



del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Revista Interamericana de Educación de Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Paredes-Chi, Arely Anahy; Castillo Burguete, María Teresa
Entre la educación no formal. Transitando por ámbitos comunitarios participativos del
área rural
Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 28, núm. 1, enero-junio, 2006, pp.
41-57
Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el
Caribe
Pátzcuaro, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545365003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Entre la educación no formal. Transitando por ámbitos comunitarios participativos del área rural¹

- Arely Anahy Paredes-Chi²
María Teresa Castillo Burguete³

Antecedentes y justificación

Cuando mencionamos el término educación generalmente pensamos en el de escuela o los consideramos como sinónimos, sin embargo, Trilla (1996) plantea que la escuela ha sido una institución histórica, no ha existido desde siempre, nada asegura su continuidad y debemos visualizarla como una etapa del proceso educativo general. No obstante la escuela es considerada como parte de uno de los sistemas educativos más convencionales, pero no necesariamente satisface:

[...] los requerimientos sociales que le son planteados [...] desde una perspectiva de transformación social o bien de una simple reproducción. Y también puede decirse algo más: que la sola expansión cuantitativa de los medios convencionales no ha podido ni podrá resolver enteramente la problemática educativa. La extensión de la escuela no sirve al menos como único recurso para cumplimentar los requerimientos educativos de la sociedad actual y futura” (Trilla, 1996: 208).

Considerar la escuela como sinónimo de educación es una visión reduccionista (Richmond, 1980) porque, si bien la escuela constituye una institución que ofrece

¹ El artículo es resultado de una investigación realizada en el Laboratorio de Investigación y Participación comunitarias, a cargo de la Dra. María Teresa Castillo Burguete, en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV), Unidad Mérida. Uno de los productos de esta investigación fue la tesis *Evaluación de un proceso de educación no formal en El Puerto*, realizada por Arely Anahy Paredes-Chi, para obtener el título de Licenciada en Educación, en la Facultad de Educación de la UADY, donde obtuvo mención honorífica. El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), le otorgó a su tesis una mención especial por la alta calidad del trabajo. El reconocimiento se entregó como parte del Premio CREFAL a las mejores tesis sobre educación de jóvenes y adultos 2005, en el marco de la celebración del 55 aniversario de su fundación. La tesis fue dirigida por la Dra. María Teresa Castillo Burguete.

² Estudiante de la Maestría en Ecología Humana, en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, Unidad Mérida. Su tema de tesis es: *Las repercusiones del proyecto Diagnóstico Ecológico, Social y de Salud en el bienestar de la comunidad de “El Puerto” Una evaluación cualitativa*. areduc@hotmail.com

³ Doctora en antropología social por la Universidad Iberoamericana; Investigadora titular del Departamento de Ecología Humana del CINVESTAV, Unidad Mérida. (castillo@mda.cinvestav.mx).

a los individuos formas para aprender en los planos afectivo y cognitivo, existen otras vías que permiten educar y pueden coexistir con la escuela. Esto nos permite entender a la educación como un proceso dinámico, que puede influir en otros ámbitos de la vida cotidiana y, a su vez, es influido por éstos. De esta manera valoramos también el aprendizaje que se realiza a través de procesos casuales e informales. En este sentido, Pérez (2002) plantea la necesidad de valorar más los procesos educativos adquiridos en la vida cotidiana, con el fin de atender otros medios y entornos educativos que complementan la educación recibida a través del sistema formal de enseñanza, en el cual la escuela tiene su representación más nítida. También suele pasar que los aprendizajes no formal e informal sean los únicos que posee parte de la población. En la medida en que educación y escuela suelen ser consideradas como sinónimos, surge la necesidad de distinguir y caracterizar otros ámbitos en los cuales también se desarrollan procesos educativos. En este sentido, la familia y la comunidad han sido y son espacios de educación de capital importancia.

Si bien la familia resulta de suma importancia como espacio educativo, nos referiremos principalmente al comunitario. En el ámbito comunitario se realiza una gran variedad de formas de participación (Castillo, 2001) que conllevan diversos beneficios, entre ellos solucionar problemas, propiciar espacios de diálogo para la identificación de necesidades comunes, socializar a los niños y poner en práctica roles de género en la participación comunitaria. Esta participación también implica una serie de lineamientos que forman parte del capital cultural con el que cuentan los participantes, el cual se expresa a través de la apropiación simbólica de los bienes culturales, que adquieren significados a través de las relaciones sociales en las que están inmersos y en el valor social que les confieren en la participación comunitaria; también el nivel escolar de los participantes es una forma de capital cultural (Pérez, 2002).

Considerando los planteamientos anteriores, nos dimos a la tarea de evaluar y caracterizar un proceso de educación no formal, que se realizó en el área rural, donde la participación comunitaria jugó un papel muy importante. En el siguiente apartado presentamos parte del marco teórico que guió nuestra investigación y posteriormente describimos el proyecto evaluado.

Educación, un proceso permanente. Los conceptos de educación formal, informal y no formal

La Belle (1984) indica que debemos considerar a la educación como un continuo que va de la educación informal a la no formal y, finalmente, a la formal. El autor plantea que la educación del ser humano transcurre a lo largo de toda su

vida, sin embargo, no significa que un tipo de educación deba finalizar para que otro empiece, puesto que podemos estar inmersos en un proceso de educación informal y alternarlo con otro formal o no formal.

