores, creencias que los ciudadanos de una comunidad comparten en su vida cotidiana, dando sentido a diversas normas que existen en ellas (Putman 1993; Barreiro 2002; Fukuyama 1995). Por otra parte hay perspectivas teóricas interesantes que asocian el capital social con la cohesión social como un atributo del desarrollo. Siguiendo a Sojo y Uthoff (2007) definimos la cohesión social, como el grado de consenso de los miembros de un grupo social sobre la percepción de pertenencia a un proyecto común, dando prioridad a la percepción de los actores y no a los mecanismos necesarios para conseguirlos. Otros por ejemplo Kliksberg, 1999, asocian este vínculo de la cohesión social con el capital social "entendido como patrimonio simbólico de la sociedad en términos de la capacidad de manejo de normas, redes y lazos sociales de confianza que permiten reforzar la acción colectiva y sentar bases de reciprocidad en el trato, que se extienden progresivamente al conjunto de la sociedad. De esta manera se plantea como central al desarrollo

en cuánto determina las capacidades existentes en una sociedad para resolver disputas, impulsar consensos, concertar al Estado y al sector privado”.

A éstas posturas teóricas queremos sumarle una propuesta ya desarrollada en trabajos anteriores (Girardo; Mochi, 2012) en dónde nos propusimos recuperar el concepto de capital social relacional planteado por Barreiro y otros autores (Coleman 1990, Trigilia 2005) quienes lo consideran como el conjunto de las relaciones sociales, del cual un autor individual (por ejemplo un miembro de una OSC), o un actor colectivo (privado o público) disponen en un determinado momento. Por medio de este capital que son “las relaciones” los actores pueden realizar y alcanzar objetivos a costos mucho más bajos. También esto lo podemos entender como la “relación dialógica”, planteada en esta investigación. Ahora, bien siendo nuestro objetivo analizar qué función y cómo se produce capital social a través de la educación y pedagogía para el desarrollo es obligado preguntarse si es posible promover su generación de manera intencional. Para ello en sintonía con la investigación anterior mencionada refrendamos el concepto de capital social por pertenencia (signado por vínculos fuertes) y el capital social por experimentación (signado por vínculos débiles)¹¹ (Trigilia 2005; Girardo y Mochi 2012). La idea es trabajar como la educación para el desarrollo promueve estos vínculos, redes, reapropiación de saberes y conocimiento que se transforma en un capital activo para las personas y el territorio.

El aspecto fundamental del capital social es que facilita la coordinación y la cooperación en beneficio mutuo de los miembros de la comunidad. En este caso capital social es sinónimo de cultura cívica, es decir una cultura que se comparte para limitar comportamientos oportunistas y favorecer la cooperación (Putnam, 1993, 2000; Fukuyama, 1995). Agrega Barreiro “el capital social se diferencia de otros factores de desarrollo en que es el único que es relacional, se encuentra en la estructura de las relaciones. Para poseer capital social una persona o una organización debe relacionarse con otra. No es propiedad de ninguno de los actores que se benefician de él. Sólo existe cuando se comparte”.

En otros casos, en cambio, el capital social se refiere no sólo a los factores que facilitan relaciones de cooperación sino también a los efectos que el mismo produ-

¹¹ Trigilia (2005) advierte que cuando el capital social se encuentra en la identidad del territorio, en su historia y su cultura se trata de un capital social *generado por pertenencia* y cuando se mueve en sentido inverso lo llama capital social *generado por experimentación*. Otros autores en este mismo sentido lo llaman *capital social por solidaridad* y *capital social de reciprocidad* (Pizzorno, 2001).

ce, por ejemplo las redes, y/o las instituciones que se crean a través de esta cooperación, así como los bienes colectivos tangibles e intangibles que enriquecen la economía externas de un determinado territorio (Trigilia, 2005). Sin embargo, la confianza según Yoguel y Bercovich (1994), no es espontánea sino que debe ser construida a través de un proceso lento, acumulativo, que no es lineal pero en el que se pueden distinguir algunas fases y condiciones (por ejemplo intercambiando conocimiento a modo de trueque, trabajando juntos para reducir la fricción de toda interacción así por medio de intercambios se va produciendo un aprendizaje de rutinas y construcción de códigos; la confianza transmitida "si es amigo de amigo es mi amigo". En este sentido Maskell (2000) señala que violar la confianza es fuertemente penalizado, lo cual no se transforma en una opción casi para nadie, y otorga a la misma un valor indiscutible.

Cuando el capital pasa de lo individual para agregarse en redes de cooperación, el territorio puede resultar también enriquecido por el mismo. En este sentido, por ejemplo el capital social es uno de los prerequisites de funcionamiento de un sistema regional de innovación. Constituye un factor esencial para el éxito de la organización como del desarrollo territorial y favorece la formación de redes entre agentes gestando una interacción pública-privada que facilita el desarrollo. En ambos casos (para la organización y/o para el territorio) el rol de las redes es particularmente relevante, ya que brindan recursos de confianza que permiten a los actores cooperar aún en presencia de condiciones inciertas y de carencia de información. Estas redes enriquecen el ámbito territorial a través del intercambio de información, transmisión de conocimiento implícito y tácito. Además están constituidas por agentes públicos y privados, y son importantes para la intensificación del aprendizaje colectivo. De esta manera, la generación y circulación del conocimiento tanto tácito como codificado, está fuertemente influido por la complejidad de los nexos y por el grado de cooperación formal e informal entre los agentes, los centros de investigación y desarrollo y las empresas, por el grado de calificación de los recursos humanos y la complejidad del sistema educativo y de capacitación, y por el grado de desarrollo de los agentes intermediarios, que actúan en el territorio como traductores e intermediarios en el proceso de transmisión y generación de información (Bianchi y Miller, 1994). La disponibilidad de estas redes de relaciones entre los diversos actores puede ser decisiva para la capacidad de producir de manera eficiente bienes colectivos adecuados para las exigencias del desarrollo de un lugar.

El concepto de capital social relacional, el cual aducíamos anteriormente, planteado por Barreiro y otros autores (Coleman, 1990; Trigilia, 2005) lo consideran como el conjunto de las relaciones sociales, del cual un actor individual (por ejemplo, un trabajador, un funcionario, un miembro de una organización de la sociedad civil, un empresario, etc) o un actor colectivo (privado o público) disponen en un determinado momento. Por medio de este capital, que son las relaciones, los actores pueden realizar y alcanzar objetivos a costos mucho más bajos. Sin embargo, las relaciones de mercado en sí mismas no garantizan ni cooperación ni creación de capital social. A su vez se sabe poco cómo se produce y cómo se acumula el capital social, si bien se puede afirmar que cuando los actores tienen una capacidad y disposición de someterse a reglas de juego locales ocurren saltos cualitativos e incrementos significativos de la confianza mutua (Bercovich, 2009). Ahora bien siendo éste el objetivo, hay que considerar los mecanismos de generación de capital social, de qué depende su formación, acumulación, y sobre todo cómo funciona para la producción de bienes colectivos, grandes desafíos para la cooperación y los actores nacionales, regionales y locales actuando en estimular desarrollo, construyendo territorios, en su dimensión económica, ambiental, social, política y cultural. Dado esta importancia, como mencionábamos en párrafos anteriores cabe preguntarse entonces si es posible promover su generación de manera intencional. Por otra parte es necesario tener en cuenta los mecanismos que inhiben la formación del capital social, sobre todo para que sus beneficios se manifiesten en el territorio. La presencia de redes entre actores públicos y privados basadas en la corrupción o vinculadas con la criminalidad, generan capital social para los individuos involucrados pero con fuerte desventaja o capital social negativo para la comunidad, particularmente para el desarrollo de un territorio. Así mismo existen otro tipo de redes sociales presentes en el territorio como las familiares, las comunitarias, que pueden obstaculizar la circulación del capital social para beneficio del territorio, negando una concepción rígida que vincula el capital social a la existencia de una cultura compartida de tipo universal.

También el concepto de capital sinérgico (Boisier, 2001) alude a la capacidad de una sociedad para articular provechosamente sus recursos endógenos, tangibles e intangibles, favoreciendo ámbitos de encuentro, intercambio horizontal y concertación de intereses entre actores.

Construcción de la metodología

La estrategia de investigación responde a un diseño de tipo exploratorio y explicativo. El trabajo se realizó en base al análisis de cinco casos de estudios considerados "buenas prácticas" en la educación y pedagogía para el desarrollo, en México. La idea de acotar el estudio a sólo cinco organizaciones de la sociedad civil, en cuatro estados distintos de la república mexicana, nos permitió realizar una investigación detallada y profunda de estos distintos casos, considerados como experiencias efectivas y sostenibles, de ser susceptibles para transformarlas en buenas prácticas como modelo para llevar a escala, siempre bajo la premisa que el contexto en dónde se interviene es también determinante para lograr la efectividad deseada¹². Se trata por ende de un "estudio instrumental de casos" (Stake, 1998:17) mediante el cual se busca la comprensión de la educación y pedagogía para el desarrollo, a partir de casos particulares.

La primera etapa de la investigación consistió en un estudio de gabinete en el cual se revisaron distintas fuentes de información, consulta bibliográfica especializada (publicaciones nacionales e internacionales sobre el tema de la educación y pedagogía para el desarrollo; tesis de licenciatura, maestría y doctorado; análisis de materiales varios), procesos que nos permitió contar con un marco de antecedentes sobre el tema, elaborar el marco conceptual y obtener un marco teórico como referencia obligada de la investigación. Se menciona así mismo, que el diseño de la metodología, se enriqueció con una estancia de investigación en la Universidad del

¹² Se agradece la entrevista inicial realizada a la Dra. Marlen Eizaguirre, en el marco de un Seminario sobre Educación para el Desarrollo realizado por la ONG ALBOAN, con Sede en la ciudad de Bilbao, del País Vasco en España. La misma sirvió como orientación para el diseño de nuestra metodología.

País Vasco, en Bilbao, en el Instituto Hegoa, durante el mes de mayo del 2012, por parte de la Dra. Cristina Girardo (coordinadora del proyecto) y el Dr. Prudencio Mochi (investigador del proyecto) la cual nos permitió asistir a seminarios internacionales, realizar algunas entrevistas a especialistas en Educación para el Desarrollo, y con esto abonar a nuestras fuentes para la investigación. Mención especial de esta experiencia en tema estrictamente vinculado con metodologías de investigación cabe citar la asistencia al Seminario de la Organización No Gubernamental ALBOAN, con sede también en la ciudad de Bilbao, España, dónde además de nutrirnos con casos de experiencias internacionales pudimos presentar y discutir con ellos el primer borrador de la metodología diseñada para nuestra investigación. A partir de estas experiencias, pudimos detectar también los conceptos, que constituyeron los referentes teóricos de la investigación, que luego fueron profundizándose a lo largo de toda la investigación.

La metodología usada en la investigación constó de *i)* revisión documental y análisis de contenido de materiales; *ii)* proceso de selección de las organizaciones; *iii)* relevamiento de los principales aspectos socioeconómicos de los municipios en dónde radican las organizaciones seleccionadas; *iv)* diseño de entrevistas semiestructuradas; *v)* Diseño de un guión para la realización de un video; *vi)* Edición del video; *vii)* Redacción final del texto de la investigación. La investigación de campo se llevó a cabo entre los meses de junio y septiembre de 2012, y abarcó dos herramientas o medios de investigación principales: *a)* una serie de entrevistas con informantes claves; *b)* la asistencia a algunas reuniones y talleres llevados a cabo por las organizaciones seleccionadas. En cuanto a las entrevistas, los informantes fueron directores responsables de las OSC (véase Anexo 1) y a personas que hayan tomado alguno de los módulos dictados por las organizaciones estudiadas (véase Anexo 2). Los temas de las mismas se organizaron en torno a los siguientes aspectos:

- Enfoque pedagógico
- Recursos y vinculación
- Educación y desarrollo
- Desarrollo local/territorial
- Saberes locales tradicionales y desarrollo de capacidades
- Participación
- Capital social

Tabla 1
Selección de informantes claves según los antecedentes (por la teoría y las modalidades de la educación para el desarrollo)

<i>Selección de informantes claves según los antecedentes (por la teoría y las modalidades de la educación para el desarrollo)</i>	
Educación y pedagogía popular	Sara San Martín (Centro de Estudios Ecuménicos) Daniel Ponce (Conapred)
Pedagogía del oprimido	Silvana G. Demicheli (Universidad del Estado de Morelos)
Educación rural y alternativa	Anya Tinajero (Flacso)
Educación no-formal	Enrique Pieck (Universidad Iberoamericana)

Fuente: Elaboración propia.

La selección de cada una de las organizaciones ha sido una parte fundamental del proceso.

Durante el transcurso de la investigación se realizaron varias reuniones, talleres, seminarios entre los participantes del proyecto que sirvieron como espacio de análisis y discusión para el trabajo. Así mismo se aprovecharon algunos congresos nacionales e internacionales para difundir los avances y hallazgos encontrados de la investigación.

Selección de las organizaciones

A partir del marco teórico, y siguiendo las premisas fundamentales de la educación y pedagogía para el desarrollo, en una primera instancia se contactaron algunas personas profesionales (como informantes claves) que se destacan por su trabajo en temas de educación y pedagogía popular, educación rural y educación no formal, en México y América Latina, considerados antecedentes inmediatos de la educación y pedagogía para el desarrollo desde las organizaciones de la sociedad civil.

A estos profesionales, expertos en la materia, se les ha solicitado que nos recomienden organizaciones de la sociedad civil, que ellos, desde su experiencia, tenían como referente específico para la educación y la pedagogía popular, *Pedagogía del*

Oprimido, Educación rural alternativa y Educación no formal. Desde el grupo de investigación se tuvo en cuenta que la selección de estos casos constituyen los antecedentes más importantes como base hacia la educación y pedagogía para el desarrollo. En este sentido se diseñó un cuestionario que incluía algunos criterios que sintetizaban los principales aspectos teóricos de la educación y pedagogía para el desarrollo, y se le aplicó de manera informal a los informantes claves, para que en base a estos conceptos nos recomendaran organizaciones que ellos consideraban constituirían y comprendían buenas prácticas en torno a nuestro objeto de estudio.

- El ámbito educativo trasciende la educación formal.
- Es un proceso político-social transformador.
- Re-conoce y recupera los saberes tradicionales; desarrolla capacidades y competencias.
- La Pedagogía como un instrumento de acción.
- La educación para el desarrollo desde una visión multidimensional y transdisciplinar.
- La educación para el desarrollo como alternativa contra hegemónica.
- Integra saberes, capacidades y competencias.

Posteriormente, y como resultado de las entrevistas mencionadas, se obtuvieron una lista de organizaciones de las cuales finalmente hemos seleccionado cinco¹³. Además se utilizaron los siguientes criterios (Maizategui; Eizaguirre, 2008)

1. Diversificación de temáticas (transversales y multidimensionales)
2. Inclusión de distintos territorios (rural, urbano, regional, metropolitano, nacional)
3. Inclusión de experiencias con enfoque de género.
4. Inclusión de experiencias de educación de adultos
5. Inclusión de experiencias de educación no formal.

Las organizaciones seleccionadas fueron las siguientes:

¹³ Este procedimiento se denomina "bola de nieve". El cuestionario aplicado sirvió para identificar las experiencias que incluían la mayor parte de los aspectos teóricos y que logran llevar adelante proyectos relevantes en torno a la educación para el desarrollo.

Tabla 2
Organizaciones seleccionadas

<i>Estado</i>	<i>Municipio/ Delegación</i>	<i>Organización</i>	<i>Temática</i>
Morelos	Cuernavaca	Ddser Morelos	Derechos sexuales y reproductivos de la mujer
Morelos	Xochitepec	UPM- Unicam-Sur	Educación rural alternativa
Estado de México	Metepec	México es Nuestro Compromiso, A.C.	Medio ambiente, legalidad y construcción de ciudadanía
Aguascalientes	Aguascalientes	Hombres Libres de Violencia, A.C.	Prevención de la violencia de género, enfocada a los hombres.
Distrito Federal	Benito Juárez	Centro de Estudios Ecuménicos	Procesos territoriales para la incidencia local y pensamiento, voz pública y acción ecuménica.

Fuente: Elaboración propia.

Metodología para el diseño guión y producción del video

En un primer momento se revisaron una serie de materiales sobre el audiovisual y la Educación para el Desarrollo. Citamos fundamentalmente el trabajo de Jorge Sebastián Lozano (2009) "Del entretenimiento a la participación" de la Fundación Investigación Audiovisual el cual nos permitió acercarnos y conocer algunas herramientas conceptuales básicas para poder luego diseñar el guión de un video.

En un segundo momento se solicitaron los presupuestos y currícula de especialistas que podrían integrarse a la investigación, en base al guión redactado y

proponernos el trabajo de producción de video. Una vez seleccionada la persona se discutieron las siguientes fases, y se procedió a la producción del mismo en base a las siguientes etapas:

1. Introducción general en la que se define la educación formal, informal y la no formal que nos llevará esta última a presentar 5 ejemplos de instituciones que han sido investigadas.
2. Descripción de las actividades de cada una de estas 5 instituciones, dentro del marco de la educación no formal.
3. Resumen y planteamiento de la investigación sobre una teoría que empiece a profundizar sobre la importancia, el trabajo y resultados preliminares de estas organizaciones de la sociedad civil, en la educación no formal para el desarrollo.

Resultados y hallazgos

En primera instancia queremos dejar reflejado en este próximo párrafo los resultados cuantitativos relevados de los distintos estados y municipios en dónde se encuentran y realizan sus acciones las OSC estudiadas. El objetivo era obtener datos en torno a la característica de la población que vive en estos lugares, las características educativas, medioambientales, los indicadores de desarrollo humano y pobreza, así como indicadores de fecundidad y violencia. Estos datos cuantitativos nos permitirán luego relacionarlos con los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas a las personas que trabajan en las OSC y a las que reciben sus cursos de capacitación, talleres, diplomados, etc., para poder inferir que tipo de relación tienen sus programas no sólo con la educación y pedagogía para el desarrollo sino además reflexionar en torno a si con sus intervenciones mejoran la calidad de vida de las personas en el marco del desarrollo humano, sustentable y territorial.

