

LA PARTICIPACION DE LA INFANCIA EN LA VIDA SOCIAL

César Muñoz

Educador Social (Coordinador Centro de Investigaciones Pedagógicas: Infancia, Adolescencia y Juventud). Barcelona

Existe una mentira social que habría que desvelar. Se dice que la infancia es el futuro de la sociedad. No es cierto. Nunca la infancia será futuro si no participa en el presente.

Razonemos esta afirmación para que no parezca gratuita.

Existe actualmente un ritmo vertiginoso de cambio social. Las nuevas tecnologías y los diferentes fenómenos sociales y culturales están transformando radicalmente nuestra sociedad.

Ante esta situación, se nos plantean tres preguntas a todos los que tenemos relación con la infancia:

1. ¿Cómo habrá que educar a los niños para que sean responsables, en un mundo cuya estructura es cambiante?
2. ¿Cómo habrá que enseñarles a manejarse dentro de estos procesos de cambio social?
3. ¿Qué tipos de actitudes y conductas prepararán mejor a los niños?

Podemos quizá adelantar que:

a) Se van a necesitar nuevos métodos para educar a la infancia en la responsabilidad ante situaciones nuevas.

b) Necesitarán una mayor capacidad para mantener relaciones intergeneracionales en el seno de la familia y en la sociedad.

c) Tendrán que vivir situaciones de mayor diversidad cultural que les exigirán más habilidades para convivir y trabajar con personas que van a tener perspectivas diferentes.

Como consecuencia de lo dicho hasta ahora, creo que se puede realizar ya una afirmación: ha sido siempre esencial, pero en este momento además es urgente, poten-

ciar la participación de la infancia en la vida social, con el fin de que actuando, decidiendo y opinando, aprendan a ser flexibles, cooperativos, responsables y comprensivos.

Para aquellas personas, padres, madres o profesionales que acepten este reto, se puede aclarar que existe desde el año 1989 un texto óptimo para debatir los nuevos derechos y las nuevas responsabilidades de la infancia: la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia (noviembre de 1989), ratificada por 27 Estados del Consejo de Europa el ocho de octubre del año 1993, y en ella, esencialmente los derechos civiles aprobados en los artículos 12 a 16.

Estos derechos aclaran:

- Nuevas formas de presencia de los niños en la sociedad.
- Nuevas formas de asumir responsabilidades sociales por parte de los niños.
- Nuevas formas de escuchar los adultos a los niños como sujetos de derechos.

Recientemente, en diciembre de 1994 se celebró en Madrid una Conferencia organizada por el Consejo de Europa y el Ministerio de Asuntos Sociales de España, sobre el tema "Evolución del papel de los niños en la vida familiar: participación y negociación".

Fue un acontecimiento importante, pues era la primera vez que un organismo como el Consejo de Europa, desde su Grupo de Expertos en Políticas de Infancia, organizaba un foro de participación, para que profesionales de la infancia, políticos y la infancia pudiesen, juntos, comentar y analizar los resultados de la participación y la negociación de la infancia en la vida familiar, con la firme intención de tener en cuenta y aplicar las propuestas que surgiesen de la Conferen-

cia en las futuras políticas de infancia.

De los 10 grupos de trabajo que hubo, la infancia participó en los siguientes:

- La práctica del civismo en el seno familiar.
- Reparto de tareas dentro de la familia.
- Educar a los niños en 2 culturas.
- Participación de los niños-as y las familias en la sociedad.
- Percepciones y valores intergeneracionales.
- Informar a los niños-as y a los padres.
- Medios de comunicación y pantallas.

La participación de la infancia, unos 60 niños-as de 12 a 17 años, representantes de 9 delegaciones (8 españolas y 1 francesa) fue todo un éxito, no obstante la falta de credibilidad que desde el mundo adulto existía al comienzo de la Conferencia sobre la misma.

Tanto es así que el Consejo de Europa ha realizado las siguientes recomendaciones:

1. Desarrollar una "estrategia europea para niños-as".
2. Capacitar a los profesionales sobre los derechos de la infancia.
3. Potenciar la participación de los niños-as en los medios de comunicación.
4. Concienciar e informar a los niños-as y a los adultos sobre los derechos de los niños-as.
5. Potenciar debates de políticos y niños-as a nivel social, municipal.
6. Aprender de los consejos de los niños-as.
7. Potenciar la organización de cumbres de niños-as en Europa.

El mismo mes, se organizaba en París el 3er Coloquio Internacional de Alcaldes Defensores de la Infancia.

En la Declaración Final, manifestaban: "Los Consejos Municipales de Infancia nos parecen un modelo ideal que permite la participación de la infancia en la vida de su ciudad".

Queda claro que se organizan actividades que indican con firmeza la importancia de la participación de la infancia en la vida social. Y hasta sugieren cómo, por medio de qué plataformas.

Es evidente que la Convención insiste en la aplicación de este derecho.

Por lógica, es indiscutible que la forma óptima de defender y proteger a la infancia es la de posibilitar su participación activa, como ciudadanos de pleno derecho.

No obstante, es un hecho que son casi nulas, a nivel de Europa las experiencias de participación real de la infancia.

¿Por qué?

No es fácil participar.

Participar, en general, es complejo. Que participe la infancia lo es aún más.