La educación se desarrolla primero a través de procesos informales en la familia y comunidad a la que se pertenece y, posteriormente, a través de procesos formales, como los que se dan en la escuela o instituciones que tienen objetivos específicos de formación (La Belle, 1984). Si bien el autor indica que la educación debe ser considerada como un proceso continuo, en el desarrollo de esta investigación nos enfocamos principalmente hacia los conceptos de educación informal y no formal, con el propósito de esclarecer los elementos que intervienen en un proceso de educación no formal llevado a cabo en un puerto yucateco.

Si retomamos a Trilla (1996) veremos que los términos de educación informal y no formal comenzaron a ser populares en 1967, en la “Conference on World Crisis in Education”, de donde surgió la importante obra, *La crisis mundial de la educación* de P. H. Coombs, publicada en 1968, que pone énfasis en la necesidad de crear medios alternativos de educación, a la par con la educación formal. Desde ahí se comienzan a utilizar los términos de educación informal y no formal para denominar los procesos educativos que no corresponden a los tradicionales; sin embargo, estos términos resultaron limitados para designar a los ya diversos procesos educativos no escolarizados por lo que autores como Coombs y colaboradores trataron de definir ambos términos y, de esta manera, fijar sus límites y alcances.

Educación informal

Picón (1982) sostiene que la educación informal ha existido siempre, desde sus formas más elementales hasta las más complejas y es inherente a todo grupo, con independencia del grado de desarrollo cultural pero estrechamente identificada con su respectivo perfil cultural. Este tipo de educación da continuidad orgánica al aprendizaje humano directo y se desarrolla de manera espontánea a través de la familia, la comunidad y otros espacios de interacción del individuo, y en cada momento de la vida humana, dentro de su respectivo contexto cultural, guardando congruencia con él. Es una educación sin fronteras, identificada con el proyecto de vida del ser humano, en los planos individual y social.

Autores como Coombs y Ahmed (1974 citado por Trilla, 1996) y Picón (1982) indican que la educación informal ocurre a lo largo de la vida de los individuos y que a través de ella adquieren conocimientos, habilidades y actitudes, incluso todos aquellos procesos espontáneos de aprendizaje. Para Sarramona, *et al.* (1998)

la duración de este tipo de educación es ilimitada y tiene un carácter universal, afecta a todos los seres humanos, quienes a lo largo de su vida conservan la capacidad de adquirir o acumular conocimientos. La educación informal es la menos institucionalizada, en comparación con la formal y no formal, puede calificarse como no institucional y no estructurada; no se desarrolla en una organización específica como la escuela y no requiere de procesos sistematizados o jerarquizados para su desarrollo. Sin embargo, la familia es la institución que acoge a la mayor parte de este tipo de educación.

Educación no formal

En América Latina los primeros esfuerzos en la educación no formal se desarrollaron a partir de la década de 1940, a través de programas de alfabetización de adultos y de educación fundamental y funcional, que formaban parte de la actividad extraescolar. Los objetivos de estos programas eran satisfacer necesidades que el sistema formal no atendía; tenían como propósito otorgar poder a los participantes y mejorar su nivel de vida a través del desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes en pro de su bienestar. Sin embargo, en la práctica, la mayoría de estos programas no cumplían con sus objetivos y seguían dependiendo de los criterios de la educación escolarizada. Entre los programas de educación no formal que sí cumplían con sus objetivos identificamos el Programa de Massachussets en Ecuador y el Proyecto de Educación Básica Rural en Guatemala. Por otra parte, los ministerios de educación impulsaban la iniciativa privada para el desarrollo de la educación básica no formal y así orientaron mayores esfuerzos hacia la educación de este tipo (La Belle, 1984).

La educación no formal se refiere al “[...] conjunto de procesos, medios e instituciones específicas, diferencialmente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla, 1996: 30). En el contexto del cambio social, la educación no formal se refiere a una “[...] serie de actividades realizadas fuera de la escuela, organizadas y diseñadas para acrecentar el poder de decisión y el estatus socioeconómico del participante” (La Belle, 1982: 111). Este tipo de educación también se relaciona con programas no escolarizados, que tienen como objetivo proporcionar experiencias específicas de aprendizaje a grupos o sectores de la población con necesidades que no han sido atendidas por el sistema escolar.

Sarramona, *et al.* (1998) identifican nueve ámbitos de acción de la educación no formal: alfabetización, formación laboral, ocio y tiempo libre, educación para el consumo, educación para la salud, educación urbana, educación ambien-

tal y conservación del patrimonio y, por último, la animación sociocultural. Sin embargo, aun cuando identificamos diversos ámbitos de acción, a menudo los procesos de educación no formal suelen relacionarse con los países subdesarrollados y están dirigidos a jóvenes y adultos que se encuentran en condiciones socioeconómicas poco favorables, principalmente en áreas rurales.

Para Wertheim (1982) la educación no formal en el ámbito comunitario rural, según el Sistema Integrado de Educación Rural, tiene entre sus objetivos capacitar a los miembros de la comunidad para que participen activamente en los procesos de desarrollo rural, racionalizando la utilización de los recursos disponibles, dominando la tecnología indispensable para incrementar los niveles de producción y productividad, mejorando su capacidad para la toma de decisiones y la gestión cooperativa de los factores de producción. De igual forma, según los objetivos mencionados, resulta fundamental desarrollar más en la comunidad la capacidad de autoconocerse, en relación con las fortalezas y debilidades reflejadas en sus necesidades, para planear las acciones pertinentes y ejecutar las tareas diseñadas en su propio beneficio. De esta manera se propiciarían formas de organización cooperativas, económicas y sociales para mejorar su nivel de vida.