Caracterización de los estados y municipios seleccionados

Población

El tamaño de la población en los estados y municipios seleccionados se presenta en el cuadro 1. México es el estado del país con mayor población, más de 15 millones de personas, le sigue el Distrito Federal con casi 9 millones, Aguascalientes y Morelos son de los más pequeños con 1.2 millones y 1.8 millones respectivamente.

Los municipios seleccionados son municipios importantes en estos estados. En el caso de Aguascalientes se seleccionó a su capital, que concentra al 67.3% de la

Cuadro 1
Población total según Estados y Municipios y porcentaje que
representa la población del municipio con respecto al estado, 2010

Estado	Municipio	Población	
		Total	Porcentaje
Aguascalientes		1,184,996	
	Aguascalientes	797,010	67.3%
Distrito Federal		8,851,080	
	Benito Juárez	385,439	4.4%
México		15,175,862	
	Metepec	214,162	1.4%
Morelos		1,777,227	
	Cuernavaca	365,168	20.5%
	Xochitepec	63,382	17.4%

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos del Censo de Población y Vivienda 2010.

población de todo el estado; Benito Juárez en el Distrito Federal es el municipio con mayor índice de urbanización y el que es usado como pivote para el cálculo de la marginación; Metepec es uno de municipios con mejores condiciones sociales en el Estado de México, aunque sólo concentra al 1.4% de la población de todo el estado; Cuernavaca es la capital de Morelos y en él vive una quinta parte de la población del estado; finalmente Xochitepec es un municipio que en los últimos 10 años ha crecido considerablemente el número de viviendas en él, también residen en él cerca de la quinta parte de la población del estado.

La dinámica de crecimiento en estas regiones es muy diferente, como lo podemos ver en el cuadro 2. Tanto el estado de Aguascalientes como su capital, el Estado de México, Cuernavaca y Xochitepec han desacelerado su crecimiento en los últimos 30 años, pero siguen presentando crecimientos que van desde 2.2% a 0.7% por año. En el caso del Distrito Federal se dio un decrecimiento de la población entre 1980 y 1990, luego creciendo marginalmente entre 1990 y 2010. El municipio de Benito Juárez tuvo un decrecimiento menos para los dos primeros periodos y en 2010 presentó un pequeño incremento de su población.

Metepec es un municipio que creció aceleradamente en la década de los ochenta y que ha reducido su crecimiento notablemente en los últimos 20 años. En el caso de Morelos, en la década de los 90 el crecimiento se incrementó un poco, pero luego se redujo casi a la mitad para la siguiente década.

Cuadro 2
Procentaje promedio anual de crecimiento de la población total según
Estados y Municipios selecciones por sexo, 1990-2010

Estado	Municipio	Crecimiento		
		1980-1990	1990-2000	2000-2010
Aguascalientes		3.4%	2.8%	2.2%
	Aguascalientes	3.6%	2.4%	2.1%
Distrito Federal		-0.7%	0.4%	0.3%
	Benito Juárez	-2.9%	-1.2%	0.7%
México		2.7%	2.9%	1.4%
	Metepec	37.9%	3.3%	0.9%
Morelos		2.4%	2.7%	1.3%
	Cuernavaca	2.0%	1.9%	0.7%
	Xochitepec	5.5%	5.1%	3.2%

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos del Censo de Población y Vivienda 2010.

En cuando a la estructura de la población por sexo podemos ver que, excepto para Xochitepec, la población de mujeres es mayor a la de hombres (véase cuadro 3).

Para analizar la estructura por edad se presentan las siguientes pirámides de población de los estados y municipios seleccionados.

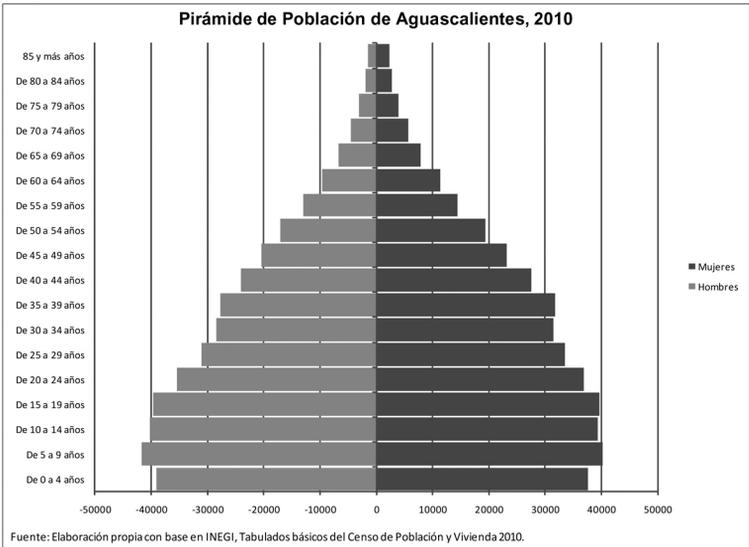
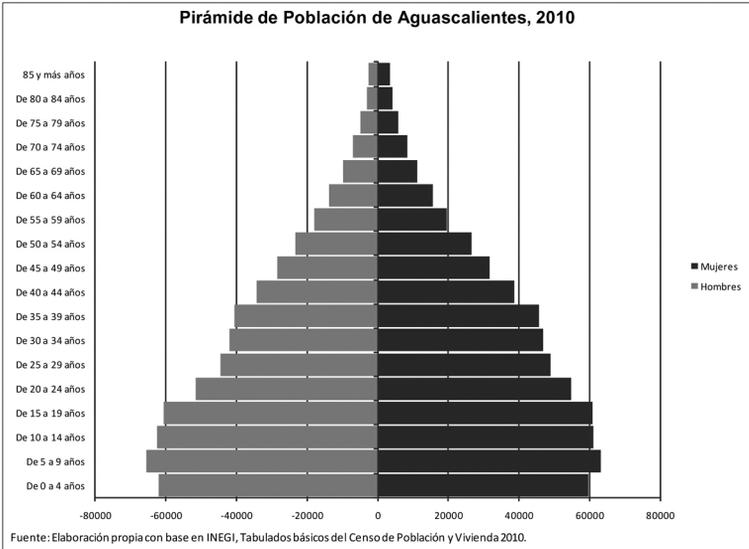
En el caso de Aguascalientes y su capital, podemos ver que son población jóvenes, sobre todo en el municipio y que la reducción de la fecundidad apenas inicia. Conservan la forma de pirámides expansivas, lo que implica que su transición demográfica apenas inicia.

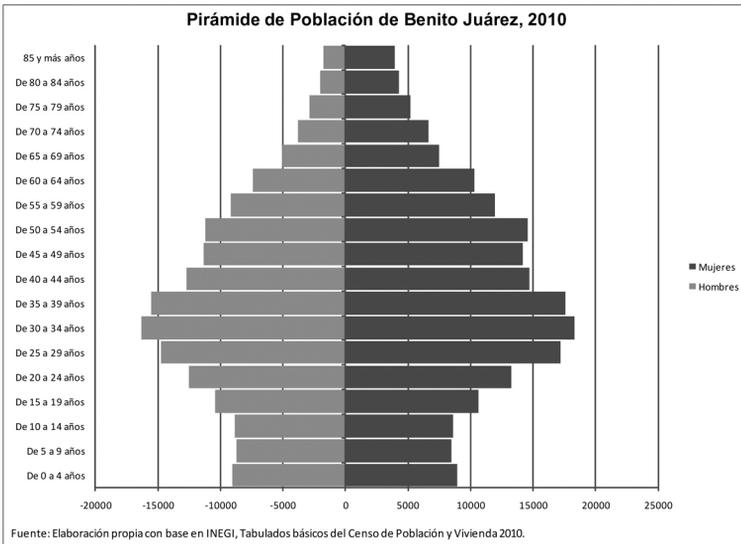
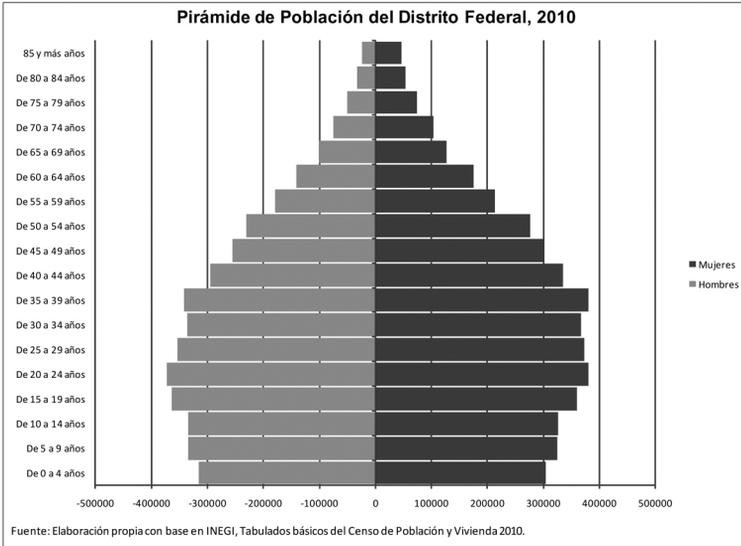
En el caso del Distrito Federal y Benito Juárez, vemos una población más envejecida y sobre todo el Benito Juárez una reducción de la fecundidad muy alta,

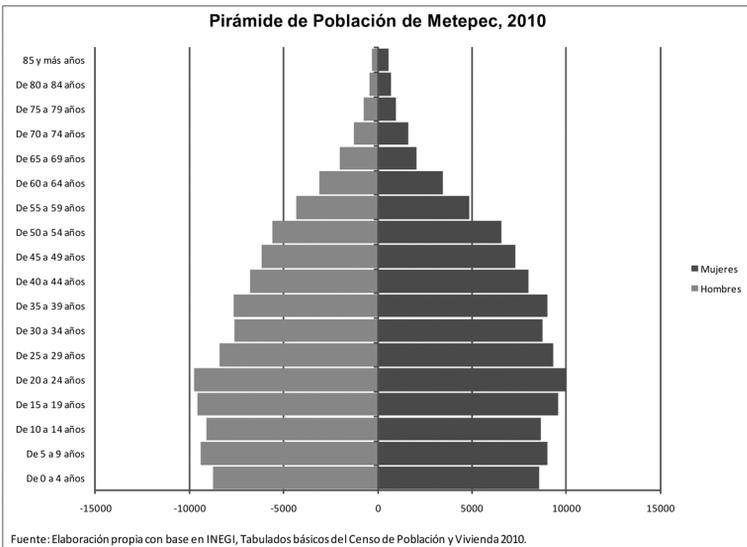
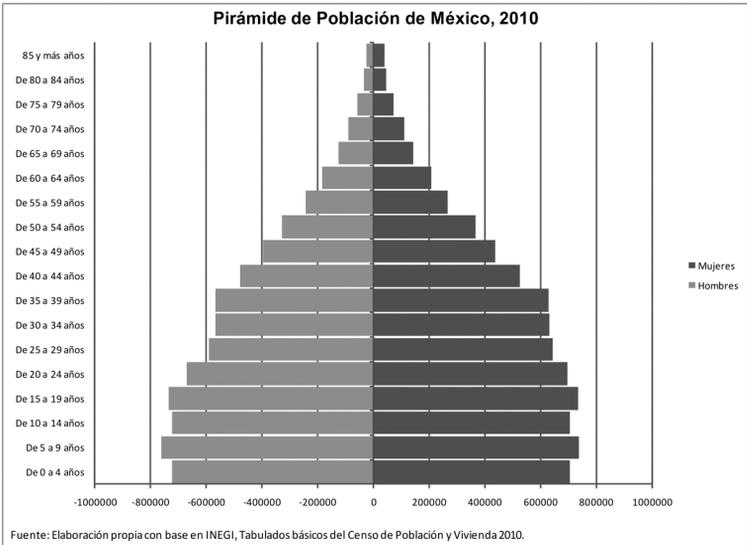
Cuadro 3
Población total según Estados y Municipios selecciones
por sexo, 2010

Estado	Municipio	Total	Población	
			Hombres	Mujeres
Aguascalientes		1,184,996	48.66%	51.34%
	Aguascalientes	797,010	48.48%	51.52%
Distrito Federal		8,851,080	47.83%	52.17%
	Benito Juárez	385,439	45.77%	54.23%
México		15,175,862	48.74%	51.26%
	Metepec	214,162	48.12%	51.88%
Morelos		1,777,227	48.31%	51.69%
	Cuernavaca	365,168	47.35%	52.65%
	Xochitepec	63,382	50.74%	49.26%

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos del Censo de Población y Vivienda 2010.



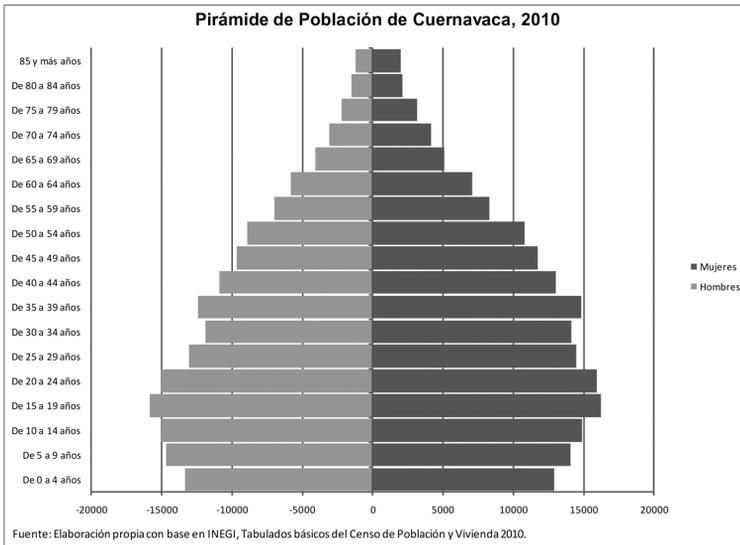


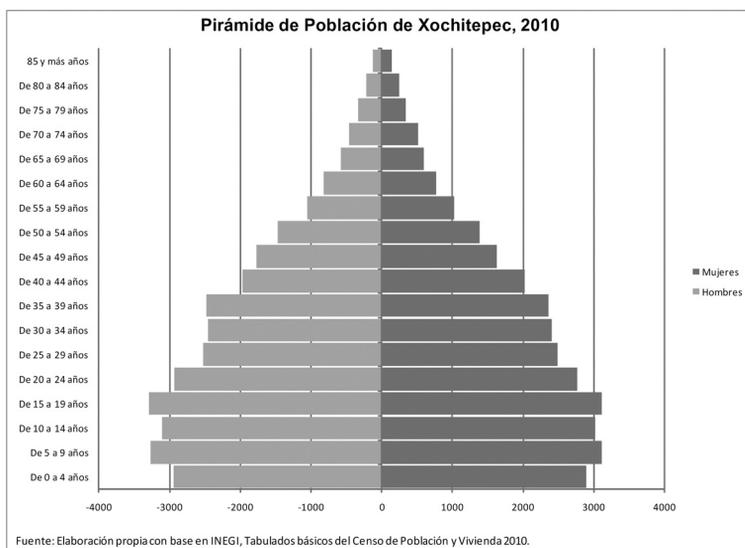


dejando a estas regiones en un etapa más avanzada de la transición demográfica, aunque pareciera que la fecundidad empieza a incrementarse ligeramente en el caso de Benito Juárez.

En el Estado de México vemos una estabilización de las poblaciones, lo que implica que están envejeciendo, en el caso de Metepec es clara la situación, también se ve un grupo de jóvenes, niños y personas adultas similares. Esto podría indicar que en estas regiones la transición demográfica está por terminar.

Finalmente, para el caso de Morelos y Xochitepec, la pirámide es expansiva, indicado el inicio de la transición demográfica, además es claro el fenómeno de la migración de hombres en edades productivas. En Cuernavaca, parece que la transición empieza a estabilizar la pirámide y se aprecia un envejecimiento de la población, también se aprecia la migración.





Características educativas

En el cuadro 4 podemos ver el promedio de escolaridad en las regiones seleccionadas. En todas las regiones seleccionadas el nivel de escolaridad es de por lo menos segundo de secundaria. Destaca la delegación Benito Juárez en donde el promedio

Cuadro 4
Promedio de escolaridad según Estados y Municipios, 2010

Estado	Municipio	Años promedio de escolaridad	
Aguascalientes		9	Tercero de secundaria
	Aguascalientes	10	Primero de preparatoria
Distrito Federal		11	Segundo de Preparatoria
	Benito Juárez	14	Segundo de Profesional
México		9	Tercero de secundaria
	Metepec	11	Segundo de Preparatoria
Morelos		9	Tercero de secundaria
	Cuernavaca	11	Segundo de Preparatoria
	Xochitepec	8	Segundo de secundaria

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos del Censo de Población y Vivienda 2010.

de escolaridad es de por lo menos dos años de carrera profesional. El municipio de Aguascalientes, Metepec y Cuernavaca tienen por lo menos un año de preparatoria. Esto nos indica que las regiones seleccionadas, en general, tienen niveles de educación relativamente buenos, pues hay que recordar que legalmente es obligatorio contar con preparatoria terminada.

Ahora en el cuadro 5 se presenta el porcentaje de población que tiene primaria y el que tiene profesional. Esto nos permite dar cuenta de cómo, aunque aparentemente los niveles de escolaridad parecen buenos, sólo poco más de una tercera parte de la población en estas regiones tiene primaria. Resalta que es Xochitepec el municipio con más población con primaria, pero también es el que tiene menos población con profesional.

Cuadro 5
Escolaridad según Estados y Municipios, 2010

Estado	Municipio	Población de 5 años y más con primaria	Población de 18 años y más con profesional
Aguascalientes		35.1%	18.6%
	Aguascalientes	31.6%	22.2%
Distrito Federal		24.8%	26.2%
	Benito Juárez	11.9%	47.2%
México		32.6%	16.5%
	Metepec	22.8%	33.6%
Morelos		32.7%	16.8%
	Cuernavaca	25.2%	27.3%
	Xochitepec	35.9%	10.3%

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos del Censo de Población y Vivienda 2010.

En la delegación Benito Juárez, casi la mitad de la población tiene profesional y en Metepec la tercera parte, para el resto de los municipios y estados sólo una quinta parte está en esta situación.