Rodrigues (1989) agrega que al realizar programas de educación no formal en comunidades rurales, debemos considerar que éstas tienen sus propias formas de organización y un repertorio vasto de interacciones a través de las cuales intercambian bienes materiales, productos, servicios, significados, conocimientos y modos de saber que, al tomar forma para cada situación de su vida, constituyen lo que se denomina creencias populares, ciencia popular o conocimiento popular. En un sentido similar, Castillo (2001) realiza un estudio etnológico que aporta evidencia de la intensa y rica vida comunitaria de un pequeño puerto costero yucateco, donde también trabajamos para el estudio que ahora reportamos.

El Proyecto Palafito: un proceso de educación no formal y alternativa para resolver problemas causados por inundaciones

En 1993 un equipo de investigadores del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) se encontraba trabajando con un grupo llamado “Por un Puerto Mejor”, de la comunidad de “El Puerto”.⁴ Para resolver diversos

⁴ Utilizamos “El Puerto” para referirnos a la población de estudio, la cual se encuentra ubicada a 80 Km de Mérida, Yucatán, México y es habitada por aproximadamente 600 personas. La tenencia de la tierra es ejidal y la actividad productiva principal es la pesca, seguida de la producción de plantas de coco, la extracción salinera y las actividades turísticas.

problemas utilizaban la investigación participativa (IP); uno de ellos fue que las casas construidas en las zonas de relleno se inundaban. Parte de los habitantes de los puertos rellenan con basura, piedras y arena áreas lagunares para construir sus viviendas, propician así la desaparición de los ecosistemas costeros (Dickinson, 1997) y hacen más vulnerable a la población ante eventos naturales como los huracanes, que inundan sus hogares y les hacen perder sus pertenencias. Al analizar posibles soluciones llegaron a la conclusión de que, por las condiciones topográficas y las prácticas de expansión urbana y construcción de viviendas, era imposible evitar que el nivel del agua subiera periódicamente.

En 1995 de nuevo hubo inundaciones, a consecuencia de los huracanes Ópalo y Roxana. Una señora que participaba en las reuniones del grupo “Por Un Puerto Mejor” mencionó: “Estoy fastidiada de que mi casa se inunde a cada rato. Voy a hacer un palafito”. Los otros participantes le preguntaron qué era y explicó que era una casa en alto que había visto en la televisión (Dickinson y Castillo, 2003). A partir de ese comentario analizaron la propuesta utilizando la metodología de IP. Esto dio lugar a lo que más adelante sería el proyecto de investigación “Innovando para vivir mejor: diseño, construcción y seguimiento de un palafito para preservar los ecosistemas lagunares costeros en Yucatán (Proyecto Palafito)”.

El propósito del proyecto era diseñar un prototipo de vivienda que contribuyera a resolver los problemas causados por las inundaciones en zonas de relleno de la costa yucateca, buscando también la vinculación entre conocimiento científico y popular. En este sentido, en el Proyecto Palafito (Dickinson, 1997) se incluyó la participación de los futuros usuarios para asegurar que el palafito incorporara, tanto como fuera posible, los usos, costumbres y expectativas de la población beneficiaria. En diversas etapas del proyecto participaron diseñadores, comunicólogos, arquitectos, antropólogos, ecólogos humanos, educadores, físicos, biólogos, psicólogos e ingenieros, con los miembros de la comunidad que respondieron a la convocatoria para construir y dar seguimiento a los palafitos. A los miembros de la comunidad que respondieron a dicho llamado será a quienes en la presentación de resultados nombraremos Grupo Palafito.

Al inicio del proyecto el equipo de científicos fue capacitado en el uso de la metodología de IP y posteriormente, para lograr un trabajo conjunto, entrenaron de manera similar a los participantes de la comunidad. Las actividades del Proyecto Palafito se efectuaron aproximadamente entre julio de 1999 y noviembre de 2002, período durante el cual se desarrollaron seis etapas: convocatoria, capacitación, diseño, construcción, organización y capacitación continua a través del trabajo en la acción (Dickinson y Castillo, 2003). Como resultado de esas etapas, el grupo de científicos y los participantes de la comunidad construyeron dos palafitos y uno a medio terminar, también promovieron una asociación civil

con el propósito de construir más palafitos o mejorar las casas que poseen. Se esperaba que también obtuvieran conocimientos relacionados con la IP, la metodología que utilizaron para el trabajo comunitario.

Esta metodología tiene entre sus objetivos transformar la realidad del individuo y garantizar la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad para su beneficio (Vio Grossi, 1981: 69). Para autores como Hall (1981) la IP es una experiencia educativa total, en la cual los miembros de una comunidad aprenden a identificar sus necesidades y comprometerse para satisfacerlas; para Yopo (1984) es una forma de trabajo educativo cuyo objetivo es dejar en el pasado las técnicas tradicionales imperantes en ese ámbito.

Bajo las perspectivas previamente expuestas, se identifica a la IP como un proceso educativo no formal que, para el caso que nos ocupa, tiene lugar en el ámbito comunitario y está relacionado con el concepto de educación popular. La revisión bibliográfica y la filosofía que subyacen en el Proyecto Palafito permiten señalar que la comunidad se constituye en un medio en donde los individuos se educan y producen conocimientos a través de su participación y de su interrelación con los científicos. Además de que existen formas de aprendizaje ubicadas en los ámbitos no formal e informal, también se cuenta con la investigación científica tradicional, que es una fuente de producción del conocimiento y está definida por sus objetivos explícitos como “[...] la única forma de origen, crecimiento y progreso del conocimiento (es decir la forma racional y lógica de acercarse a los fenómenos y dar cuenta de ellos)” (Rubín, 1981: 124). En relación con el proceder común del investigador, Barquera (1986) plantea que éste no involucra a los individuos para conocer su realidad, es él quien observa a la gente, diseña y controla los medios de obtención de datos, según sus propios criterios; y luego informa a los individuos cuál es la naturaleza de su realidad.

Pese a que los científicos suelen poner en duda la validez de los conocimientos generados a través de la IP, también existen opiniones en el sentido de que:

[...] la disyuntiva entre investigación científica tradicional e investigación participativa es falsa en la medida en que: ni el análisis cuantitativo, la comparación empírica, la reflexión matemática son imposibles para el pueblo, ni por otra parte, el acercamiento estadístico y matemático es el único camino del conocimiento y de la ciencia. Lo importante es que ese conocimiento y esa ciencia permitan la comprensión de la realidad y mediante ello su transformación” (Rubín, 1981: 126).

La propuesta de Rubín (1981) resulta enriquecedora para tender puentes entre los conocimientos científicos y populares, dar a conocer aquellos productos de la ciencia que puedan estar al servicio de la comunidad, en un intento por resolver problemas prioritarios, para mejorar su calidad de vida y el proceso se cons-

tituya en una vía de aprendizaje y una forma de educación en su sentido más amplio. Este es el sentido que se buscó en el Proyecto Palafito y que nos permitió identificar y evaluar qué tipo de conocimientos obtuvieron los participantes de la comunidad durante su permanencia en el Proyecto, como parte de un proceso de educación no formal. También caracterizamos el proceso y documentamos sus diferencias con la educación formal como se describe a continuación.

Metodología

Trabajamos desde una perspectiva cualitativa. Se realizó un estudio de caso utilizando diversas fuentes de información de gran riqueza contextual (Creswell, 1998). El estudio se dividió en dos etapas:

Primera etapa. El personal del Proyecto recibió entrenamiento sobre la metodología de IP y lo llevó a cabo. Los investigadores convocaron a toda la población para participar en el proyecto a través de diferentes medios. Un grupo de la comunidad respondió a la invitación, se enteró del proyecto, de sus objetivos y recibió entrenamiento sobre el uso de la IP como forma de trabajo.

Antes del entrenamiento los investigadores aplicaron a los participantes de la comunidad una prueba diagnóstica⁵ (Aiken, 1996), luego se impartió el curso de IP y, al final del mismo, aplicaron la misma prueba para compararlas y evaluar los conocimientos sobre IP adquiridos en el curso. La muestra de estudio la constituyen 23 personas. Se integra por los participantes que estuvieron en la primera etapa, quienes inicialmente formaron un grupo integrado por 12 personas, durante el transcurso del proyecto siete dejaron de participar y cinco permanecieron hasta el final del mismo. Después del curso impartido sobre la metodología de IP, 11 personas más se incorporaron al proceso y entre todos diseñaron el prototipo del palafito.

Del total de habitantes de El Puerto, 90 personas participaron por lo menos en una ocasión en el Proyecto. Este grupo se formó después de invitar a las diversas organizaciones existentes y a toda la comunidad a participar, dado que su participación era una parte muy importante del mismo.

Segunda etapa. Se contactó a los participantes de la primera etapa para entrevistarlos y conocer las motivaciones que tuvieron para participar, permanecer, dejar de asistir o, en su caso, incorporarse al grupo. También se identificaron los conocimientos obtenidos durante su participación en el proyecto. Utilizamos como técnica la entrevista semiestructurada y la observación participante.

⁵ En esta prueba se les preguntó sobre 18 conceptos relacionados con la IP y sus ventajas.

Para quienes se incorporaron después del curso, utilizamos los mismos reactivos de la prueba diagnóstica, pero algo muy importante fue que aquí los aplicamos en forma de entrevista. Esto se debió a que, a partir del análisis de los resultados de la primera etapa, se identificó que los participantes no estaban familiarizados con el uso de instrumentos de ese tipo, aunado a que como algunos eran analfabetas y no leían directamente el instrumento, había alguien que lo hacía por ellos y esto ocasionaba que no reflejaran sus conocimientos reales. Durante varios meses realizamos visitas a la comunidad, con el fin de establecer *rapport* y asegurar la colaboración del grupo objetivo. Para el análisis de datos usamos la técnica de análisis de contenido (Martínez, 2002).