Ahora veamos la asistencia escolar por edad en el cuadro 6. Como es de esperarse los niveles de acceso a la educación básica (primaria y secundaria) son muy altos. Más del 80% para secundaria y más de 95% para primaria. Pero en la educación media superior y profesional es mucho más bajo. Destaca Benito Juárez, Metepec y Cuernavaca como municipios con un buen porcentaje en escuelas de bachillerato y en profesional.

Esto indica que los niveles de escolaridad que se están alcanzado no podrán ser mejorados rápidamente pues aún hay muchos jóvenes que no ingresan a la escuela en niveles medios y superiores.

Cuadro 6
Porcentaje de población que asiste a la escuela según Estados y Municipios, por grupos de

Estado	Municipio	6 a 12 años	13 a 15 años	15 a 18 años	18 a 24 años	25 años y más
Aguascalientes		97.1%	85.0%	58.9%	27.5%	2.7%
	Aguascalientes	97.1%	86.3%	62.7%	32.0%	3.0%
Distrito Federal		97.0%	91.8%	73.6%	41.5%	3.8%
	Benito Juárez	96.3%	94.6%	85.0%	59.1%	5.7%
México		96.8%	87.9%	63.6%	28.1%	2.3%
	Metepec	97.5%	93.7%	77.5%	44.3%	3.3%
Morelos		96.0%	86.0%	62.0%	28.6%	2.2%
	Cuernavaca	96.8%	91.0%	72.0%	40.1%	3.3%
	Xochitepec	95.2%	83.7%	55.7%	21.3%	3.5%

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos del Censo de Población y Vivienda 2010.

Ahora revisaremos la infraestructura educativa mediante los cuadros 7 y 8 que contienen la información sobre el número de escuelas y docentes por cada 10,000 y 1,000 personas en edades escolares respectivamente.

En el cuadro 7 se puede ver que realmente no hay muchas instituciones educativas para los potenciales estudiantes, sobre todo a nivel de bachillerato o profesionales técnicos. Lo que sí es claro es la relación de instituciones educativas con los niveles de asistencia y escolaridad antes mostrados.

Si lo vemos ahora para los docentes (véase cuadro 8) la situación es muy similar y se encuentra en proporción a las instituciones educativas.

Cuadro 7
Número de instituciones educativas formales según Estados y Municipios, 2009

Estado	Municipio	Escuelas primarias por cada 10,000 personas de 6 a 12 años	Escuelas secundarias por cada 10,000 personas de 13 a 15 años	Escuelas de bachillerato por cada 10,000 personas de 15 a 18 años	Escuelas para profesionales técnicos por cada 10,000 personas de 15 a 20 años
Aguascalientes		41	47	15	1
	Aguascalientes	35	34	15	1
Distrito Federal		36	35	11	1
	Benito Juárez	70	85	36	2
México		38	42	11	1
	Metepec	48	53	27	0
Morelos		46	42	14	6
	Cuernavaca	55	56	25	13
	Xochitepec	37	30	4	1

Fuente: Elaboración propia con base en los Institutos Estatales de Educación de los Estados

Cuadro 8
Número de docentes según Estados y Municipios, por tipo de instituciones formales, 2009

Estado	Municipio	Escuelas primarias por cada 10,000 personas de 6 a 12 años	Escuelas secundarias por cada 10,000 personas de 13 a 15 años	Escuelas de bachillerato por cada 10,000 personas de 15 a 18 años	Escuelas para profesionales técnicos por cada 10,000 personas de 15 a 20 años
Aguascalientes		29	69	30	3
	Aguascalientes	29	73	37	4
Distrito Federal		37	90	50	5
	Benito Juárez	54	169	105	7
México		33	51	26	2
	Metepec	35	81	78	0
Morelos		44	54	30	4
	Cuernavaca	61	87	60	10
	Xochitepec	32	34	29	0

Fuente: Elaboración propia con base en los Institutos Estatales de Educación de los Estados

Medio ambiente

En el cuadro 9 se presentan las superficies territoriales que son destinadas para suelo urbano y las superficies que cuentan con vegetación de las regiones seleccionadas. Este cuadro nos permite ver el grado de urbanización. Destaca que en la delegación Benito Juárez el 100% de la superficie está dedicada a suelo urbano, no teniendo nada de superficie con vegetación. En Cuernavaca, Metepec y el Distrito Federal, alrededor de la tercera parte de su territorio es urbano y un poco más que eso es superficie con vegetación. En el resto de las regiones seleccionadas, la superficie urbana no llega ni siquiera a 5%

Cuadro 9
Superficie con vegetación y urbana en estados y municipios seleccionados, 2005

Estado	Municipio	Superficie total	Superficie con vegetación	Superficie urbana
Aguascalientes		5,617.80	54.4%	2.0%
	Aguascalientes	1,178.85	43.5%	6.8%
Distrito Federal		1,485.49	34.8%	39.8%
	Benito Juárez	26.72	0.0%	100.0%
México		22,356.80	48.6%	3.9%
	Metepec	67.52	0.1%	33.2%
Morelos		4,892.73	40.8%	3.7%
	Cuernavaca	200.41	44.6%	32.6%
	Xochitepec	92.93	21.6%	3.4%

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI Uso del suelo y vegetación.

En el cuadro 10 se presenta el número efectivo de árboles sembrados en 2009 como parte de los programas que la Comisión Nacional Forestal realiza. Destaca que los programas de reforestación se dan en las zonas con mayor superficie de vegetación y no así en las zonas más áridas o pobladas. Esto es importante, porque habla del análisis deficiente de las necesidades de las regiones.

Cuadro 10
Árboles plantados en estados y municipios seleccionados, 2009

Estado	Municipio	Árboles plantados
Aguascalientes		1,673,416
	Aguascalientes	63,200
Distrito Federal		220,000
	Benito Juárez	0
México		6,269,300
	Metepec	0
Morelos		4,480,484
	Cuernavaca	261,210
	Xochitepec	11

Fuente: Elaboración propia con base la Comisión Nacional Forestal

Características económicas

En cuanto a las características económicas de la población de las zonas seleccionadas, podemos ver en el cuadro 11 que el municipio de Aguascalientes y la delegación Benito Juárez tienen porcentajes de población económicamente activa mayores que

Cuadro 11
Condición de actividad y de ocupación de la población según Estados y Municipios, 2010

Estado	Municipio	Población económicamente activa		Población no económicamente activa
		Total	Ocupada	
Aguascalientes		54.2%	93.4%	6.6%
	Aguascalientes	73.3%	91.9%	8.1%
Distrito Federal		57.2%	95.2%	4.8%
	Benito Juárez	63.3%	96.0%	4.0%
México		53.7%	94.9%	5.1%
	Metepec	55.1%	95.7%	4.3%
Morelos		54.9%	95.2%	4.8%
	Cuernavaca	57.8%	95.5%	4.5%
	Xochitepec	57.4%	95.7%	4.3%

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI. Tabulados básicos del Censo de Población y Vivienda 2010.

el total estatal, lo que muestra la dinámica demográfica de estos municipios, destaca también que Aguascalientes tiene los niveles de ocupación más bajos de estas localidades, aunque en todos los casos es alto

En el cuadro 12 se presentan las tasas de participación, y como era de esperarse la delegación Benito Juárez es quien tiene los niveles más altos, seguida de Cuernavaca y Xochitepec, hay que destacar que en Cuernavaca, los niveles de participación de la mujer son altos cercanos a la mitad de la población, al igual que en Benito Juárez, mientras que a nivel de estado, excepto en el Distrito Federal, son apenas de la tercera parte de las mujeres, situación evidentemente relacionada con los roles de género asignados a cada sexo.

Cuadro 12
Tasas de participación económica de la población por sexo
según Estados y Municipios, 2010

Estado	Municipio	Total	Hombres	Mujeres
Aguascalientes		54.0%	73.0%	36.6%
	Aguascalientes	55.9%	72.9%	40.4%
Distrito Federal		56.8%	71.3%	43.8%
	Benito Juárez	62.7%	73.3%	54.0%
México		53.4%	73.7%	34.5%
	Meteppec	54.9%	71.3%	40.2%
Morelos		54.7%	73.5%	37.6%
	Cuernavaca	57.6%	72.1%	45.2%
	Xochitepec	57.1%	77.7%	35.9%

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos del Censo de Población y Vivienda 2010.

En el cuadro 13 se muestra el peso que tiene la ocupación en cada sector de actividad, en todos los casos el sector de servicios es el más importante, destacando Benito Juárez, el Distrito Federal y Cuernavaca. Resulta interesante que el 10% de la población en Morelos se dedica a las actividades agropecuarias y que una cuarta parte de la población en Aguascalientes, México y Morelos están el sector productivo. El comercio es importante en alrededor de una quinta parte en todas las regiones.

En cuanto a los ingresos, el cuadro 14 muestra que el estado con el porcentaje de población con menores ingresos es Morelos, el resto de los estados tienen niveles porcentajes similares entre sí. Sin embargo, a nivel de municipio, es Aguascalientes quien tiene los porcentajes de población más bajos que ganan más de dos salarios mínimos. Destaca la delegación Benito Juárez que tiene 80% de su población ocupada con ingresos de más de dos salarios mínimos.

Cuadro 13
Población ocupada por sector de actividad según Estados y
Municipios, 2010

Estado	Municipio	Primario	Secundario	Comercio	Servicios
Aguascalientes		6.4%	28.9%	20.2%	44.5%
	Aguascalientes	2.5%	26.5%	21.8%	49.2%
Distrito Federal		0.7%	16.8%	21.6%	60.9%
	Benito Juárez	0.2%	12.4%	16.6%	70.8%
México		5.2%	26.1%	22.6%	46.1%
	Metepec	1.1%	24.6%	16.8%	57.5%
Morelos		10.1%	22.7%	19.7%	47.5%
	Cuernavaca	0.9%	17.1%	18.7%	63.3%
	Xochitepec	5.0%	25.8%	21.8%	47.5%

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos del Censo de Población y Vivienda 2010.

Con estos indicadores podemos ver que no hay mucha diferencia a nivel estatal, pero los municipios seleccionados, en casi todos los casos tienen mejores condiciones económicas que sus estados.

Cuadro 14
Población ocupada por nivel de ingresos según Estados y Municipios, 2010

Estado	Municipio	Hasta un salario mínimo	Más de uno hasta dos salarios	Más de dos salarios mínimos
Aguascalientes		12.4%	23.4%	64.1%
	Aguascalientes	10.4%	21.7%	67.9%
Distrito Federal		9.1%	23.1%	67.9%
	Benito Juárez	9.1%	10.1%	80.8%
México		13.2%	25.2%	61.5%
	Metepec	6.3%	16.2%	77.5%
Morelos		17.1%	23.8%	59.0%
	Cuernavaca	9.4%	19.4%	71.2%
	Xochitepec	17.6%	23.6%	58.8%

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos del Censo de Población y Vivienda 2010.

Indicadores de desarrollo humano y pobreza

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, genera el Índice de Desarrollo Humano que aproxima el desarrollo humano tomando la longevidad, los conocimientos y el acceso a recursos como sus dimensiones básicas. El IDH calcula el logro en cada

Cuadro 15
Índice de Desarrollo Humano según Estados y Municipios, 2000

Estado	Municipio	Índice de Desarrollo Humano (IDH)	Posición a nivel nacional
Aguascalientes		0.7483	13
	Aguascalientes	0.8716	83
Distrito Federal		0.8272	1
	Benito Juárez	0.9509	1
México		0.7383	16
	Metepec	0.9066	9
Morelos		0.7445	14
	Cuernavaca	0.9033	11
	Xochitepec	0.8074	528

Fuente: Elaboración propia con base en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Oficina en México

Cuadro 16
Porcentaje de personas pobres Estados y Municipios, 2010

Estado	Municipio	Población en situación de pobreza	Pobreza moderada	Pobreza extrema
Aguascalientes		38.2%	34.6%	3.6%
	Aguascalientes	30.5%	28.3%	2.3%
Distrito Federal		28.7%	26.5%	2.2%
	Benito Juárez	8.7%	8.4%	0.4%
México		42.9%	34.8%	8.2%
	Metepec	26.3%	23.1%	3.2%
Morelos		43.6%	37.4%	6.2%
	Cuernavaca	26.5%	24.2%	2.3%
	Xochitepec	49.0%	41.5%	7.5%

Fuente: Elaboración propia con base en el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

una de ellas respecto a valores de referencia y luego promedia los indicadores de cada dimensión, obteniéndose un índice donde un valor de uno corresponde al máximo logro posible, mientras que uno de cero establece que no existe avance alguno.

En el cuadro 15 podemos ver que casi todas las regiones seleccionadas, con excepción de Xochitepec, tienen buenos niveles de Desarrollo Humanos y que incluso se encuentran en los primeros lugares de desarrollo a nivel nacional. Es interesante que todos los municipios tienen mejores niveles que su entidad, lo que quiere decir que son de las mejores regiones en los estados seleccionados.

Por otro lado, en el cuadro 16, se presentan los porcentajes de personas pobres según el Consejo Nacional de Evaluación para las Políticas Públicas. En este cuadro

se puede ver que cerca de la tercera parte de la población es pobre en Aguascalientes. En el Distrito Federal, Metepec y Cuernavaca, cerca de la cuarta parte de la población. En México, Morelos y Xochitepec, casi la mitad y sólo el 8.7% en la Delegación Benito Juárez. La mayor pobreza extrema se encuentra en México y Morelos, pero no llega ni al 10 por ciento.

Estos indicadores nos muestra que si bien, en términos generales, el desarrollo humano y el capital social parecen altos en estas regiones, la condiciones de pobreza todavía son significativas en la mayoría de los casos.

Fecundidad y abortos

En el cuadro 17 se presentan las tasas de fecundidad para los estados seleccionados. Desafortunadamente, debido a los tamaños de muestra de las fuentes consultadas no se pueden tener datos para los municipios. Las tasas globales de fecundidad de los estados seleccionado demuestran que los niveles de hijos por cada mujer están muy cerca del nivel del remplazo (2.1 hijos por cada mujer) que es lo que se tenía como meta en el Programa Nacional de Población. Aguascalientes es la entidad con la fecundidad más alta con 2.6 hijos por mujer, seguida de México con 2.3, Morelos con 2.2 y Distrito Federal con 1.7 hijos por mujer tasa que incluso está por debajo. A nivel nacional la tasa es de 2.4, por lo que tres de nuestros cuatro estados están por debajo del promedio del país.

Sin embargo destaca que, a excepción del Distrito Federal, la fecundidad adolescente es aún alta, de más de 50 hijos por cada 100 mujeres de esa edad y que las mujeres inician su vida reproductiva en edades jóvenes. Esto habla de la necesidad de información sobre métodos anticonceptivos para este grupo de mujeres jóvenes.

Cuadro 17
Tasas específicas y global de fecundidad según Estados y Municipios, 2009

Estado	Municipio	15 a 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 a 34 años	35 a 39 años	40 a 44 años	45 a 49 años	Tasa Global de Fecundidad
Aguascalientes		59.9	138.9	127.1	103.0	63.1	16.9	1.4	2.6
	Aguascalientes	n.d							
Distrito Federal		36.4	89.0	89.0	66.4	42.4	13.2	1.7	1.7
	Benito Juárez	n.d							
México		54.5	128.5	118.6	87.6	44.8	15.1	2.7	2.3
	Metepec	n.d							
Morelos		54.2	128.8	120.7	88.4	40.7	14.3	1.3	2.2
	Cuernavaca	n.d							
	Xochitepec	n.d							

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos del Censo de Población y Vivienda 2010.

Destaca Morelos como la entidad, después del Distrito Federal con el menor número de embarazos adolescentes.

Otro tema importante que pudiera impactar en la fecundidad es el aborto. En los siguientes cuadros se presentan datos sobre aborto en las regiones que hemos seleccionado¹⁴, esto debido a que una de las instituciones analizadas en Morelos (Ddeser Morelos) trabaja en temas relacionados con el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo y que en el Distrito Federal es legal practicar abortos provocados.

Con datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, que es una encuesta en la que se entrevista a mujeres directamente, se sabe que el 3.9% de las mujeres de 15 a 24 años en el Distrito Federal han tenido un aborto y que en Morelos para este grupo de edad la cifra es de 3.4 por ciento. Esto implica que los abortos en estos dos estados son muy similares y que no son una práctica ajena a las decisiones de las mujeres.

En el cuadro 18 se muestra el registro de abortos total y el porcentaje que son espontáneos, es decir, que se dieron naturalmente; provocados, los que fueron deliberadamente generados; y los terapéuticos, que son aquéllos en los que fue necesario practicar un aborto porque la salud de la madre estaba en peligro. En este caso particular nos interesan los abortos provocados.

Es importante destacar que la fuente de datos para este análisis son los registros administrativos de muertes registradas en fetos, por lo que los abortos presentados en el siguiente cuadro son los que se reportaron a instituciones de salud oficiales. Es importante tener esto en cuenta porque implica que hay un subregistro de abortos, es decir, es probable que se realicen más abortos de los que aquí se presentan.

Cuadro 18
Número de abortos totales y porcentaje por tipo de aborto según Estados y Municipios, 2010

Estado	Municipio	Abortos	Tipo de aborto		
			Espontáneo	Provocado	Terapéutico
Aguascalientes		7	42.9%	28.6%	28.6%
	Aguascalientes	6	50.0%	16.7%	33.3%
Distrito Federal		1126	73.5%	10.1%	16.3%
	Benito Juárez	75	66.7%	8.0%	25.3%
México		1535	70.9%	10.7%	18.4%
	Metepc	4	50.0%	25.0%	25.0%
Morelos		65	36.9%	6.2%	56.9%
	Cuernavaca	44	40.9%	4.5%	54.5%

Fuente: Elaboración propia con base en Estadísticas vitales, Defunciones.

¹⁴ En el municipio de Xochitepec no hay abortos registrados, por eso no se presentan los datos.

Los datos muestran que los dos estados con mayor número de abortos son el Estado de México y el Distrito Federal, sin embargo los municipios que seleccionamos no aportan muchos abortos a la cuenta total. También podemos ver que el porcentaje de abortos provocados nunca pasa de 30% y en el caso de Cuernavaca es sólo 4.5% de todos los abortos registrados.

En el cuadro 19 se presentan los datos de los abortos provocados para estas regiones para 2005 a 2010, de modo que podemos ver que el incremento en los abortos en el Distrito Federal se dio en 2008, lo que tiene sentido porque la reforma que legalizó el aborto se dio en abril de 2007, pero a partir de ahí se ha mantenido relativamente constante. En el Estado de México el incremento se da en 2009, pero se reduce bastante para 2010, en el resto de los estados no hay muchos abortos y por lo tanto no se puede ver una tendencia clara (véase cuadro 19).

Cuadro 19
Número de abortos provocados según Estados y Municipios, 2005-2010

Año	Aguascalientes (edo)	Aguascalientes (mpo)	Distrito Federal	Benito Juárez	México	Metepc	Morelos	Cuernavaca
2005	0	0	66	1	58	1	1	0
2006	0	0	60	1	67	0	1	1
2007	0	0	61	1	65	0	1	1
2008	1	1	128	1	185	0	8	5
2009	1	1	117	2	206	2	6	4
2010	2	1	114	6	164	1	4	2

Fuente: Elaboración propia con base en Estadísticas vitales, Defunciones.

Finalmente, en el cuadro 20, podemos ver esta tendencia a nivel estatal según el lugar de residencia habitual de la madre. Esto permite ver si hay estados en donde van mujeres de otros lados a practicarse un aborto. Esta situación se da únicamente en el Distrito Federal, pero es interesante notar que se da desde antes de la reforma legal, por lo que no es un factor la legalización del aborto para acudir al Distrito Federal, es

Cuadro 20
Porcentaje de abortos provocados por estado en donde ocurrió según lugar de residencia habitual de la mujer, 2005- 2010

Año	Aguascalientes		Distrito Federal		México		Morelos	
	Aguascalientes	Otro lugar	Distrito Federal	Otro lugar	México	Otro lugar	Morelos	Otro lugar
2005	*	*	69.7%	30.3%	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%
2006	*	*	80.0%	20.0%	95.5%	4.5%	100.0%	0.0%
2007	*	*	85.2%	14.8%	95.4%	4.6%	100.0%	0.0%
2008	100.0%	0.0%	68.8%	31.3%	96.8%	3.2%	100.0%	0.0%
2009	100.0%	0.0%	83.8%	16.2%	96.1%	3.9%	100.0%	0.0%
2010	100.0%	0.0%	73.7%	26.3%	95.7%	4.3%	100.0%	0.0%

Nota: Los espacios en donde está el símbolo * es porque en ese lugar y para ese año no hubo abortos

más probable que se deba a que al ser la ciudad más importante del país, tiene más recursos y opciones para que las mujeres se practiquen un aborto.

Desafortunadamente, el aborto sigue siendo un tema tabú en el país, lo que impide contar con cifras y estimaciones precisas al respecto. Esto nos impide ver en las estadísticas el impacto de los programas que la fundación Ddeser Morelos tiene en el estado.

Violencia

Un tema importante es la violencia en las relaciones familiares, la cual, en la mayoría de los casos, es ejercida por los hombres hacia las mujeres. A continuación se presenta el cuadro 21 con resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2011, sobre las mujeres que en el último año fueron víctimas de violencia de sus parejas, según el tipo de violencia que recibieron.

Destaca el Estado de México como la entidad con más mujeres violentadas,

Cuadro 21
Mujeres de 15 años o más, por estados seleccionados según condición de violencia hacia ella por parte de su pareja y tipos de violencia padecida en los últimos 12 meses

Estado	Total sin incidentes	Con incidentes de violencia ¹				
		Total	Emocional	Económica	Física	Sexual
Aguascalientes	73.7%	26.3%	85.7%	52.4%	14.5%	8.9%
Distrito Federal	75.9%	24.1%	92.3%	38.5%	14.6%	6.7%
México	65.3%	34.7%	87.7%	46.7%	12.7%	7.3%
Morelos	74.5%	25.5%	84.9%	50.9%	14.7%	9.3%

¹ El total no suma 100% porque las mujeres pueden sufrir más de un tipo de violencia

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos de la encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2011

emocional y económicamente sobre todo, seguida de Aguascalientes, que es la entidad con el mayor nivel de violencia económica. Morelos es la entidad en que la violencia física y sexual se presenta más a menudo.

En el cuadro 22 se presentan los datos en dos fechas, 2006 y 2011, lo que nos muestra cómo se ha reducido la violencia en términos generales a casi la mitad en prácticamente todas las entidades, siendo la violencia económica, física y sexual la que más se ha reducido y mostrando un incremento la violencia emocional en todos los casos, especialmente en el Distrito Federal.

Estos datos son importantes porque demuestran que aún en una cuarta parte de las parejas (y una tercera en el Estado de México) hay violencia hacia las mujeres,

especialmente de tipo emocional y económica y que la violencia física y sexual sigue siendo importante, aunque ya se haya disminuido un poco con el pasar de los años. Así, el trabajo de organizaciones enfocadas a trabajar desde la salud mental con hombres y con parejas especialmente, puede llegar a ser muy importante para reducir estos indicadores.

Cuadro 22
Mujeres de 15 años o más por estados seleccionados según condición de violencia hacia ella por parte de su pareja y tipos de violencia padecida en los últimos 12 meses 2006 y 2011

Año	Estado	Total sin incidentes	Con incidentes de violencia ¹				
			Total	Emocional	Económica	Física	Sexual
2006	Aguascalientes	56.0%	43.7%	79.5%	63.0%	23.8%	15.8%
	2011	73.7%	26.3%	85.7%	52.4%	14.5%	8.9%
2006	Distrito Federal	58.2%	41.2%	81.7%	58.9%	26.4%	15.8%
	2011	75.9%	24.1%	92.3%	38.5%	14.6%	6.7%
2006	México	47.0%	52.6%	79.1%	57.3%	24.2%	14.2%
	2011	65.3%	34.7%	87.7%	46.7%	12.7%	7.3%
2006	Morelos	64.6%	34.6%	77.6%	56.1%	25.1%	16.2%
	2011	74.5%	25.5%	84.9%	50.9%	14.7%	9.3%

¹ El total no suma 100% porque las mujeres pueden sufrir más de un tipo de violencia

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI, Tabulados básicos de la encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006 y 2011

Análisis de las experiencias

A partir del análisis de contenido de los materiales obtenidos por parte de las organizaciones estudiadas, así como de toda la documentación escrita disponible, se logró sistematizar y encontrar los principales resultados de la investigación. La información recabada también fue producto de las entrevistas personales realizadas tanto a miembros como a usuarios de los cursos, diplomados, módulos impartidos por estas organizaciones, así como a personas responsables de las experiencias, (en total catorce entrevistas) y en una ocasión en el Centro de Estudios Ecuménicos también pudo realizarse una reunión con todo el equipo de trabajo involucrado en el tema de educación, así como asistir a varios talleres dictados por la Universidad Campesina del Sur, A.C. Este encuentro favoreció poder conocer aún más la dinámica de trabajo en equipo y participación para el diseño y evaluación del trabajo que realizan.

Los resultados obtenidos del análisis de las distintas experiencias se organiza a continuación en función de los distintos temas formulados en las entrevistas (i) Enfoque pedagógico; (ii) Recursos y vinculación; (iii) Educación y Desarrollo; (iv) Desarrollo Local; (v) Saberes tradicionales del territorio/Desarrollo de capacidades; (vi) Participación; (vii) Capital Social. Con el objeto de facilitar la lectura de los resultados, este apartado se inicia con una breve presentación de cada una de las organizaciones estudiadas:

1. **Ddeser Morelos (Cuernavaca, Morelos)**

Es parte de la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México, a nivel nacional la creación fue en 2003 y en Morelos nace en enero de 2004

para la promoción y defensa de los derechos sexuales y reproductivos. A la par, capacitan activistas conocidos como promotores que difunden información, dan talleres y pláticas a sus comunidades y centros educativos y sindicales. <http://ddeser.tripod.com>

2. **México es Nuestro Compromiso, A.C. (Metepc, Estado de México)**

Nace el 26 de noviembre de 2002, constituyéndose como una Asociación Civil. Sus ejes rectores son: combate a la corrupción, consolidar la democracia, lograr mejor gobierno y mejor congreso y el trabajo electoral ciudadano. De igual forma inciden en temas medio ambientales y llevan a cabo proyectos de esta índole. Trabajan con empresas, escuelas y público en general. <http://www.mnc.org.mx/portal/index.php>

3. **Universidad Campesina del Sur, A.C. Unicam-Sur (Xochitepec, Morelos)**

La Universidad Campesina del Sur surge en el año de 2004 y forma parte de la Unión de Pueblos de Morelos. Sus temas de trabajo son: agricultura ecológica y desarrollo regional sustentable, gobiernos locales y participación ciudadana y medicina tradicional de México y Oriente. <http://es-es.facebook.com/unicam.sur>

4. **Centro de Estudios Ecuménicos (Delegación Benito Juárez, Distrito Federal)**

El Centro de Estudios Ecuménicos fundada en 1986. Trabaja dos grandes áreas: procesos territoriales y acción ecuménica. Durante décadas han ofrecido cursos, capacitaciones, congresos siendo un puente entre las distintas religiones y lo social-político. <http://www.mnc.org.mx/portal/index.php>

5. **Colectivo de Hombres Libres de Violencia, A.C. (Aguascalientes, Aguascalientes)**

El Cohlv es un grupo de hombres y mujeres que trabaja por la promoción, prevención y tratamiento de la violencia de género. Trabaja principalmente con hombres mediante talleres, grupos terapéuticos, psicoterapia individual, de pareja y familiar. <http://cohlv4.wix.com/cohlv#>

Metodologías empleadas para llevar a cabo sus intervenciones

Las entrevistas realizadas tanto a directores de las organizaciones estudiadas como a los usuarios que participan en los programas implementados, así como de la documentación revisada y de la asistencia a talleres y reuniones de las organizaciones, ponen de manifiesto una reflexión interesante en este campo. En cuanto a los métodos o metodologías empleadas tiene una diversidad de formas: organizan conferencias, foros, reuniones, talleres, realizan encuentros. Destaca la formación de formadores ó líderes (capacitan a los promotores para que ellos repliquen la información recibida) en sus comunidades, en sus talleres, etc. *"De esta manera se logra el efecto multiplicador que se propuso la red y se va integrando una base social más amplia y sensibilizada de los derechos sexuales y reproductivos"*. (Entrevista directora Ddeser). En el proceso pedagógico específico de interacción con actores territoriales, Ddeser lo hacen a través de pláticas, talleres y ferias informativas dónde trabajan temas de aborto, embarazo adolescente, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, género, entre otros. *Nosotras decidimos (las metodologías) según el contexto de la población en ese momento, para capacitar*. (Entrevista director Ddeser). Así mismo trabajan la parte de incidencia política (influir en la toma de decisiones que pueda afectar o favorecer el acceso a los derechos sexuales y reproductivos por parte de mujeres y jóvenes). La participación de Ddeser por ejemplo, ha sido fundamental para la erogación de la Ley de Interrupción Legal del Embarazo en el DF.

Otras metodologías citadas por las demás organizaciones son: el desarrollo de grupos interactivos donde colaboran personas adultas (familiares, maestros, profesores) y otros actores y agentes del territorio (comunidades de aprendizaje). *Pues la metodología la vamos cuidando primero delineamos un tema, y posteriormente vamos viendo los elementos que vamos agregando, y al finalizar vemos la parte didáctica, como podemos hacerlo mejor más interactivo con la gente. Todos nuestros talleres o conferencias, buscan tener mucha interactividad. Aún dictando conferencias, si me permites interactuar con la gente, yo puedo estar con 200 personas y nadie sabe en qué momento voy a estar a su lado y le voy a preguntar. Es parte de lo que tratamos de que pueda permear más.*(entrevista al director de México es Nuestro Compromiso, A.C.).

En muchas de las organizaciones está muy presente la dinámica metodológica que viene de la educación popular *"La metodología que intentamos llevar es la de la*

educación popular, el partir de la práctica, reflexionarla, teorizarla, profundizarla, enriquecerla con otros conocimientos teóricos para regresar a la práctica" (entrevista facilitador Centro de Estudios Ecuménicos).

La pedagogía educativa de la Unicam-Sur se basa en la interacción de los agentes capacitadores y facilitadores con los grupos comunitarios. Ello permite que la educación sea dialógica y horizontal en el sentido del reconocimiento básico freiriano: "*Nadie educa a nadie, todos nos educamos a todos, y el conocimiento no sólo se transmite, sino que fundamentalmente se genera y se produce para poder transformar la realidad*". (entrevista director de la Unicam-sur).

De acuerdo a este enfoque pedagógico, el programa educativo anual de la Unicam-Sur sistematiza el conjunto de eventos educativos (diplomados, talleres, seminarios, conferencias, demostraciones de campo, giras tecnológicas, foros y encuentros campesinos), investigaciones participativas (promoción del derecho a saber, transparencia y contraloría social de programas públicos; experimentación agroecológica) y actividades culturales (publicaciones impresas, videos, rescate de tradiciones y ferias comunitarias) que realiza con sus contrapartes sociales en los estados de Guerrero y Morelos.

Dadas las consideraciones y principios señalados, la metodología educativa de la Unicam ubica a los sujetos sociales (hombres, mujeres, jóvenes, productores campesinos, dirigentes y asesores) en el centro de toda participación; se reconoce y respeta el autodidactismo de muchos campesinos e indígenas; se procura que jóvenes y adultos, desde el autodiagnóstico y la planeación participativa, tomen en sus manos el proceso de enseñanza-aprendizaje, los modelos de aprendizaje experimental, las herramientas educativas para pensar por sí mismos y poder "aprender a aprender", de acuerdo con sus necesidades, capacidades, contexto ético, étnico, cultural y físico. Los capacitadores o coordinadores acuden preponderantemente a las comunidades, centros de trabajo o a donde se requiere la relación enseñanza-aprendizaje. La Unicam, es una alternativa para quienes el actual sistema educativo no se adapta a sus condiciones de vida, a sus necesidades ni a sus posibilidades económicas.

En este sentido la pedagogía y estrategia educativa se basa en la interacción de los agentes capacitadores con los grupos de productores y las comunidades; los programas de investigación-acción-transformación se expresan en técnicas de aplicación inmediata, en proyectos que mejoran la producción agropecuaria, agroindustrial o de servicios; en sistematizaciones, memorias y publicaciones.

Muchos de los capacitadores o ponentes son los mismos campesinos y campesinas que han representado un liderazgo en su comunidad o región en aspectos productivos, en salud, educación, cultura y actividades artísticas; y que por ello son portadores de un valioso saber empírico y una larga experiencia de lucha y de trabajo.

En casi todos los casos de organizaciones estudiados utilizan metodologías fundamentalmente creativas y participativas, incluso desde esta perspectiva, se mencionan y valorizan en muchas entrevistas también los tiempos libres, los momentos informarles de intercambio entre las personas del territorio, para crear lazos afectivos que favorecen el desarrollo de la confianza entre los participantes a los talleres, cursos, etc. En este caso se trata más bien de una educación informal en la cual las personas también transmiten tradiciones, adquieren, intercambian y acumulan saberes, habilidades, actitudes y percepciones. Esta transmisión de saberes, que también forma parte de la pedagogía, a veces es consciente o inconsciente en los integrantes de las organizaciones, pero generalmente también adquiere mucha importancia para modificar actitudes, valores, formas de acercarse al conocimiento, que sirven para mejorar las condiciones de vida de las personas. *Todas son presenciales (la modalidad). Todavía nos cuesta mucho trabajo y nos gustaría manejar algo mucho más virtual, lo hemos intentado en algún momento con compañeros que tenemos en algunos otros estados. Pero, son generalmente, capacitaciones internas de dirección* (Entrevista al director de México es Nuestro Compromiso, A.C.).

En cuanto a la definición de "alternativa" la educación no formal, y desde sus enfoques pedagógicos las respuestas encontradas nos remiten a una multiplicidad de definiciones o descripciones que tienen que ver con los escenarios en dónde trabajan así como en la pluralidad de sus formas de expresión. Se puede resumir como "otro camino", "otra forma de hacer las cosas", *Alternativo es que no es lo tradicional. Que no se basa en algo tradicional, o en algo muy cuadrado, para mí algo alternativo, que aparte puede ser algo nuevo, o no tan nuevo pero que no se usa. Que no se usa como se debería usar* (Entrevista a un facilitador de Ddeser).

Por ejemplo lo alternativo para la Unicam es que desde su nacimiento rescató el símbolo del *Zapatismo*, bajo él ha mantenido durante más de 24 años una postura crítica y propositiva frente a las políticas gubernamentales para el campo; así como su irrenunciable autonomía respecto del gobierno y los partidos políticos; y sus propuestas en favor de la agricultura campesina y las comunidades indígenas.

Recursos y vinculación

Siguiendo la división que tomamos como referencia: activos o recursos estructurales; recursos humanos y recursos relacionales los hallazgos encontrados han sido: (a) en cuanto a los estructurales pudimos relevar que casi todas las organizaciones cuentan con una infraestructura adecuada –aunque mínima, en algunos casos– para la realización de sus actividades educativas. Todas cuentan con un salón, medios audio-visuales disponibles (videos, computadoras, televisión, algunas cuentan con bibliotecas y archivos), en general todas las personas entrevistadas se sienten satisfechas con estos recursos. El sistema de gestión y sus reglas de funcionamiento no son complicados, aunque si bien denotan una falta de formación y sobre todo de más recursos humanos para poder llevar a cabo las tareas administrativas, de procuración de fondos, de transparencia, de rendición de cuentas entre otras.