Resultados del transitar entre la educación no formal y formal. Características generales de los participantes

Al Proyecto Palafito asistieron personas de diversas edades, en un rango que va de 20 a 80 años. Más de la mitad (52.9%) tienen entre 31 y 40 años y el 23.5% entre 20 y 30 años. De los 23 participantes, 17 son mujeres, y a pesar de que 15 de ellas declararon dedicarse a las labores del hogar, observamos que participan activamente en la vida comunitaria, en los ámbitos de la religión, salud, educación y alimentación lo que fue reportado también por Castillo (2001). Al Grupo Palafito asistió la mujer más participativa de la comunidad, quien también declaró dedicarse a las labores domésticas. En el caso de los hombres, tres de ellos mencionaron realizar trabajos varios y los otros tres, ser pescador, pensionado y empleado.

El nivel de escolaridad de los participantes es diverso, desde analfabetas hasta personas con carrera comercial; el mayor porcentaje (65.3%) está ubicado en el nivel básico, en un rango que va desde primaria incompleta a secundaria completa. El menor porcentaje (8.6%) está ubicado en el nivel medio superior y distingue a personas con preparatoria incompleta o completa.

La mayoría de los participantes, tanto hombres como mujeres, son casados (78.3%); también asistieron solteros, viudos y divorciados e identificamos que hay tres matrimonios. Consideramos que participaron mayormente personas casadas debido a que el proyecto fue de construcción de viviendas y ellos, al tener una familia, se interesaron en obtener una casa.

Frecuencia de participación

Hasta 2003, el Proyecto Palafito llevaba aproximadamente ocho años. Inició desde el momento en que en la comunidad surgió la idea de construir ese tipo de

vivienda. En 1995 comenzaron a trabajar para obtener financiamiento y construir el prototipo. Antes de que obtuvieran financiamiento autorizado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Fondo Mexicano para la Conservación de la Naturaleza (FMCN), de 1999 a 2003, estuvieron trabajando paralelamente otras problemáticas, tales como alcoholismo, falta de atención médica y de sanitarios. En el período financiado comenzaron a trabajar de manera constante en el proceso de construcción de palafitos. Durante ese tiempo convocaron a la comunidad, iniciaron la capacitación de los participantes en la metodología de IP en agosto de 1999 y continuaron actividades con presupuesto hasta febrero de 2002.

Durante todo el lapso señalado construyeron los tres palafitos que hay en la comunidad y los miembros del grupo también formaron una asociación civil (A. C.) (véase Figura 1). De la muestra de estudio integrada por 23 personas, no tenemos registro de asistencia de todas ellas, debido a que ocho se incorporaron al grupo casi al final de la construcción de las viviendas, por ello únicamente presentaremos los datos de 15 participantes que asistieron desde el inicio. Nos estamos refiriendo a la forma más elemental de participación, su presencia en las reuniones.

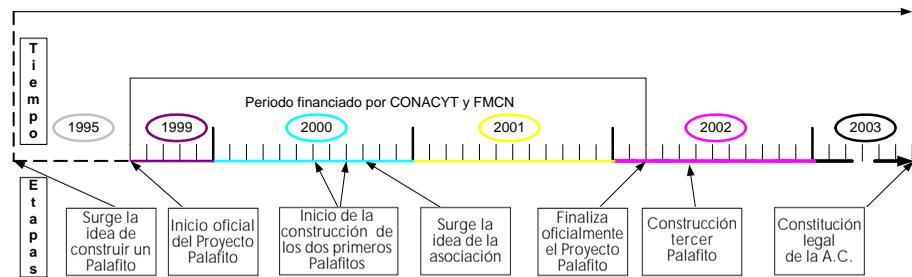


Figura 1. Período de desarrollo del Proyecto Palafito.

Durante el período oficial realizaron un total de 105 reuniones, el mayor porcentaje de participación fue de 85.7% y el menor fue de 6.7% veces. La media de participación fue de 39.06; este dato indica que en promedio los participantes asistieron a un tercio de las reuniones. También identificamos que en promedio estuvieron seis personas en cada junta (véase Tabla 5). Mientras unos dejaron de asistir otros se incorporaron o aumentaron su porcentaje de participación. Información verbal con Castillo (2004) indica que los participantes en actividades comunitarias no siempre asisten a todas las reuniones, aunque les interese, a veces por motivos de salud, familiares o porque no se encuentran en el lugar.

Una buena idea: participar para tener una vivienda

Entre los motivos de incorporación al Grupo Palafito los participantes expresaron que no contaban con una casa propia ni posibilidades de adquirirla y a través del Proyecto Palafito podrían obtenerla.

Otros entrevistados mencionaron haber participado en el proyecto porque representó la posibilidad de mejorar su casa, contaban con un lugar en donde vivir, pero era inseguro. Consideraron “una buena idea” participar en el proyecto para ayudar a las familias que tienen problemas de inundación o no cuentan con una casa segura. Uno de ellos comentó “[...] yo quería tener mi casita, quería tener mi casita para darle un techo bueno a mis hijos”. También indicaron que después del paso del huracán Isidoro⁶ y ver que los palafitos habían resistido a tal fenómeno, o que habían perdido su vivienda, decidieron participar para tener una casa resistente.

Otro de los motivos de incorporación al grupo fue que representó un medio de distracción y aprendizaje para los participantes. Una señora mencionó:

“[...] aquí es un lugar muy pequeño pues no hay dónde distraerse ni salir, que al cine que cosas así ¡no!, entonces nos parecía interesante de que aparte de que venía gente a enseñarnos, aprendíamos muchas cosas, nos distraíamos”.