En cuanto a sus activos financieros los recursos en su mayoría provienen de financiación federal (fundamentalmente Indesol) o algunas Secretarías y programas de gobiernos estatales y municipales, tales como Sagarpa, la Sep, Inmujeres, el DIF, Procampo, etc. Y muchas organizaciones reciben fondos del sector privado, fundaciones empresariales. Muchas de ellas prestan servicios (terapias, por ejemplo) de las cuales también recaban fondos para cubrir gastos administrativos y de otra índole. *“Cuando tenemos un financiamiento, entonces de ahí sufragamos un salario y estamos registrados para que nos devengan impuestos, cuando no hay ningún tipo de financiamiento, nuestro principal sustento son las terapias y los cursos que cobramos (entrevista director Colectivo de Hombres Libres de Violencia, A.C.).*

Para las osc enfocadas en este trabajo, el problema de la financiación acarrea otro tipo de carencias, además de la más obvia que es frenar o no poder expandir aún más sus proyectos y escala, sino más ligada a no poder contar con profesionales que les permita otorgar servicios de más calidad, o contar con una infraestructura adecuada, pero sobre todo también significa una carga de trabajo (por los reportes, la evaluación y todos los requisitos que les solicitan los financiadores, como transparencia y rendición de cuentas, etc.) que significa una carga adicional muy difícil de solventar para las organizaciones. Esta evidencia produce muchas veces una gran frustración a los integrantes de las osc; (b) en cuánto sus recursos humanos todas cuentan por lo general con personal tanto voluntario como pago. Los beneficiarios son un factor importante ya que al estar vinculados con los temas tratados ya sea de la prevención de violencia, o de embarazos no deseados, así como para

lograr un mejor trabajo electoral ciudadano, combatir la corrupción, mejorar el medio ambiente, auspiciar la agricultura ecológica, la participación ciudadana y la recuperación de cultivos tradicionales y la medicina tradicional, tiene que ver no solamente con las personas que asisten a los cursos, talleres, conferencias, diplomados, etc, sino con el impacto y la trasmisión que las acciones tienen en la comunidad, en las familias en los colectivos, en las redes, etc. (c) y en cuanto a los recursos relacionales se evidencia con la relación dialógica establecida entre los facilitadores y la población atendida, los proyectos de co-participación, la horizontalidad en la dirección *"Su estructura organizativa es horizontal, su dirección es colectiva y su base social la constituyen 20 organizaciones regionales, ubicadas en 17 estados de la República. La CNPA lucha por una reforma agraria integral, democrática y participativa, por el apoyo y fortalecimiento de la agricultura campesina, por los derechos y cultura indígena, por un desarrollo rural sustentable, por una política social equitativa e incluyente y por la defensa de los derechos humanos"* (Unicam, proyecto Indesol, 2003).

El tema de vinculación generalmente todas las organizaciones estudiadas, tienen vínculos con universidades, con otras organizaciones más grandes de segundo piso, con sus financiadores. Estas alianzas son ya sea para obtener recursos para formación y ejecución de proyectos, pero también sirven como puente para la difusión de sus actividades. La parte más relacional y dialógica está concentrada fundamentalmente con el tipo de población que atienden y las problemáticas o necesidades de las personas mencionadas anteriormente. Si bien no lo podemos inferir de nuestras entrevistas los beneficiados indirectamente son muchos y se refleja en los proyectos ejecutados. *"Nosotros hemos tenido más de fácil unos 70 mil beneficiarios. Buscamos casi siempre tener una equidad, casi siempre buscamos tener la mitad de mujeres y mitad de hombres"* (entrevista al director de México es Nuestro Compromiso, A.C.).

La educación para el Desarrollo: actores, modalidades, contenidos

En términos generales podemos decir que la atención de los proyectos implementados por las OSC se dirige a grupos vulnerables, a indígenas, campesinos, mujeres y hombres adultos, personas con discapacidades; niñez y juventud. *Son los jóvenes que se acercan a Ddeser por medio de ferias de servicio social, por medio de redes sociales*

(4:41), o incluso los jóvenes que llegan a Ddeser porque otros jóvenes que ya están en Ddeser los invitan y otros más llegan porque han escuchado de Ddeser en sus escuelas con conferencias, con talleres, con ferias, con cines debate y les interés (entrevista a una facilitadora de Ddeser).

Los cursos, talleres y seminario que dictan Hombres Libres sin Violencia, A.C. paradójicamente Si bien se trata de una OSC formada por hombres y con el objetivo de atender a esta población, la asistencia a los mismos es más de mujeres que de hombres. Aunque si bien organizan grupos exclusivos de reflexión (así le llaman) dónde son dirigidos solo a hombres y existe una demanda por parte de las mujeres de participar a los mismos. *Son personas que están sufriendo violencia, personas que están en conflicto, parejas que están en conflicto, hombres que se sienten frustrados, hombres que no saben qué hacer con la violencia que están ejerciendo y que se sienten mal y que reconocen que tienen que ser ayudados, porque solos entienden ellos que no van a salir* (Entrevista director Colectivo de Hombres Libres de Violencia, A.C.)

La modalidad con la cual se desarrolla este tipo de educación es la no formal. *Pero la educación no formal aprendes de todo, o sea, los ambientes de aprendizaje ya intervienen en todo tipo. O sea, ya es el lugar donde te encuentras, las personas donde te encuentras, el material que utilizas, pero también interviene así como, además participación de las personas.(promotor de Ddeser) Llega a complementar más. De un lado dicen una opinión y del otro lado, y te llega a alimentar el conocimiento que ya tenías.(entrevista a un promotor Ddeser).*

Un sistema educativo integral y flexible que incluya prácticas formales, informales y no formales¹⁵ (Unicam, Indesol, 1993).

La Unicam, por ende, no se piensa como una institución de educación convencional dividida en facultades, materias o asignaturas donde un maestro transfiere los conocimientos a los estudiantes y cuando mucho realizan una práctica o demostración de los contenidos teóricos dictados. Se piensa como una estructura flexible, basada en Temas Generadores organizados como unidades de enseñanza-aprendizaje y generación de conocimientos. Cada uno de estos Temas Generadores se diseña acorde a las Necesidades Básicas de Educación (NBE) y a las problemáticas

¹⁵ *Prácticas formales* se refieren a las que se realizan en el encuadre de una propuesta educativa; *las informales* son las que logran al asistir a eventos, seminarios, foros, congresos, etc., organizados por otras instituciones; y *las no formales*, las que resultan de la reflexión-acción sobre eventos y prácticas de la vida cotidiana. En el documento "Experiencias Educativas de la CNPA", que resultó de la investigación desarrollada en 2002, se puede apreciar la recopilación de lo que ha sido hasta ahora la educación campesina en la CNPA, en su mayor parte no formal e informal.

diagnosticadas, con la intención de ayudar a superar dicha problemática. Así, cada módulo contiene actividades de investigación y de servicio a las comunidades, quedando la docencia y la facilitación de la información en función de las actividades anteriores (documentos varios entregados por la misma organización).

Los principales contenidos que se han relevado tienen que ver en desarrollar capacidades para actividades cívicas y participación ciudadana; el tema de prevención de adicciones; apropiación de espacios públicos; deporte y recreación, derechos humanos; ecología y medio ambiente; educación; prevención del delito; profesionalización y fortalecimiento institucional, género, alimentación, desarrollo comunitario, regional y rural, discapacidad. *"Una certificación para empresas socialmente responsables, entonces nosotros nos estamos metiendo donde acepten a la gente con capacidades diferentes, en un porcentaje como norma dentro de las empresas"* (entrevista director México es Nuestro Compromiso, A.C.)

Las personas que trabajan y los proyectos que realizan las organizaciones son evaluados por pares externos, y/o por las instituciones que financian sus proyectos pero en general todas las experiencias estudiadas, reciben evaluaciones de sus trabajos. *"En principio las coordinadoras evaluamos el desempeño y el funcionamiento de los promotores. Pero también como pertenecemos a la organización Equidad de Género, nos pueden enviar formatos en donde nos pidan un análisis sobre sus liderazgos, sobre sus aptitudes, sus capacidades, que tanto se están involucrando en estos temas"* (entrevista directora de Deesder); *"La primer evaluación la dan los beneficiarios, posteriormente viene un análisis y creamos un grupo que hace la evaluación"* (entrevista facilitador México es Nuestro Compromiso, A.C.).

Por parte de los asistentes a los cursos que dictan estas organizaciones también se obtiene información valiosa en cuanto a la evaluación que ellos realizan y el impacto que recibieron de las acciones emprendidas por las organizaciones. *El tema que se nos presentó y cómo nos lo fueron llevando, pues para mí fue muy sustancioso de verdad, fue un parteaguas para cambiar de verdad, mi forma de ver, de ver la situación en casa y la violencia.[...]. Una pequeña anécdota, sabe qué puse en práctica, trabajar en, primero, aquí me hicieron reconocer, no me di cuenta yo sola que, que yo también estaba violentado sí, o sea siendo violenta, por lo que sea, puedo decir por, x, y, no, yo era, estaba siendo violenta también, contestando a la violencia, y me di cuenta, que era muy importante trabajar en esto, en ello, me sugirieron de qué manera podía yo evitar, caer en la provocación, y lo apliqué, fue, yo, mm, era, violenta cuando escuchaba la voz del agresor, y me, me, me, me perdía, o sea, sí mi, mis sentidos se pedirán y yo violentaba*

también y me hicieron, me dijeron cómo, de qué manera, que no, no hiciera caso, rechazara todo aquello, me encerrara, no quiero oír, oír ahorita nada que venga de ti, si estás bien, mm entonces hablamos, y lo puse en práctica. Muy bien, sí, ¿pudo ver resultados entonces en su vida, a partir de los, del taller que tomó aquí? Sí, sí, muy, muy, muy importantes. ¿Me puede decir alguno? Uy hígole, uno que yo así siento yo que ay, y usted va a decir ay, a lo mejor, estudié la secundaria, cosa que no había hecho, y la pude terminar y concluir y tengo mi, mi diploma y hoy estoy estudiando la prepa. Ah, muy bien, ¿a partir? A partir del taller (entrevistas a beneficiarios de Colectivo de Hombres Libres de Violencia, A.C.).

Siguiendo las referencias teóricas desde dónde la Educación y Pedagogía para el desarrollo hunde sus raíces podemos inferir de las entrevistas realizadas que efectivamente muchas de ellas, sobre todo la Unicam y el Centro de Estudios Ecu-ménicos toman como referencia la propuesta pedagógica de los trabajos de Paulo Freire, y de otros autores que han complementado y desarrollado dicho enfoque. Asimismo, se ha considerado el "sistema modular"¹⁶ implementado en sus inicios en la UAM-X; la experiencia educativa de la Universidad Campesina e Indígena (UCI-red) y del Centro de Estudios Ecu-ménicos; la concepción "metodológica dialéctica de la Educación Popular" desarrollada, entre otros, por el Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario (IMDEC); los aportes de la Red de Asesoras y Promotoras Rurales en su incorporación de la perspectiva de género feminista y la subjetividad; el enfoque "bajo el ala del sombrero" impulsado por PADS; y algunas otras. Uno de los puntos de partida de esta pedagogía liberadora, está en el postulado de que *nadie educa a nadie; nadie se educa sólo, son los hombres que se educan entre sí mediatizados por el mundo*. En tal sentido, esta educación que propone Freire es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Es una pedagogía que exige una permanente postura reflexiva, crítica y transformadora, pero sobre todo, fomenta una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción.¹⁷ (párrafos de la entrevista realizada al director de la Unicam y de la revisión de sus documentos editados por ellos mismos).

¹⁶ La Unicam se postula por una educación basada en momentos y situaciones educativas.

¹⁷ Freire, 1969.

Desarrollo Humano, sustentable Local/territorial una referencia obligada

Las variables utilizadas para este tema, no focalizó obtener una definición sobre qué piensan sobre el desarrollo, ni a qué tipo de desarrollo hacen referencias con sus intervenciones. La información obtenida se infiere como vinculan sus acciones al territorio y a las necesidades identificadas en el mismo, que por otra parte, al ser multidimensionales y tener como referencia el desarrollo humano, se deduce al aspecto humano, sustentable y territorial como una referencia obligada. Una de las organizaciones enfatiza el aspecto del autodiagnóstico: [...] *trabajamos con grupos de diferentes niveles, con diferentes puntos de partida, pero aún así, más o menos, siempre buscamos iniciar con un autodiagnóstico junto con ellos y básicamente se hace una lectura del contexto en dónde está ubicado territorialmente de los grupos. Por lo tanto, también ahí se parte de un análisis de la realidad contextual y junto con ello también se analiza un poco las dinámicas, las prácticas propias de los grupos* (entrevista facilitador del Centro de Estudios Ecueméricos).

La Unicam dice *"Es una iniciativa social que surge y se retroalimenta desde las regiones, considerando las necesidades, saberes y visión de las y los campesinos. En su proceso de conformación recoge experiencias educativas tanto de organizaciones campesinas, indígenas y civiles de México y de Latinoamérica. [...] La identificación de la problemática de los campesinos por los campesinos mismos, y la identificación de las necesidades de conocimientos que de su problemática se deriven"*. Señalan, asimismo, la producción de conocimientos para satisfacer las necesidades identificadas, la traducción de los conocimientos producidos a propuestas, proyectos y programas de desarrollo regional, bajo la premisa de *actuar localmente, pensando globalmente y actuar globalmente, pensando localmente*.

En las organizaciones estudiadas se evidencia que es necesario partir de los elementos propios de cada región y cada cultura, es decir, desde los elementos autóctonos referidos a formas de organización, visión, conocimiento del mundo, problemáticas y alternativas específicas *"Lo comunitario, local, territorial es un espacio de encuentro, en dónde se establecen relaciones en las que se genera la construcción de nosotros (identidad)"* (entrevista a miembros del Centro de Estudios Ecueméricos).

La atención por ejemplo a la violencia de género, surge de una necesidad concreta, alrededor del año 2000 cuando en Aguascalientes un grupo de personas,

detecta que la problemática estaba sólo enfocada a la atención de mujeres y los hombres no se consideraban como parte de la violencia. Pero sobre todo un problema local es la alta tasa de suicidios y la baja autoestima de muchas personas que incide en anomias individuales y colectivas. Esto afecta la convivencia, incide en la calidad de las instituciones y por ende en las posibilidades de un desarrollo humano. *"La cantidad de suicidios en Aguascalientes es muy alta, sino es de las primeras en toda la República, sí es al menos la segunda o la tercera, entonces abordamos la problemática del suicidio a través de la autoestima baja y su entorno en el que se desenvuelven"* "Un tema detectado y que no se atiende es la violencia en las escuelas" (entrevista a un facilitador Colectivo de Hombres Libres de Violencia, A.C.).

Otro aspecto que se releva es la incidencia en el territorio de aspectos que atentan contra la sustentabilidad del mismo *"Otra cosa es que las líneas temáticas o las líneas que hemos dado seguimiento es la defensa del territorio porque en muchos de estos procesos han generado en gobiernos estatales y federales, estrategias de venta de recursos naturales, entonces hay proyectos de construcción de presas, minas"* (entrevista a facilitador Centro de Estudios Ecuménicos).

La revalorización de los saberes locales tradicionales y el desarrollo de capacidades

Muy vinculada con el tema de lo local, los saberes tradicionales se expresan en la entrevistas de diversas maneras: *"Lo local y comunitario es un espacio de realización de sueños, en un marco de tradiciones y costumbres propias.* (entrevista a miembro de CEE). Se puede rescatar el valor y la necesidad de construir propuestas de desarrollo que desde la visión e intereses de los grupos campesinos e indígenas, rescaten sus tradiciones culturales, sus territorios y su derecho a decidir sobre su futuro. En esta apuesta, la Unicam, y el Centro de Estudios Ecuménicos destacan que para que el desarrollo sea obra de los propios sujetos rurales, es vital poner en marcha un nuevo sistema de educación que tenga como propósito fortalecer las capacidades humanas en todos los ámbitos de su quehacer cotidiano. Colateralmente reflexionan que es necesario y posible fortalecer el carácter público y laico de la educación no gubernamental; y que esto puede y debe hacerse en el marco jurídico constitucional vigente, con autonomía, y mediante la cooperación ciudadana y la participación de las organizaciones sociales. La Unicam y sus miembros enfatizan que las necesidades

de los campesinos no se limitan al conocimiento o al intercambio de saberes relacionados sólo con la producción agropecuaria, pues existen otros saberes en otras áreas de la ciencia y la cultura que pueden sistematizarse y enriquecerse por los propios actores sociales del campo, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Con la Universidad Campesina, la formación y la capacitación podrán rebasar el ámbito de la producción económica y aportar elementos que enriquezcan y profundicen el marco conceptual de los educandos, que los dote de metodologías de investigación y desarrollo en las diferentes áreas del conocimiento; que fortalezcan su actitud de servicio, desarrollen capacidades de planeación y gestión para el desarrollo local y micro regional, que enriquezcan el tejido social, el municipalismo y sus estrategias de construcción de nuevos poderes locales, a la vez que fomenten valores y actitudes que permitan la convivencialidad y potencien la solidaridad. Recupera asimismo a través de la memoria colectiva, los conocimientos sobre la historia local, el uso milenario de plantas medicinales para curar enfermedades, la conservación y mejoramiento de semillas criollas y nativas, la cosecha y uso sustentable del agua, la conservación de suelos, la crianza y cuidado de animales domésticos, el cuidado de la fauna y flora silvestres; así como el rescate y fomento de expresiones culturales y artísticas: bailes, danzas, música, artesanías, fiestas, vestido, comidas y bebidas.

El Centro de Estudios Ecuménicos, enfatiza la recuperación de saberes como inicio para reflexiones posteriores *"luego tenemos un programa que llamamos intercambio de saberes. El intercambio de saberes tiene que ver con los momentos de encuentro entre todos los sujetos de diferentes partes que están haciendo cosas diferentes, pero ahí, por ejemplo si se establece como un eje de compartir, qué es la agricultura para ellos, qué es el maíz, qué es el poder, es la última que tuvimos, qué era el poder, a partir de ahí van como haciendo los saberes, aprendizaje y experiencia de su propia práctica y nosotros vamos haciendo una reflexión crítica sobre estos asuntos junto con ellos"*

Es importante destacar en Hombres libres de violencia, han enfatizado la parte negativa que puede traer aparejada la recuperación de algunos "valores" locales tradicionales, más que los saberes, sobre todo algunos valores vinculados con la iglesia católica. Para ellos se establece una relación que impulsa *"la doble moral, el doble discurso, es algo muy característico de la población"* (director de Colectivo de Hombres Libres de Violencia, A.C.). Detectan que este es un aspecto para trabajar y muy difícil de reconocerlo para poder de manera terapéutica poder cambiar algunos rasgos que ellos consideran son juzgados por la sociedad. *"El machismo, la au-*

toestima baja, dependencia, codependencia, miedos, inseguridades, temores, sistema patriarcal”

La participación al interior de las organizaciones y el empoderamiento de las personas para la participación en la comunidad

El tema de observar e indagar sobre la participación estuvo focalizando por una parte obtener información sobre la participación de los miembros en la misma organización, de manera tal que no se generen instituciones verticales, pero por otra el interés estuvo en verificar si tanto los miembros de las organizaciones así como los beneficiarios tienen oportunidad de participar tanto en las decisiones de los proyectos que se van a implementar pero también si logran un empoderamiento que les permita una cierta autonomía para una participación más amplia en sus propias comunidades.

La Universidad Campesina contribuye con sus acciones a dotar a los educandos de metodologías para identificar necesidades de aprendizaje, para desarrollar conocimientos y habilidades; pero también contribuye a fomentar la participación ciudadana y comunitaria, la práctica del análisis económico y sociopolítico, la crítica y mejoramiento de la administración y la legislación. En este sentido queda muy evidencia la participación de los actores. *“La participación de los campesinos en la gestión de su propio sistema educativo”*.

Se enfatiza la participación para el diseño de los proyectos *“se trata de construir colectivamente siempre un plan formativo. Igual, muchos tienen hincapié en partir del análisis del contexto y entonces, ahí las mismas redes van generando pues, sus temáticas”* (entrevista facilitador Centro de Estudios Ecueméricos).

También se puede inferir que existe una delegación del poder en las deliberaciones de base: *Nosotros no solamente somos los que sabemos si no que también la comunidad es la que sabe, es la que va a definir el territorio, entonces conjugamos esos dos elementos para trabajarlo. Y también otra de las cosas también es el fortalecimiento de la toma de decisiones colectivas, ya sea en los espacios comunitarios, como son las asambleas y otra de las cosas es el fortalecimiento de las figuras comunitarias como son los comisarios, los comisariados, entonces como figuras bien simbólicas, bien importantes en la toma de decisiones* (entrevista facilitador Centro de Estudios Ecueméricos).

Algunas de las organizaciones estudiadas, tienen problemas para que su convocatoria, tenga el impacto esperado, sobre todo el Colectivo de Hombres Libres de Violencia, A.C. por el tema que trabajan y por la reticencia de los hombres (y seguramente por un problema cultural) para acercarse a la OSC y poner de manifiesto su interés de ser atendido y/o de participar en actividades que tengan que ver con atender su problemática.

La producción de capital social

Sobre la producción de capital social, se infiere del trabajo, que en cuánto al capital social relacional está bien explicitado y también muy vinculado con el territorio.

En los espacios locales se generan más relaciones, más vida y movimiento, solidaridad y confianza, es también un espacio de pertenencia y seguridad social. Es así mismo un espacio de resistencia social ante cualquier opresión y dominación, así como un espacio de libertad. Un espacio donde las acciones de uno son acciones de muchas personas y las acciones colectivas fortalecen la vida de cada persona. (CEE, entrevista)

Algunos entrevistados dejan ver como además de brindar servicios, espacios y metodologías contribuyen a la generación y transferencia de mecanismos y modalidades de relación que fortalecen y generen redes, confianza, incidencia en ámbitos más amplios *"contribuimos a que sean mejor ciudadanos dándoles a las personas herramientas para una buena convivencia, para que tengan respeto para con sus semejantes, equidad, y verlo todo bajo una perspectiva de género, básicamente"* (entrevista a director de Colectivo de Hombres Libres de Violencia, A.C.). *La ciudadanía tiene un problema fuerte, importante de violencia, cuando nosotros nos acercamos, a ayudarles, a que entiendan esto, si lo logramos, ellos lo aceptan, entonces ellos tienen comportamientos distintos, diferentes que hacen tener mejor convivencia con sus hijos y con su pareja, y luego lo trasladan a su ámbito de barrio, sus vecinos y los de la tienda, etc., y luego lo trasladan a sus ámbitos más externos de escuela, este, traslado de los camiones, etc., hasta que lo van proyectando en todo el estado* (entrevista director Colectivo de Hombres Libres de Violencia, A.C.).

Todas las organizaciones que hemos entrevistados pertenecen a redes y otros movimientos sociales tanto a nivel nacional, como internacional.

Reflexiones finales y nuevos interrogantes

De los resultados y hallazgos descriptos es posible extraer no sólo algunas reflexiones finales sino también nuevos interrogantes que fueron surgiendo a lo largo de todo el trabajo. Partimos esbozando algunos supuesto y/o hipótesis que sustentaban la investigación *“los cambios contemporáneos, tanto a nivel de actores como de sus necesidades y modalidades de satisfacerlas, encuentran respuestas en el desarrollo humano, sustentable y territorial y en diversos actores, entre ellos las organizaciones de la sociedad civil, un actor clave para acompañar estos procesos. En este sentido la Educación y Pedagogía para el desarrollo es un instrumento que aporta en esta dirección”*. Al respecto podemos destacar efectivamente que los cambios en las teorías y en los modelos del desarrollo introdujeron nuevas perspectivas a los estudios sobre el bienestar de las personas y nuevos parámetros de análisis. Tanto el Desarrollo Humano, en el marco del desarrollo de capacidades como apertura de posibilidad de expansión de libertad para las personas, así como el desarrollo sustentable, poniendo la atención en los problemas que es necesario atender para garantizar mejor la sostenibilidad del planeta, lograr una mejor incidencia y autonomía para el manejo y aprovechamiento sustentable de los recursos naturales, considerando en ello a la diversidad de la producción, adecuando las tecnologías apropiadas a la luz de los conocimientos y saberes productivos tradicionales y el desarrollo territorial/local entendido como lo próximo, lo relacional, pero con la influencia de lo global, así como de lo nacional, coloca al desarrollo desde una visión multidimensional y transdisciplinaria como referente para abordar proyectos y programas con algún impacto. En este sentido las nuevas teorías replantearon y reconceptualizaron términos como el

propio concepto de desarrollo o economía. El surgimiento de estas otras lógicas evidenciaron la creciente necesidad de formación de las personas en estos campos, abrieron un interesante debate en torno al mismo y contextualizaron el aumento de capacitación dirigida a formar agentes de desarrollo.

Las organizaciones de la sociedad civil no son ajenas a este debate, y han tratado de orientar sus enfoques en esa dirección. Concluimos que es posible impulsar una educación desde ámbitos no formales, entendida no sólo como la transmisión de conocimientos y su calificación a diferentes niveles de profesionalidad, sino, como actividad abarcadora, creadora de sujetos sociales que compartan conocimientos para construir un futuro mejor. En otros términos, un proceso horizontal de enseñanza-aprendizaje que sintetiza la producción de conocimientos y la transformación de la realidad. Los elementos propios de cada lugar y cada lugar, es decir los elementos autóctonos referidos a formas de organización, visión, problemáticas y alternativas específicas, son abordados desde la experiencia que cada organización trae.

La oferta que hemos considerado en esta investigación se reduce a los cinco casos de estudios que hemos analizado, teniendo en cuenta ese dato, lo hemos relacionado con algunos aspectos cuantitativos de los municipios y estados en dónde se localizan y actúan estas organizaciones. También es una referencia a la función que estas organizaciones tienen en la facilitación de procesos que coadyuvan al desarrollo, aunque si bien cada una desde problemáticas diversas.

Las organizaciones seleccionadas radican en estados y municipios muy disímiles que van desde los más poblados hasta los más pequeños, municipios con mayor índice de urbanización y otros como Metepec que presenta las mejores condiciones sociales en tema de desarrollo humano. En los mismos habitan más hombres que mujeres a excepción de Xochitepec en dónde la población femenina es mayor a la masculina. En cuanto a la población joven es alta en Aguascalientes al contrario del Distrito Federal y Benito Juárez dónde observamos una población más envejecida. También en Cuernavaca se aprecia un envejecimiento de la población y se acentuó en estos últimos años la migración.

En cuanto al tema educativo todas las regiones seleccionadas en general tienen niveles de educación relativamente buenos, esto nos indica que si ponemos la mirada en la "escolaridad" pareciera que las necesidades están cubiertas, sin embargo no podemos inferir de los datos recabados, temas como la deserción en determinado período escolar, ni la inequidad, como así tampoco la calidad de la educación, problemas muy relevante para México y muchos de sus estados y municipios. Pensar

en términos de educación más amplia para el desarrollo, implica focalizar el trabajo en otras áreas y necesidades de la población. En el tema educativo por ejemplo podemos ver que la falta de instituciones y docentes hacen claro el déficit que en cuestiones de educación tienen estas regiones y permiten pensar que son necesarios otros mecanismos, instituciones y formas de educación que permitan subsanar las necesidades de las poblaciones que estas regiones viven.

Por ejemplo por motivos de tiempo y espacio tampoco pudimos abordar de manera integral el tema del ambiente, y en ese sentido quedan muchos interrogantes pendientes. De las estadísticas se deduce que la mayoría de las superficies de los territorios están destinados en los estados y municipios para suelo urbano, y es poco el espacio dedicado a la superficie con vegetación. Pero, sin embargo no sabemos nada sobre ¿qué tipo de políticas ambientales desarrollan estos lugares?, ¿qué alcance tiene por ejemplo la educación ambiental?, ¿qué pasa con el tema de la basura, del reciclaje, etc? Problemáticas que sin lugar a duda merecen una investigación aparte y en sí misma. Sólo pudimos recabar de una organización estudiada el esfuerzo puesto fundamentalmente en el Estado de México para trabajar y sensibilizar a las empresas, las escuelas y el público en general en temas que tienen que ver con el cuidado del ambiente. Así mismo la Universidad Campesina del Sur, con su trabajo vinculado con la agricultura ecológica y el desarrollo sustentable, así como el mejoramiento de semillas criollas y nativas, la conservación del suelo, el uso de plantas medicinales, abordan problemas que han sido dejados de lado por las políticas públicas y que contribuyen con sus acciones a atender áreas olvidadas en zonas rurales e indígenas.

Lo mismo sucede con los datos cuantitativos obtenidos de las características económicas, ya que podemos leer ocupación, desocupación, ingresos, sexo por actividad, tipos de actividad que predomina, pero poco nos dicen estos datos sobre las condiciones de los trabajadores, por ejemplo de las mujeres, los trabajos informales, la economía doméstica, etc. Lo interesante aquí es destacar el trabajo de las organizaciones tales como el Centro de Estudios Ecuménicos y sus acciones focalizadas a incentivar la constitución de la Red de Comercio Justo, el fortalecimiento de procesos de desarrollo local, empoderamiento de las mujeres en ámbitos productivos, etc.

En el marco de las teorías de desarrollo humano, el índice proporcionado por el Programa de Naciones Unidas, nos evidencia que las regiones seleccionadas, con excepción de Xochitepec, tienen buenos niveles de DH y que incluso se encuentran en los primeros lugares de desarrollo a nivel nacional. Los municipios tienen mejo-

res niveles que su entidad, lo que quiere decir que son de las mejores regiones en los estados seleccionados. Sin embargo paradójicamente la tercera parte de la población es pobre en Aguascalientes. En el Distrito Federal, Metepec y Cuernavaca, cerca de la cuarta parte de la población. En México, Morelos y Xochitepec, casi la mitad y sólo el 8.7% en la Delegación Benito Juárez. Estos indicadores nos muestra que si bien, en términos generales, el desarrollo humano y el capital social parecen altos en estas regiones, la condiciones de pobreza todavía son significativas en la mayoría de los casos. Esto plantea la necesidad de trabajar tanto desde las políticas públicas como de las acciones que pueden realizar las organizaciones de la sociedad civil para atender la población vulnerable y en condiciones aún de pobreza. Con la certeza que existen regiones, estados y municipios que se encuentran en condiciones mucho más extremas que las estudiadas.

En cuanto al tema de los abortos, preocupación que surgió a raíz que el estudio enfocó el trabajo de Ddeser, los datos estadísticos muestran que los dos estados con mayor número de abortos son el Estado de México y el Distrito Federal, sin embargo los municipios que seleccionamos no aportan datos a la cuenta total. También podemos ver que el porcentaje de abortos provocados nunca pasa de 30% y en el caso de Cuernavaca es sólo 4.5% de todos los abortos registrados. Desafortunadamente, el aborto sigue siendo un tema tabú en el país, lo que impide contar con cifras y estimaciones precisas al respecto. Esto nos impide ver en las estadísticas el impacto de los programas que la fundación Ddeser Morelos tiene en el estado.

El tema de la violencia de las relaciones familiares es otro de los problemas que hemos enfocado en el trabajo. El Estado de México destaca como la entidad con más mujeres violentadas, emocional y económicamente, seguida de Aguascalientes, estado al que se le suma la cantidad de suicidios, tema también muy preocupante. Aguascalientes, ocupa el segundo lugar a nivel nacional, detrás del Estado de México que es el primero. Es importante señalar que la población de éste último es de poco más de 15 millones de personas y en Aguascalientes es de poco más de 1 millón, por lo que es de esperarse que en el estado más grande del país, México, haya más suicidios, como efecto de lo grande de la población, pero que haya tantos en Aguascalientes al ser un estado pequeño es mucho más importante. Morelos es la entidad en que la violencia física y sexual se presenta más a menudo. Así, el trabajo de organizaciones enfocadas a trabajar desde la salud mental con hombres y con parejas especialmente, como el caso de Colectivo de Hombres Libres de Violencia, A.C., puede llegar a ser muy importante para reducir estos indicadores.

Durante toda la investigación se han podido extraer resultados en torno al tipo de enfoques metodológicos que utilizan las organizaciones, la vinculación con otros actores, los recursos con los que cuentan, los contenidos que desarrollan, y el tipo de capacidades que promueven mediante las capacitaciones existentes, la concepción sobre la educación para el desarrollo, la participación y el capital social que producen.

Priorizan enfoques participativos, activos y cooperativos, que desarrollan capacidades individuales y colectivas. Esta priorización se fundamenta en la necesidad de formar agentes transformadores de la realidad. En ese sentido la praxis ocupa un espacio más relevante respecto al contenido teórico.

Estos enfoques están sostenidos por programas, currículos, objetivos flexibles, vinculados generalmente con las necesidades de las personas y los territorios. Las modalidades para aplicarlos se acomodan a diversas formas, aunque fundamentalmente se vinculan con la educación no formal y varían en su tiempo (meses, días, semanas, año, etc.). Generalmente son presenciales, semi presenciales, mixtos y dirigirse a una diversidad de personas: niños y niñas, jóvenes, adultos mayores, adultos mujeres, adultos hombres, atender a jóvenes, mujeres, indígenas, discapacitados y dictarse en espacios variados tales como aulas, espacio libre, en espacios específicos (donde se siembra, se cosecha, se trabaja) de manera mixta, entre muchas otras más. Abordan temas que generalmente tienen que ver con alguna problemática detectada por los mismos actores el territorio. En todos los casos estudiados se trata de un cambio de modelo pedagógico tradicional y se acerca más a un modelo de la complejidad (Morin, 2001) en el que la interacción entre las personas genera unidad y diversidad, basada en la comprensión de opiniones e ideas diferentes que interactúan en un mismo territorio donde se rescatan identidades y se producen nuevas identidades híbridas. En cuanto a lo alternativo se definió tanto como lo no tradicional así como el rescate de símbolos y tradiciones de manera crítica y propositiva frente a políticas oficiales.

Es importante señalar que la pedagogía de Freire, para muchas de estas organizaciones y movimientos sociales continúa siendo la metodología apropiada y un referente muy importante, ya que en ella encuentran que se abandona la ordenación formal del conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza y eleva a la realidad la condición de instancia motora en la producción y transmisión del saber (Guevara Niebla, 1974). Esta pedagogía establece como premisa la definición de problemas de la realidad y la elaboración de unidades de enseñanza en torno a los mismos.

Los procesos de desarrollo de la sociedad contemporánea hacen necesaria una pluralidad de estrategias en el ámbito educativo que trasciende por mucho la educación formal. En este sentido, si bien no es nueva la aparición de actores y metodologías que desde otros espacios se vinculan de manera alternativa con los sujetos en pos de la educación, los cambios en la concepción del desarrollo, ya no más centralizado sólo en el crecimiento económico, sino en sentido más amplio entendido como desarrollo humano, sustentable y endógeno, abren perspectivas que ubican a las organizaciones de la sociedad civil como constructora de bienestar junto a otros actores. De manera muy especial, estas instituciones promueven las capacidades que requiere la inserción social. Aunque si bien es cierta, en la sociedad contemporánea, la producción y acceso al conocimiento ocupa un lugar central, es necesario reconocer y recuperar la importancia que adquieren los saberes locales tradicionales, conjuntamente con el desarrollo de capacidades, que conjuga un conocimiento y/o saberes híbridos, para poder pensar en prácticas que abonen al mejoramiento de la condición humana. La llamada sociedad del conocimiento podrá construirse a partir precisamente de la integración de estos distintos saberes y no de su negación. Si se pretende abolir la diferencia en pos de la igualdad lograremos sólo más desigualdad. En este sentido la pedagogía se transforma en una estrategia de acción que no sólo es un instrumento de comunicación sino de acción. En el sentido de lograr cambios graduales tanto en los sujetos como en las realidades, particularmente en los procesos territoriales. En cambio como nos advierte (Valencia, 2001: 217) "la educación popular fue vista como un paso previo a la acción y se convirtió entonces, en un proceso de concientización más ligado a los discursos y proclamas ideológicas del momento, que a la posibilidad de ir construyendo conocimientos colectivos útiles para la acción".

Nuestra investigación se esforzó por encontrar algunas peculiaridades en torno a una Educación y Pedagogía vinculada fundamentalmente a contextos locales, próximos, comunitarios, que tenga en cuenta el desarrollo desde una visión multidisciplinaria y multidimensional, como una narrativa contemporánea de la formación de agentes que señala un camino desde la utopía para transformar los individuos y los territorios para una sociedad y una vida más digna. Una educación y pedagogía cuyo objetivo principal pretende conseguir los conocimientos (saberes locales tradicionales y desarrollo de capacidades) y valores necesarios para participar dignamente en la reproducción de la propia existencia de los individuos y colaborar en la

transformación de la sociedad, en un marco democrático y de respeto a los derechos humanos, sociales, económicos y culturales.