La siguiente causa de incorporación fue el gusto de los participantes por la forma como trabajan en el Grupo Palafito. Algunos entrevistados opinaron al respecto que participaron porque ahí trabajan para mejorar la comunidad; otros que ya eran parte del grupo, ahora conocido como Grupo Palafito, cuando surgió la idea de construir este tipo de viviendas. En resumen, los principales motivos de incorporación fueron: tener una casa, mejorar su vivienda, el gusto por la forma como trabajan, distraerse y aprender.

Conocimientos adquiridos por los participantes en el Proyecto Palafito

La gente considera que uno de sus aprendizajes es la forma de convivir con los demás. Explicaron que al asistir tuvieron la oportunidad de aprender a “llevarse bien” con sus familiares o vecinos y mejoraron el trato hacia los demás, eso les permitió estar comunicados para que “funcionaran bien las cosas”. Otros consi-

⁶ Los huracanes año tras año ocasionan grandes daños, especialmente en las zonas costeras de las regiones del mundo donde se presentan (Escalante y Colunga, 2003). El huracán Isidoro azotó a la península de Yucatán el 22 de septiembre de 2002.

deraron haber obtenido conocimientos relacionados con la construcción de palafitos, aprendido a seguir los pasos *ver, juzgar y actuar*⁷ para trabajar unidos y solucionar problemas de la comunidad. Mencionan que esos conocimientos no solamente los utilizan en el Grupo Palafito, sino que también les sirven para resolver problemas familiares.

En la administración de la prueba diagnóstica se les preguntó si conocían 18 conceptos relacionados con la IP. De 216 respuestas, 135 fueron afirmativas y sólo 26.8% resultaron correctas. En la aplicación de la prueba posterior al curso, las respuestas afirmativas aumentaron a 193 y 38.8% de ellas fueron correctas. Este dato indica que, a diferencia de la primera aplicación, un 26.8% más afirmó conocer los conceptos pero sólo 12% más dio respuestas correctas. En la aplicación de los reactivos de la prueba diagnóstica a través de entrevistas, de 288 respuestas 239 fueron afirmativas, el 49.7% de ellas correctas, de las cuales el 22.6% respondió con ejemplos.

Los datos recabados en la primera etapa proporcionaron información cuantitativa sobre los conocimientos que obtuvieron los participantes; constituyeron un primer acercamiento al problema de estudio, pero no permitieron describir y explicar qué era lo que la gente había aprendido durante su participación en el Proyecto Palafito. Por ello, ante las limitantes del instrumento, replanteamos la evaluación en una segunda etapa. Para ello utilizamos la entrevista y obtuvimos datos cualitativos y cuantitativos. Los primeros permitieron comprender mejor las limitaciones observadas en los primeros resultados, que mostraban que la gente parecía que no había aprendido los conceptos porque no podía expresarlos de acuerdo a como se les pedía en el instrumento.

En la entrevista uno entre los conceptos que les preguntamos fue el de *grupo*, el 75% respondió correctamente o con ejemplos, sin embargo, todos conocen lo que es un grupo y consideran como una ventaja de la IP trabajar así. Según sus palabras “La unión hace la fuerza”. Señalan que al participar en el Proyecto aprendieron que como grupo podrían lograr la meta que se propusieran.

El siguiente concepto fue *pertenencia*. Más de la mitad de los entrevistados respondió correctamente. La mayoría manifestó un fuerte sentido de pertenencia al grupo; uno de los entrevistados mencionó: “soy parte del Grupo Palafito y me siento orgulloso de serlo”.

Cuando se les preguntó por el concepto de *normas*, el 75% de los entrevistados respondió correctamente, aunque la mitad de las respuestas fueron dadas a través de ejemplos. Indicaron que en el Grupo Palafito, y ahora en la asociación civil, elaboraron estatutos que son las normas que deben cumplir. La mayoría identificó lo que es una norma y que han colaborado en su formulación.

⁷ Estos pasos forman parte de la metodología de IP.

Cuando se les preguntó por el concepto de *meta* la mitad respondió correctamente. Todos mencionaron que cuando empezaron a trabajar en el Proyecto Palafito tenían como meta resolver problemas de inundación en las zonas bajas del Puerto, la cual alcanzaron al construirse los tres palafitos que hay en la comunidad; plantearon que ahora, constituidos en asociación civil, tienen como meta conseguir recursos para construir, mejorar o terminar sus viviendas.

Sobre el concepto de *comunicación*, el 75% contestó correctamente. Aquí las respuestas a través de ejemplos fue menor: 18.8%. Comentaron que su forma de comunicación es de manera informal a través de los miembros del grupo; si alguien no se enteró de alguna actividad se la comunican cuando se ven en la calle o en los comercios de El Puerto; la directiva también se encarga de avisar a los demás integrantes.

Al definir *acción* destaca el hecho de que el total de respuestas correctas, 43.8%, fueron dadas a través de ejemplos. Identifican el término como uno de los pasos de la IP.

Al definir el concepto de *investigación*, 62.4% del total respondió correctamente, del cual 31.1% lo hizo con ejemplos. Asocian el término con la búsqueda de información y como elemento de la IP. Mencionan: “tenemos que investigar para saber si nos conviene o no lo que vamos a hacer”.

Cuando definieron *participación* se obtuvo el porcentaje más alto de respuestas correctas: 93.8% del total, de ellos 33.3% lo hizo con ejemplos. Consideran que participar es muy importante porque al asistir al grupo y trabajar colectivamente pueden obtener beneficios individuales y comunitarios, estar comunicados sobre las cosas que pasan y distraerse.

Al definir *investigación participativa*, 62.2% dio respuestas correctas, la mitad de las cuales fueron con ejemplos. La mayoría de los participantes refieren al término como “nuestra forma de trabajo”. No parece haber una identificación nominal entre el concepto y la metodología que utilizan, en este sentido comentaron: “Sé que es parte del grupo ‘investigación participativa’ no sé si es el nombre del grupo o algo así”. “Se decía allá mucho en el grupo pero no sé si es el grupo que se llamaba así o es lo que vienen a hacer”.

Aunque no existe esta relación nominal identifican una forma específica de trabajo en el Grupo Palafito, donde siguen los pasos de *ver*, *juzgar* y *actuar* para resolver los problemas. Con relación a estos pasos se identificó que solamente 12.1% respondió correctamente el concepto de *ver*, y confunden *ver* con *juzgar* como una misma actividad, donde identifican ventajas y desventajas del problema estudiado para luego actuar. Las respuestas correctas dadas para el concepto de *juzgar* fueron de 56.4%, aquí solamente 6.3% respondió con ejemplos. Resultó indiscutible que existe gran claridad en el concepto *actuar*, donde el 75.1% respondió correctamente.

En contraste, dijeron desconocer los conceptos de *acompañante* y de *facilitador*. Los participantes no le dan el nombre de acompañante o *facilitador* a las personas que desempeñan esos roles, pero sí reconocen a quienes desempeñan esos papeles. Relacionado con el término acompañante, los evaluados recalcaron que siempre han trabajado con los del CINVESTAV y que el éxito del Proyecto Palafito se debe, en gran medida, al apoyo, motivación y enseñanza de ellos. Relacionado con el término *facilitador* una señora comentó: “[...] los que vienen del CINVESTAV solamente nos orientan, pero el trabajo se hace en equipo [...] ellos solos no iban a poder hacer el proyecto, tenían que invitar a la comunidad”.

En el concepto *liderazgo múltiple* sólo el 18.8% de las respuestas fueron correctas. Identificamos que existe cierta confusión porque para unos un líder es quien habla mal de las personas o perjudica al grupo y para otros es cuando todos en el grupo pueden ser líderes o tienen derecho a opinar y hacer valer su voz. Esta confusión puede ser por experiencias pasadas con otros liderazgos en otros grupos donde participan.

Al responder sobre el concepto *educación*, 43.8% lo hizo correctamente, y 37.5% lo hizo con ejemplos. Identificamos que dentro del Grupo Palafito llevan a cabo un proceso educativo, donde tienen como ventaja la obtención de conocimientos y la posibilidad de enseñar a partir de sus experiencias. Una entrevistada comentó: “cuando voy al Grupo Palafito es como ir a la escuela, porque allá aprendo muchas cosas”.

Por último, la mitad de los entrevistados mencionó no conocer el término *proceso permanente*, 18.8% respondió correctamente, 12.5% de los cuales lo hicieron con ejemplos; cuando se les preguntó por *proceso sistemático*, la mayoría mencionó no conocerlo y sólo 12.6% lo definió correctamente. La mayor parte comentó que el Grupo Palafito lleva años en la comunidad; antes se llamaba de otra manera y han trabajado varios proyectos, “no han terminado uno cuando surge otro”. Esto evidencia que los términos *proceso permanente* y *proceso sistemático* debieron ser adaptados al vocabulario que la comunidad utiliza.

Sobre las *ventajas de la IP*, los participantes mencionaron que tiene como ventaja el trabajo en grupo, la obtención de conocimientos, el considerar los conocimientos de los demás y la promoción de la participación.

Vías de obtención de conocimiento

Uno de los objetivos específicos de la investigación consistió en identificar las vías de adquisición de los conocimientos obtenidos por los participantes de la comunidad durante el Proyecto Palafito. Después de analizar el proceso educativo identificamos dos vías de obtención. La primera fue el curso de capacita-

ción en la metodología de IP impartido al inicio del proyecto, y la segunda fue el apoyo de los miembros del grupo compuesto por participantes de la comunidad y por un equipo de científicos de un centro de investigación.

A través del curso de IP los participantes de la comunidad aprendieron la metodología, la aplicaron en la solución de sus problemas y transmitieron a sus compañeros que no habían estado en el curso de IP los conocimientos adquiridos. El desarrollo del proyecto fue una vía de obtención de conocimientos y demostró el dominio que tuvieron de la metodología, su uso y la producción de conocimientos; así como el empoderamiento que surge en un proceso de IP (Reason, 1994). Los acompañantes también representaron una forma de entrenamiento o una vía de aprendizaje, ya que permanecieron durante todo el proceso para apoyar o propiciar la forma de trabajo a seguir.

Conclusiones

La investigación realizada para identificar y evaluar qué tipo de conocimientos obtuvieron los participantes de la comunidad durante su permanencia en el Proyecto Palafito, nos permitió también caracterizar un proceso de educación no formal que tuvo lugar en los ámbitos de participación comunitaria. Con estos elementos comparamos el proceso con el realizado en la educación formal e identificamos que existen diferencias y semejanzas entre ambos.