Los saberes locales tradicionales en las organizaciones estudiadas son expresados mediante símbolos, representaciones, conceptos, prácticas y modos de vida cotidiana, aquellos aprendidos de la práctica, de la historia, de la identidad, se diferencian con los conocimientos compartimentados de la ciencia moderna para aprovechar la riqueza de sabidurías locales que no pueden ser medidas, validadas, objetivadas y generalizadas como lo exigen los enfoques hegemónicos en el pensar y actuar de la ciencia. Siguen sin embargo un proceso inductivo en su construcción, paradójicamente similar al conocimiento científico positivista, pero que a diferencia de éste no parcializa la realidad para generalizarla por sus regularidades, sino que forma estructuras fuertemente imbricadas por complejas interacciones entre los elementos contextuales naturales, humanos, sociales, espirituales y culturales. Es allí donde existe la gran diferencia entre estas dos formas de saberes que, en suma, representan dos cosmovisiones divergentes sobre la forma de ver el mundo (Nuñez, 2004).

La evaluación de lo que hacen y cómo lo hacen se centra en la percepción de los participantes sobre la capacitación impartida y no una evaluación de impacto, analizada en un plazo mucho más largo. Esto se señala como un déficit de las organizaciones ya que la evaluación por expertos o pares ayudaría seguramente a mejorar su performance y a obtener más datos sobre el impacto de sus acciones.

Por otro lado, las capacitaciones atienden generalmente nuevas necesidades que el estado de bienestar no logra cubrir. Las OSC se han caracterizado por poner en la agenda temas muy relacionados con atención a violencia intrafamiliar, violencia de género, seguridad, derechos humanos, seguridad alimentaria, recuperación de saberes locales tradicionales, prevención de adicciones, cuidado del medio ambiente, etc.

En la manera en que están organizadas estas asociaciones dan cuenta de tener una actitud menos asistencialista y más vinculada con los derechos de las personas y con una preocupación por incidir en políticas públicas. Esto no las exime que muchas de ellas tienen todavía que subsanar muchos problemas y retos transversales que alcanzar, respecto a su financiación, formación de sus propios recursos humanos, transparencia y rendición de cuenta, etc. Pero así mismo el estado debe reconocer y visibilizar aún más su existencia a través de leyes que las regularicen para sistematizar sus intervenciones, visibilizarlas y que puedan continuar desarrollando sus actividades en un marco de legalidad e institucionalidad. Las organizaciones sienten que la legislación que rige al sector es adversa porque las exigencias fiscales

y de rendición de cuentas son exhaustivas, pero a la vez tienen restricciones para generar sus propios recursos.

La diversificación de las fuentes de financiamiento, aspecto que contribuye a la sostenibilidad, se ve obstaculizada por varios factores. Las dificultades que surgen con los recursos gubernamentales, la disminución de fondos provenientes de la cooperación internacional, las dificultades fiscales de generar recursos propios y la escasa cultura de la donación privada, son aspectos que minan su accionar. En México no existe, como en otros países, una cultura de la donación ya sea por parte de individuos como por parte de las empresas. Las organizaciones reconocen tener una relación bastante débil con la clase empresarial, que aun existiendo estímulos fiscales para que puedan donar deduciendo de sus impuestos, no tienen el hábito o la motivación para hacerlo.

Se evidencia en la investigación la capacidad para generar alianzas que estas organizaciones presentan y la vinculación con otras redes e instituciones municipales, estatales y nacionales. En ese sentido las OSC generan capital social para la cohesión social necesaria en los territorios. Y podemos también encontrar en esta vinculación una diferencia fundamental con las estrategias llevadas a cabo por las organizaciones populares de los años setentas las cuales centraban las mismas en oposición al estado, el "pueblo" como sujeto que debía romper con las estructuras de poder existente. La revolución era el ideario de ese momento histórico. En la actualidad, las organizaciones —si bien han venido perdiendo protagonismo político— para acotar al estado en el cumplimiento de sus obligaciones, las estrategias para incidir en política pública se basan más en el marco democrático, trabajar para la participación ciudadana, el empoderamiento y sobre todo el consenso entre distintas lógicas de los actores territoriales (sector privado, sector gubernamental y sector social). En este sentido uno de los objetivos de la investigación era visibilizar la relación dialógica de estas organizaciones, efectivizada en su capacidad para generar alianzas, redes, y relacionalidad con la población atendida.

La educación y la pedagogía para el desarrollo en la que se ha enfocado el análisis hace hincapié fundamentalmente en la consideración de la población como sujetos de derechos y protagonistas de las actividades de los proyectos que ejecutan las organizaciones de la sociedad civil. Los fenómenos participativos se manifiestan cuándo existe una real delegación de poder y una retroalimentación de las deliberaciones para lograr acuerdos. Esta dimensión, quedó evidenciada en nuestro trabajo, ya que a través de las entrevistas realizadas hemos podido entrever la presencia de

una modalidad de gestión asociada formal y hemos podido observar la implementación de los proyectos en términos de la participación, como una articulación entre las actividades y procesos que se desarrollan en ámbitos locales específicos y la construcción de espacios participativos institucionalizados.

Seguramente esta investigación deja muchos interrogantes abiertos y muchos aspectos sin abordar. Nos interesa mencionar por ejemplo el tema específico de articulación con las políticas públicas (en salud, educación, vivienda, etc.) para alcanzar un impacto mayor en el desarrollo. ¿Hasta qué punto la escala de los programas ejecutados por las organizaciones de la sociedad civil pueden contribuir a cambiar las realidades más desfavorecidas en México?

Los enfoques, las metodologías, la planificación flexible, participativa, activa y cooperativa que abundan en la educación para el desarrollo, y en su modalidad no formal, a pesar de todos sus elementos a favor nos dejan la preocupación de seguir reflexionando sobre si ¿la heterogeneidad y retos transversales de las organizaciones de la sociedad civil pueden ser obstáculos importantes y en qué medida para considerarlas actores de la educación para el desarrollo? Hemos señalado tanto en los hallazgos como en las conclusiones las debilidades y límites, en torno por ejemplo a los procesos de evaluación. En ese sentido nos interrogamos ¿qué pasa con la evaluación de los resultados no previstos y los procesos generados en el transcurso del programa? En cuanto a la profesionalidad de los facilitadores que imparten los talleres, cursos, seminarios, también nos inquieta el tipo de formación y la selección de los mismos. Es sabido que en este tipo de educación no formal los educadores son diversos en preparación, algunos más profesionales que otros, otros que se mueven por estricto voluntarismo, nos lleva a interrogarnos ¿cuáles son los criterios educativos y pedagógicos que guían la selección de los mismos? Todos interrogantes abiertos que seguramente podrán ser abordados en futuras investigaciones.

Otoño del 2012.

Bibliografía

- ALBUQUERQUE, Francisco (1997), *Cambio estructural, Globalización y Desarrollo Económico Local*, Santiago de Chile, CEPAL /ILPES.
- ARIAS, Patricia (2005), "Nueva ruralidad: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy", en Héctor Ávila Sánchez (coord.), *Lo urbano-rural ¿nuevas expresiones territoriales?*, Cuernavaca, CRIM-UNAM.
- ARGIBAY, Miguel, y Gema Celorio (2005), *La Educación Para el Desarrollo*, Bilbao, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco-Vitoria-Gasteiz.
- _____, Gema Celorio y Juan José Celorio (1997), "La educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación", *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, núm. 19, Bilbao, Vitoria.
- AROCENA, José (2012), *VII Seminario Internacional de Desarrollo Económico Territorial y de Empleo*, Mesa "Pedagogía para el Desarrollo", seminario celebrado del 8 y 9 en San José de Costa Rica.
- ARROW, Kenneth (1962), "Economic welfare and the allocation of resources for inventions", en R.R. Nelson (ed.), *The Rate and Direction of Inventive Activity: Economic and Social Factors*. Princeton, Princeton University Press.
- AYALA MARTÍNEZ, Citlalli (2011), "De la investigación aplicada al foro internacional: el Instituto Mora presente en el debate por la eficacia de la ayuda al desarrollo", en Leticia Calderón Chelius y Simone Lucatello (coords.), *Investigar para incidir*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- BAKHTIN, Mikhail (1981), *The dialogic imagination: Four essays*, Austin, University Of Texas Press.
- BARREIRO, Fernando (2002), "El modelo de desarrollo local y el papel de la economía social: un enfoque en torno a los nuevos yacimientos de empleo", en *Economía Social, Nuevos Yacimientos de Empleo y Desarrollo Local*, I Seminario Internacional, Vitoria-Gasteiz, Xabide editores.
- BIANCHI, P. y Miller, L. (1994) "Innovation, collective action and endogenous growth: an essay on institutions and structural change", *IDSE*, Cuaderno 2.
- BERCOVICH, Néstor (2009), *Políticas para el fortalecimiento de sistemas locales de innovación en América Latina: el desafío de la cooperación. El caso de Brasil*, tesis doctoral, México, El Colegio Mexiquense, A.C.

- BORGAZA, Carlo y A. Santuari (2000), *Social enterprises in Italy. The experience of social cooperatives*, Working Paper núm. 15. ISSAN, julio, Trento.
- BONVIN, J. M. y N. Farraque (2008), *Amartya Sen: Une politique de la liberté*, París, Michalon.
- BOISIER, S. (2001), "Crónica de una muerte frustrada. El territorio en la globalización", texto de la Conferencia dictada en el Instituto de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- BRACHO GONZÁLEZ, Teresa (2001), *Desigualdad social y educación en México*, México, CIDE.
- BRUNER, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje/Visor.
- Caselli, Clara (1998), "Il non profit: aspetti aziendali", *Persone e impresa*, vol. 8, núm. 2, pp. 68-79.
- CARR, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, España, Martínez Roca.
- CELORIO, Gema y Alicia López de Munian (coords.) (2007), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Bilbao, Hegoa.
- _____: y Argibay Miguel (2005), *La educación para el desarrollo*, Bilbao, Hegoa.
- COLEMAN, James (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.
- CONVERSO, Daniela, Claudia Piccardo e Imke Hindrichs (2010), "Empowerment individuale e organizzativo", en P. Argentero, C.G. Cortese y C. Piccardo (eds.), *Manuale di psicologia del lavoro e delle organizzazioni*, vol. 3 ("Psicologia delle Risorse Umane"), Milán, Raffaello Cortina, pp. 209-229.
- CORAGGIO, José Luis (2005), "La política urbana metropolitana frente a la globalización", en Andrés Solarí Vicente y Jorge Martínez Aparicio (comps.), *Desarrollo local textos cardinales*, Morelia, Facultad de Economía/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 222-252.
- EADE, Deborah (1997), *Capacity Building: An approach to people centered development*, Oxford, Oxfam.
- CUNNIL, Nuria (2004), "Balance de la participación ciudadana en las políticas sociales. Propuestas de un marco analítico, en Alicia Ziccardi (coord.), *Participación ciudadana y políticas sociales en el ámbito local. Memoria I*, México, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM-Consejo Mexicano de Ciencias Sociales-Instituto Nacional de Desarrollo Social, pp. 54-57.
- DAZA, José Efraín (2012), *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología pedagógica*, Colombia, Universidad Nacional de Colombia.

- DONATTI, Pierpaolo (1996), *Sociologia del terzo settore*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- FALS-BORDA, Orlando y Anisur Rahman (eds.) (1991), *Action and knowledge: breaking the monopoly with participatory action research*, Londres, Intermediate Technology Publications.
- FIorentINI, Gorgio (1997), *Organizzazione non profit e di volontariato*, Milán, Etas Libri.
- FREIRE, Paulo (1969), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI editores.
- _____: (1970), *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- FUKUYAMA, Francis (1995), "Social Capital and the Global Economy", *Foreign Affairs*, vol. 74, núm. 5, pp. 89-103.
- GAROFOLI, Gioacchino (1989), "Modelli locali di sviluppo: I sistemi di piccola impresa", en G. Becattini (ed.), *Modelli locali di sviluppo*, Bologna, Il Mulino, pp. 75-90.
- _____: (1992), "Industrial Districts: Structure and Transformation", en G. Garofoli (ed.), *Endogenous Development and Southern Europe*, Aldelshot, Avebury, pp. 49-60.
- GIRARDO, Cristina (2010), "El 'bien común': un concepto estratégico para la acción política de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)", en Gutiérrez Castañeda Griselda (coordinadora), *Construcción democrática de ciudadanía. Diálogos con las Organizaciones de la Sociedad Civil (osc)*, México, UNAM-Plaza y Valdez.
- _____: (2011), *Acciones y función de las organizaciones de la sociedad civil en los Centros Comunitarios de Aprendizaje (CCA) y su aporte para la concertación de actores y la construcción de alianzas*, México, El Colegio Mexiquense, A.C. (Avances de Investigación 6).
- _____: y Prudencio Mochi (2012), *Las organizaciones de la sociedad civil en México y la cooperación internacional para el desarrollo. Enfoques y estrategias*, México, El Colegio Mexiquense, A.C. (Avances de Investigación 7).
- GUADARRAMA, Gloria Jovita (2012), "Proyecto educativo y agenda de gobierno", en Gloria Jovita Guadarrama (coord.), *Políticas educativas y agenda de gobierno equidad y calidad, pendientes*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., pp. 15-40.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (1974), *El diseño curricular*, México, UAM-Xochimilco.
- GUTIÉRREZ SERRANO, Norma Georgina (coord.) (2010), *Relatos, conocimientos y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos*, México, CRIM/UNAM-Juan Pablos Editor.

- GREGERSEN, Brigitte y Bjorn Johnson, (1996), "Learning Economies, Innovation Systems and European Integration", *Regional Studies*, vol. 31, núm. 5, pp. 479-490.
- HABERMAS, Jürgen (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, ts. I y II, Madrid, Taurus.
- HEGOA (1996), *Actas del Segundo Congreso de Educación para el Desarrollo*, Bilbao, Vitoria-Gasteiz.
- HORTON, Douglas (2005), *¿Cómo planificar, implementar y evaluar el desarrollo de capacidades?*, La Haya, ISNAR.
- ILLICH, Iván (1985), *La sociedad desescolarizada*, México, Joaquín Mortiz-Planeta.
- KATZ, Michael y Carl Shapiro (1994), "Systems Competition and Network Effects", *Journal of Economic Perspectives*, vol. 8, núm. 2, pp. 93-115.
- KHOR, Martin (2003), *El saqueo del conocimiento*, Barcelona, Icaria.
- KLILSBERG, Bernardo (1999), "Capital Social y Cultura, claves esenciales del desarrollo", *Revista de la Cepal*, núm. 69, pp. 85-102.
- LASNIER, François (2002), *Réussir la formation par compétences*, París, Éditeur Guérin.
- LATAPÍ SARRE, Pablo (1998), "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, vol. I, México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica, pp. 21-42.
- LESTER, M. (1999). *Global civil society: dimensions of nonprofit sector*, Baltimore, Institute for Policy Studies/The John Hopkins University-Center for Civil Society Studies.
- LEWIN, Kurt (1946), "Action research and minority problems", *Journal of Social Issues*, vol. 2, núm. 4, pp. 34-46.
- LUNDVALL, Bengt-Ake (1992), *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*, Londres, Printer.
- MADOERY, Óscar (2008), *Otro desarrollo: el cambio desde las ciudades y regiones*, Argentina, Unsam Edita/Universidad Nacional de San Martín.
- MANFREDA, Ada y Salvatore Colazzo (2011), "Saperi local e pedagogía di comunita", *Amaltea. Trimestrale di cultura*, año IV, núm. 4, (diciembre), pp. 17-23.
- MARTÍNEZ, Dario (2012), *Aportes al foro de enfoque pedagógico formación para el DEL*, Buenos Aires, DEL-BID-Universidad de San Martín/Educación Virtual.
- MAIZTEGUI, Concepción y Marlen Eizaguirre (2008), *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*, Bilbao, Universidad de Deusto.

- MASKELL, P. (2000), "Social Capital, Innovation and Competitiveness", *Business Studies*, Working Paper 2001-2002, Copenague, Center for Economic and Business Resarch.
- MORIN, Edgar (1999), *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- MULDER, Martín (2008), "El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico", *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-25.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (2011), "El contexto de los resultados PISA 2009", *Educación 2001*, núm. 188, enero, pp. 7-16.
- NONAKA, Ikujiro e Hirotaka Takeuchi (1995), *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Nueva York, Oxford University Press.
- NUÑEZ, Jesús (2004), "Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural", *Investigación y Postgrado*, vol. 19, núm. 2, (julio), pp. 13-60.
- ORNELAS, Carlos (1995), *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PARMIGIANI, Barbara de (2001), "Governance regional", ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Administración Pública, 30 de agosto al 1 de septiembre, Rosario Argentina.
- PICCIOTTO, Robert y Eduardo Wiesner (eds.) (1998) *Evaluation and development: The institutional dimension*, New Brunswick, NJ, Transaction Publishers.
- PIECK, Enrique (1996), *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense-UNICEF.
- PIZZORNO, A. (2001), *Perché si paga il benzinaio. Per una teoría del capitale sociale*, en A. Bagnasco, F. Piselli, A. Pizzorno y C. Trigilia, *Il capitale sociale*, Bologna, Il Mulino, pp. 19-45
- PNUD (1998), *Capacity assessment and development in a systems and strategic management context. Management Development and Governance Division*, Technical Advisory Paper no. 3, Nueva York, United Nations Development Program.
- POLANYI, Michael (1966), *The Tacit Dimension*, Nueva York, Doubleday.
- PUIGRÓS, Adriana (1986), *Democracia y Autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Buenos Aires, Galerna.
- PUTNAM, Robert (1993), *La Tradizione Cívica nelle Regioni Italiane*, Milán, Oscar Saggi Mondadori.

- _____: (2000), *Bowling Alone: The collapse and revival of American Community*, Nueva York, Simon & Schuster Paperbacks.
- RAFI (1997), *Confinamientos de la Razón. Monopolios Intelectuales*, Canadá, RAFI.
- RIFKING, Jeremy (1995), *La fine del lavoro*, Milán, Baldini y Castoldi.
- ROBLE PENSADO LEGLISE, Mario (coord.) (2011), *Territorio y ambiente: aproximaciones metodológicas*, México, Siglo XXI editores.
- ROFMAN, Adriana (2004), "El conocimiento y la educación en el desarrollo local", en Claudia Jacinto (coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Argentina, IIPE-IDES, pp. 161-190.
- ROSALES LÓPEZ, Carlos (2010) "La planificación de la enseñanza por competencias ¿qué tipo de innovación implica?", *Innovación Educativa*, núm. 20, pp. 77-88.
- RYAN, William (1999), "The New Landscape for Nonprofits", *Harvard Business Review*, vol. 77, núm. 1, pp. 127-136.
- SÁNCHEZ TORRADO, Santiago (1998), *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer.
- SEBASTIÁN LOZANO, Jorge (2009), *El audiovisual y la educación para el desarrollo. Del entretenimiento a la participación*, Bilbao, Fundación Investigación Audiovisual.
- SEN, Amartya (1987), *Bienestar, justicia y mercado*, Madrid, Ediciones Paidós Ibérica.
- _____: (1993), *The Quality of Life*, Oxford, Clarendon.
- _____: (2002), *Rationality and freedom*, Cambridge, Harvard University Press.
- SCHMELKES, Sylvia (2010), "México y el logro de la educación primaria universal", en Carlos Garrocho Rangel (coord.), *México y los objetivos de desarrollo del milenio*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, A.C., pp. 59-72.
- SIMKINS, Tim (1997), *Nonformal Education and Development*, Inglaterra, University of Manchester.
- SOJO, Ana y Andras Uthoff (eds.) (2007), *Coehsion social en América Latina una dimensión perentoria de alguna de sus dimensiones*, Santiago de Chile, CEPAL.
- STAKE, Robert (1998), *Investigación con estudios de casos*, Barcelona, Morata.
- TRIGILIA, Carlo (2005), *Sviluppo locale. Un progetto per L'Italia*, Italia, Editori Laterza.
- TORRES, Rosa María (1984), *Nicaragua: revolución popular, educación popular*, México, Inies-Cries.
- TRILLA, Jaime (2003), *La educación fuera de la escuela. Ambitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel.
- UNCETA, Koldo (2009), "Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones", Montevideo,

- Centro Latino Americano de Ecología Social (CLAES) de Uruguay/D3E (Carta Latinoamericana 7).
- VÁZQUEZ BARQUERO, Antonio (1993), *Política económica local: la respuesta de las ciudades a los desafíos del ajuste productivo*, Madrid, Pirámide.
- VERD, Joan Miquel, Josiane Vero y Martín López (2009), "Trayectorias laborales y enfoque de capacidades", *Sociología del Trabajo*, Nueva época, núm. 67, pp. 127-151.
- VIÉLLE, P. y P. Walthery (2003), "Exploring ways to reconcile flexible employment with social Protection", en G. Standing (ed.), *Promoting Income Security as a Right: Europe and North America*, Genova, International Labour Office, pp. 351-362.
- VIGOSTKY, Lev (1989), "Fundamentos de Defectología", en Lev Vigostky, *Obras Completas*, t.V, Ciudad de la Habana, Pueblo y Educación.
- WENGER, E. C. y W. M. Snyder (2000), "Communities of Practice: The Organizational Frontier", *Harvard Business Review*, vol. 78, núm. 1, (enero-febrero), pp. 139-145.
- VALENCIA GARCÍA, Guadalupe (2001), "Educación y conocimiento popular: notas de reflexión", en Jaime Castillo Palma y Elsa Patiño Tovar (coords.), *Saberes organizativos para la democracia*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 213-224.
- VAN DAM, Anke, J. L. P. Ooijens y Peter Gerhard (reds.), (1988), *Educación popular en América Latina la teoría en la práctica*, La Haya, CESO.
- YOGUEL, Gabriel y Néstor Bercovich (1994), "Acuerdos de cooperación empresarial entre firmas argentinas y empresas brasileñas", Proyecto INTAL/ECLAC, Buenos Aires, Mimeo.
- ZACK, Michael (1999), "Developing a Knowledge Strategy", *California Management Review*, vol. 41, núm. 3, pp. 125-145.

Recursos electrónicos

Education Research Information Center Thesaurus (1968), Intervention [entrada del tesaurus]. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/gotoThesaurusDetail.do?thesaurusDetailBackURL=http%3A%2F%2Fwww.eric.ed.gov%2FERICWebPortal%2Fthesaurus%2Fthesaurus_results.jsp%3FERICExtSearch_SearchThesaurus%3Dintervention&term=Intervention&fromSearch=false&pageNumber=1>.

Anexos

Anexo 1

“La Educación y Pedagogía para el desarrollo desde las Organizaciones de la sociedad civil”

(Proyecto de investigación CS-09-I-VI-010-12)

Coordinadora: Dra. Cristina Girardo

Año 2012

Guía para realizar la entrevista abierta a miembros de organizaciones de la sociedad civil y a los actores que reciben la capacitación por parte de estas organizaciones.

Instrucciones

Esta entrevista tiene la finalidad de recuperar y sistematizar datos e información en torno a experiencias de educación realizadas por organizaciones de la sociedad civil. Se pretende analizar el tipo de intervenciones de estas organizaciones en territorios concretos en temas específicos orientados a generar educación y pedagogía para el desarrollo.

Se agradece brindar al entrevistador/a todo el material que pueda enriquecer nuestro estudio, manuales, folletos, trípticos, etc.

Puede utilizar el apartado de “observaciones” para ampliar la información que considere pertinente.

Toda la información recabada es únicamente con fines de investigación, y nos comprometemos a mantener la privacidad de los datos brindados.

Muchas gracias por su apoyo.

Dra. Cristina Girardo

Coordinadora del Proyecto.

cgirardo@cmq.edu.mx

1. Datos sobre la experiencia seleccionada

1.1 Nombre de la organización:
1.2 Datos del contacto entrevistado:
1.3 Dirección y teléfono(s):
1.4 Página electrónica:

2. Enfoque pedagógico

<p>2.1 ¿Cuál es el programa y currícula de los cursos, diplomados, charlas, etc.?</p> <p>2.2 ¿Qué necesidades se encontraron en el territorio para desarrollar este programa?</p>
<p>2.3 ¿Cuánto duran los cursos, diplomados o charlas? <input type="checkbox"/> Días <input type="checkbox"/> Semanas <input type="checkbox"/> Meses <input type="checkbox"/> Semestres <input type="checkbox"/> Años</p>
<p>2.4 ¿Qué recursos didácticos o materiales usan?</p>
<p>2.5 ¿En qué modalidad se imparte el programa? 1() Presencial 2() Virtual (a distancia) 3() Semi-presencial (mixto) 4 () Otro</p>
<p>2.6 ¿A qué población atiende actualmente el programa? 1 () Niños y niñas 3 () Adultos mujeres 2 () Jóvenes 4 () Adultos hombres 5 () Adultos mayores</p>
<p>2.7 Atiende el programa a: <input type="checkbox"/> Jóvenes <input type="checkbox"/> Mujeres <input type="checkbox"/> Indígenas <input type="checkbox"/> Discapacitados () Otros _____</p>
<p>2.8 Especifique el número de mujeres y hombres que participan en el programa. <input type="checkbox"/> Mujeres <input type="checkbox"/> Hombres</p>
<p>2.9 ¿Cómo se seleccionaron los participantes?</p>

<p>2.10 ¿Consideran que todo tipo de persona puede participar en este programa? (por ejemplo los adultos mayores) () Sí () No ¿Por qué?</p>
<p>2.11 ¿En qué espacio educativo se dictan los cursos? () Aulas () Espacio libre () Campo () Virtual () Mixto</p>
<p>Evaluación de los aprendizajes 2.12 ¿Cómo se evalúa?</p>
<p>2.13 ¿Cada cuánto? () Semanalmente () Mensualmente () Bimestralmente () Semestralmente () Anualmente Otro: _____</p>
<p>2.14 ¿Se han cumplido los objetivos del programa? () Sí () No ¿Por qué?</p>
<p>2.15 ¿Quién evalúa? () Evaluadores internos () Evaluadores externos</p>
<p>2.16 ¿Para qué se evalúa?</p>
<p>2.17 ¿Cuántas veces se ha llevado a cabo el(los) programa(s) (ediciones)? 1 () Una sola vez 2 () De 2 a 5 veces 3 () De 6 a 10 veces 4 () Más de 10 veces</p>
<p>2.18 ¿Cuántas personas han finalizado el(los) programas(s) hasta la fecha? (egresados) 1 () Entre 10 y 50 personas 2 () Entre 51 y 100 personas 3 () Entre 100 y 200 personas 4 () Entre 200 y 400 personas 5 () Más de 400 personas</p>

<p>Certificación de la experiencia:</p> <p>2.19 ¿Le otorgan algún reconocimiento o certificado de los cursos? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>
<p>2.20 ¿Considera que este programa educativo es alternativo a la educación tradicional? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿Por qué?</p>
<p>2.21 ¿Qué entiende por alternativo?</p>

3. Recursos y vinculación

Fuentes de financiamiento para ejecutar el programa.

<p>3.1 ¿Quién apoya financieramente el programa?</p>
<p>3.2. ¿Qué infraestructura tienen?</p>
<p>3.3. ¿Cuentan con materiales didácticos propios? <input type="checkbox"/> Sí ¿Cuáles? <input type="checkbox"/> No</p>
<p>Personal laborando en la organización, sus perfiles y oportunidades posteriores.</p> <p>3.4. ¿Cuántos profesionales trabajan en el programa? <input type="checkbox"/> De 1 a 10 <input type="checkbox"/> De 10 a 20 <input type="checkbox"/> De 20 a 50 <input type="checkbox"/> 50 o más</p>

<p>3.5. ¿Qué formación tienen? Explique el perfil del educador o docente.</p>
<p>3.6. Empleados <input type="checkbox"/> Voluntarios <input type="checkbox"/> Remunerados</p>
<p>3.7. ¿La organización ofrece capacitación a los profesionales que dictan los cursos? <input type="checkbox"/> Sí ¿Cuáles? <input type="checkbox"/> No</p>
<p>3.8. ¿Con qué actores se vincula para llevar a cabo el programa educativo? <input type="checkbox"/> El Gobierno Federal, Estatal y/o Municipal (especificar dependencia o secretarías) <input type="checkbox"/> Instituciones (especificar si son: iglesia, fundaciones, cámaras empresariales, etc.) <input type="checkbox"/> Organismos Internacionales(especificar) <input type="checkbox"/> Organizaciones locales (especificar) <input type="checkbox"/> Comunidades (especificar) <input type="checkbox"/> Redes (de apoyo, virtuales, etc.) <input type="checkbox"/> Otros:</p>

4. Educación-Desarrollo

Contenidos teóricos

4.1 ¿Qué contenidos se trabajan con los destinatarios?

1 <input type="checkbox"/> Actividades cívicas y participación ciudadana.	14 <input type="checkbox"/> Ecología y Medio Ambiente
2 <input type="checkbox"/> Adicciones	15 <input type="checkbox"/> Economía Popular / Social
3 <input type="checkbox"/> Apropiación de Espacios Públicos	16 <input type="checkbox"/> Educación
4 <input type="checkbox"/> Asesoría Jurídica	17 <input type="checkbox"/> Género
5 <input type="checkbox"/> Asistencia Social	18 <input type="checkbox"/> Alimentación
6 <input type="checkbox"/> Atención a Grupos Vulnerables	19 <input type="checkbox"/> Investigación
7 <input type="checkbox"/> Atención a Zonas Indígenas	20 <input type="checkbox"/> Juventud

8 () Deporte y recreación	21 () Niñez
9 () Derechos Humanos	22 () Prevención del Delito
10 () Desarrollo Comunitario	23 () Profesionalización y fortalecimiento Institucional
11 () Desarrollo Regional	24 () Protección Civil/desastres
12 () Desarrollo Rural	25 () Proyectos productivos y/o empleo
13 () Discapacidad	26 () Salud
27 () Artes	27 () Otro (especificar) _____

Desarrollo local

4.2. ¿Trabajan algún tema específico relacionado con el desarrollo local?

() Sí () No

4.3. ¿Qué dimensión o qué aspecto trabaja del desarrollo local?

- () Economía social/comunitaria () Medio Ambiente
 () Educación () Salud
 () Vivienda () Género
 () Incidencia en Política Pública () Educación para la paz
 () Migrantes () Derechos Humanos () Política
 () Otros (mencione)

4.4. ¿Se trabaja el tema de identidad local (valores, creencias, tradiciones)?

Si () ¿Cómo? _____

No ()

4.5. ¿Qué valores trabajan con la experiencia?

4.6. ¿Qué métodos (o estrategias) pedagógicos utilizan para transmitir los conocimientos?

4.7. ¿En qué sentido contribuyen a la construcción de ciudadanía y a estimular la participación ciudadana?

5. Saberes tradicionales del territorio

5.1 ¿Tienen identificados los saberes tradicionales y/o tácitos presentes en el territorio (creencias, mitos, leyendas, etc.) que influyen la vida cotidiana de las personas?

() Sí ¿Cuáles?

() No

5.2 ¿Qué tipo de prácticas consideran tradicionales y propias del territorio y de esa cultura?

- () Medicina tradicional () Parteras () Usos y costumbres
() Otras _____

5.3 ¿Cómo recuperan y re-trasmiten los saberes tradicionales del territorio en los cursos y/o talleres?

5.5 ¿Qué habilidades pretende desarrollar el programa?

- () Búsqueda de información
() Habilidades de comunicación oral y escrita
() Trabajo en equipo
() Resolución de conflictos
() Uso de tecnologías
() Otras (especifique):

6. Participación

6.1 ¿Cómo participan los destinatarios de la experiencia?

- () Estudiantes () Capacitadores () Otros (especificar)

6.2 ¿Cómo es el sistema para decidir los temas?

6.3 ¿Cómo se definen las metodologías?

6.4 ¿Cómo se eligen los participantes?

6.5 ¿Los participantes tienen la oportunidad de proponer sugerencias y/o participar en el diseño del programa?

- Si () ¿Cómo? _____
No ()

6.6 ¿Cuándo hay que participar en acontecimientos públicos (radio, reuniones con autoridades, etc.) participan los destinatarios?

Sí () ¿Cómo? _____

No ()

7. Capital Social

7.1 ¿Participan en redes con otras organizaciones, e instituciones para los programas de educación?

Sí () ¿Cuáles? _____

No ()

7.2 ¿Cómo se difunden las actividades que realizan?

() Radio () Televisión () Prensa escrita () Redes sociales ()

Página web propia () Otras (especifique)

7.3 ¿Generan más participantes a medida que avanza con el programa?

Sí () ¿Cómo? _____

No ()

8. Comentarios adicionales

8.1 ¿Quieres mencionar o destacar algún aspecto que consideres oportuno de esta experiencia?

Entrevistador:

Fecha:

Observaciones en campo:

Materiales anexos recopilados:

Anexo 2

“La Educación y Pedagogía para el desarrollo desde las Organizaciones de la sociedad civil”

(Proyecto de investigación CS-09-I-VI-010-12)

Coordinadora: Dra. Cristina Girardo

Año 2012

Guía para realizar la entrevista abierta a los actores que reciben la capacitación por parte de estas organizaciones

1. Datos sobre el entrevistado

1.1. Nombre de la organización:
1.2. Nombre del entrevistado (sin apellidos):
1.3. Cargo y/o funciones dentro de la organización:

2. Participación

2.1. ¿Cómo participas en este programa?
2.2. ¿Desde cuándo? Menos de 6 meses () De 6 meses a 1 año () Hace más de 1 año () Más de 2 años ()
2.3. ¿Bajo qué programa?

<p>2.4. ¿Ya habías participado en otro?</p> <p>Si () ¿Cuál? _____ No ()</p>
<p>2.5. ¿Cómo es el sistema para decidir los temas?</p>
<p>2.6. ¿Cómo se definen las metodologías?</p>
<p>2.7. ¿Tienes la oportunidad de proponer sugerencias y/o participas en el diseño del programa?</p> <p>Si () ¿Cómo? _____ _____ No ()</p>
<p>2.8. ¿Cuándo hay que participar en acontecimientos públicos (radio, reuniones con autoridades, etc.) participas?</p> <p>Si () ¿Cómo? _____ _____ No ()</p>

3. Apropriación de los conocimientos

<p>3.1. ¿Cómo pones en práctica los conocimientos recibidos? Describe alguna experiencia concreta.</p>
<p>3.2. ¿Verificaste algunos resultados luego de recibir capacitación?</p> <p>Si () Menciona algunos _____ No ()</p>
<p>3.3. ¿Consideras que muchos de los conocimientos recibidos en los cursos de capacitación son extraños a tus prácticas cotidianas?</p> <p>Si () No () ¿Por qué?</p>

3.4 ¿Lo que aprendiste sustituyó o complementó tu conocimiento?
Lo complementó () Lo sustituyó ()
¿Por qué?

3.5 ¿Cuáles son los principales aprendizajes y/o herramientas que te dejó el programa?

3.6 ¿Qué es lo que será de utilidad de la capacitación para tu comunidad?

3.7 ¿Encuentras diferencias entre la educación formal (escuela) y la educación no formal (brindada por las osc y otros actores)?

Si () ¿Cuáles?

No ()

3.8 ¿Se cumplieron tus expectativas al haber participado en el programa?

Si () No ()

¿Por qué?

3.9 ¿Qué cambiarías del programa?

3.10 ¿Qué cosas faltaron?

3.11 ¿Qué cosas no te gustaron o no te sirvieron?

3.12 ¿Qué aspectos de esta experiencia consideras más relevantes para compartir y difundir con otras personas interesadas en estos temas?

4. Comentarios adicionales

4.1 ¿Quieres mencionar o destacar algún aspecto que consideres oportuno de esta experiencia?

Entrevistador:

Fecha:

Observaciones en campo:

Materiales anexos recopilados:

La educación y la pedagogía para el desarrollo desde las organizaciones de la sociedad civil, se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2012 en los talleres de Jiménez Servicios Editoriales/Arq. Hugo Jiménez Peñaloza, Cooperativa de Producción, núm. 9-A, Col. México Nuevo, Atizapán de Zaragoza 52966, México, con teléfono (55) 41 67 96 20; E-mail: <jimenezedit@yahoo.com.mx>.

La presente edición, sobre papel cultural de 75 g para los interiores y cartulina sulfatada de 10 pts. para el forro, constó de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.



publicaciones