Entre las diferencias se encuentran:

1. Las características de quienes ingresan a un proceso de educación no formal son heterogéneas, participan teniendo diferentes edades, ocupación, estado civil y diferente nivel de estudio. En el caso de la educación formal los alumnos se integran al proceso con un perfil de ingreso más homogéneo; con el propósito de tener las mismas oportunidades de aprender. En el Proyecto Palafito las opiniones de todos fueron importantes. En el grupo se promovió el liderazgo múltiple y trabajaron de manera horizontal; eso permitió que todos tuvieran la misma oportunidad de participar y aprender, a pesar de tener características diferentes.
2. La descripción del nivel de escolaridad de los participantes nos muestra que tener el mismo nivel de estudios no es requisito para establecer un grupo con las mismas oportunidades de aprendizaje, a diferencia de lo que sucede en la mayoría de los casos de la educación formal.
3. En un proceso educativo como el del Proyecto Palafito, la frecuencia de asistencia no es rígida, como sucede en la educación formal, sino flexible y adaptada a las necesidades de los participantes de la comunidad.
4. Se incorporaron al Grupo Palafito con el propósito de obtener una vivienda

segura, sin tener conciencia plena de que se integraban también a un proceso educativo. En este sentido llegaron al grupo por motivos diversos; algunos porque no tenían vivienda, otros porque el grupo y su forma de trabajo constituían espacios de diversión y entretenimiento y, en menor medida, porque sabían que iban a aprender. En el caso de la educación formal el principal motivo de incorporación es la adquisición de conocimientos.

Lo semejante entre los dos tipos de educación es que en ambos procesos se adquieren conocimientos, aun cuando tengan procedimientos diferentes. A través de la identificación y evaluación de los conocimientos concluimos que:

1. Los participantes aprendieron la metodología de IP, aterrizaron su trabajo grupal usando los pasos de *ver y juzgar para actuar* y conseguir un modelo de vivienda palafítica, acorde con su entorno y que los pusiera a salvo de inundaciones.
2. Utilizaron los conocimientos aprendidos no solamente en su trabajo grupal, también les fueron de utilidad en la solución de problemas familiares.
3. La aplicación de pruebas escritas en personas que no están acostumbradas a escribir o a expresar conceptos, como los pide el sistema educativo formal, resultan limitadas para reflejar cuánto saben; la entrevista resulta una mejor opción para ello.

Referencias bibliográficas

- Aiken, L. (1996). *Tests psicológicos y evaluación*, 8ª ed. (De Parres, V. trad.). México: Prentice Hall.
- Barquera, H. (1986). *Una revisión sintética de investigación participativa*, Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL, pp. 43-49. (Cuadernos del CREFAL; 18).
- Castillo, M. T. (2001). *Relaciones de género en los ámbitos de participación comunitaria de un pueblo de la costa yucateca*. Tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana. México. (Mimeo).
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dickinson, F. (1997). *Protocolo del proyecto "Innovando para vivir mejor: Diseño, construcción y promoción de un palafito en Yucatán"*. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN, Unidad Mérida. (Mimeo).
- Dickinson, F. y M. T. Castillo (2003). "Participación comunal e innovación de viviendas en la costa de Yucatán". En: *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 2, (224), pp. 53-65.
- Hall, B. (1981). "El conocimiento como mercancía y la investigación participativa". En: Vío Grossi, et al. (eds.), *Investigación participativa y praxis rural: Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima: Mosca Azul, pp. 48-68.
- La Belle, T. (1982). "Metas y estrategias de la educación no formal en América Latina. En: Torres, C. (coord.). *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos, pp. 111-138.
- (1984). *Educación no formal y cambio social en América Latina*, 2ª ed. (Vera, M., trad.). México: Nueva Imagen.

- Martínez, M. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, 2ª ed. México: Trillas.
- Pérez, A. (2002). *Género y capital cultural asociado a la participación comunitaria en un puerto yucateco*. Tesis de licenciatura, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán. Yucatán, México. (Mimeo).
- Picón, C. (1982). "La educación de adultos en América Latina en la década de los ochenta: situación y perspectiva". En: Torres, C. (coord.), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos, pp. 335-379.
- Rodriguez, C. (1989). "La participación de la investigación en los trabajos de educación popular". En: Vejarano, G. (comp.), *La investigación participativa en América Latina*. Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL, pp. 90-110. (Retablo de Papel; 10).
- Richmond, K. (1980). *Educación y escolaridad*. Barcelona: Herder.
- Reason, P. (1994). "Three approaches to participative inquiry". En: Denzin, N. y Y. Lincoln (editores). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: SAGE, pp. 324-329.
- Rubín, E. (1981). "Investigación científica vs investigación participativa. Reflexiones en torno a una falsa disyuntiva". En Vío Grossi, et al. (eds.), *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima: Mosca Azul, pp. 121-136.
- Sarramona J., V. Gonzalo y A. Colom (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. México: Planeta.
- Vío Grossi, F. (1981). "La investigación participativa: Precisiones de Ayacucho". En Vío Grossi, et al. (eds.). *Investigación participativa y praxis rural: Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Lima: Mosca Azul, pp. 69-80.
- Wertheim, J. (1982). "Sistema integrado de educación rural (SIER). La experiencia de Pernambuco". En: *Educación popular en América Latina*. México: Centro de Estudios Educativos, pp. 91-114.
- Yopo, B. (1984). *Metodología de la investigación participativa*. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL. (Cuadernos del CREFAL; 16).