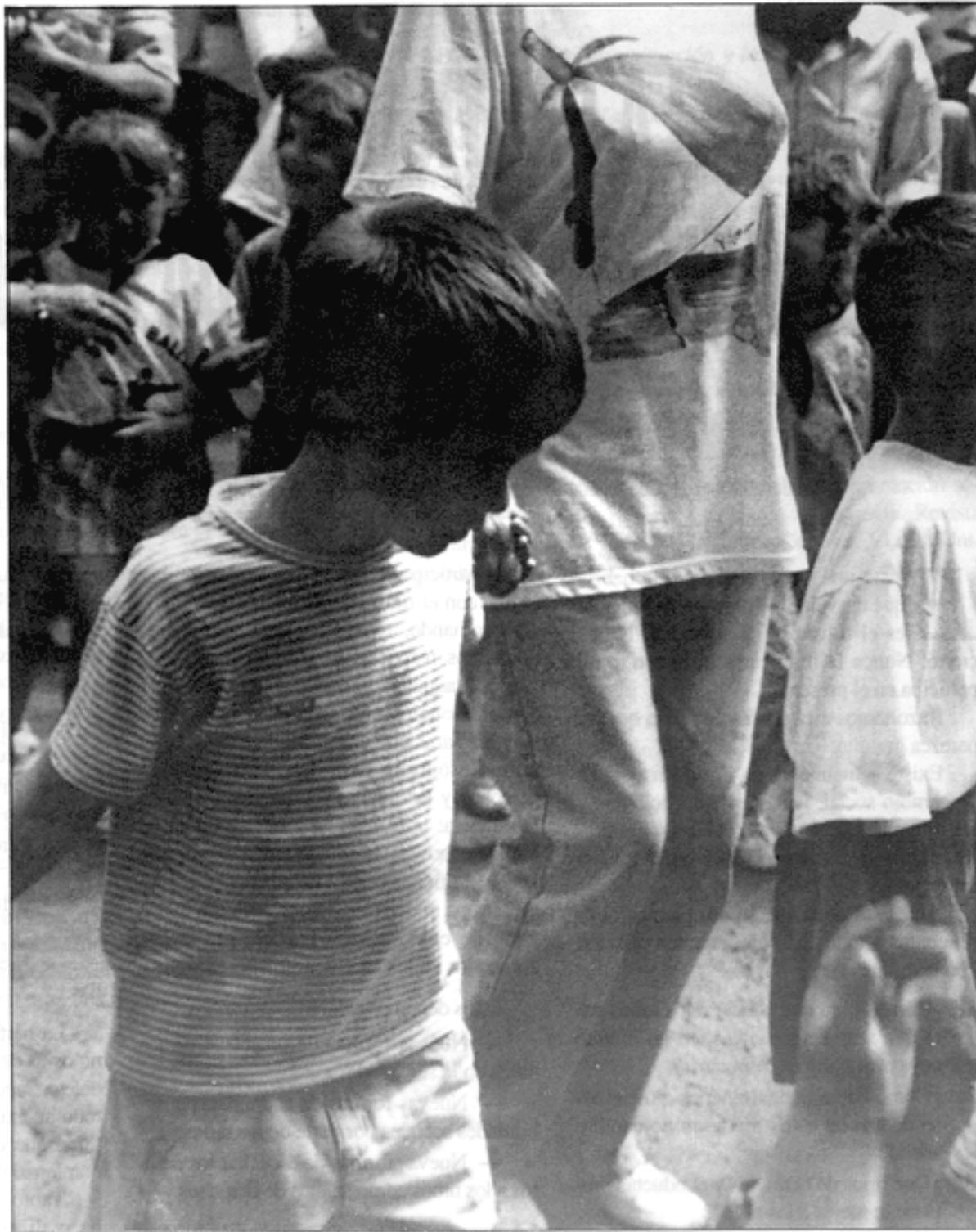
Habría que hacer un análisis no culpabilizador, pero sí clarificador y facilitador.

Un análisis que permita el que surjan sencillas plataformas de participación de la infancia en las dialécticas y dinámicas sociales de los barrios, de los pueblos, allá donde se hable y se organice. Que deje de ser realidad el que la infancia sea la gran ausente cuando sobre ella se decide, se legisla...

Aporto a continuación algunas reflexiones que pueden ser útiles en aquellos casos en que los adultos se decidan a potenciar la participación de la infancia.

• El mundo adulto ofrece gran resistencia a la participación de la infancia por varias razones:

1. Françoise Doltó, en su libro "La causa de los niños", concretaba algunas:



a) "Para el adulto es un escándalo que el ser humano en su estado de infancia sea su igual, alguien de igual dignidad".

b) "Los adultos tienen miedo de liberar ciertas fuerzas, ciertas energías, que los pequeños evidencian y que ponen en cuestión su autoridad, sus conquistas, sus privilegios sociales. Ellos proyectan sobre los niños-as sus deseos contrariados, su malestar y les imponen sus modelos".

2. Al adulto le cuesta aceptar el que un niño es un ser de pleno derecho.

3. Es más fácil que el niño obedezca o dependa.

4. Es más fácil que el adulto lo organice todo, lo dé todo hecho. Le da más seguridad.

5. No existe credibilidad hacia las capacidades de la infancia a la hora de participar.

6. Para el adulto, hacer algo, supone acertar, tener éxito (por presiones sociales, por presión del jefe...). Si hace el niño, si deja hacer, si posibilita la participación del niño, éste puede fallar.

7. Los adultos están acostumbrados a mandar, dirigir, organizar, decidir.

No saben:

- a) Dejar participar.
- b) Participar junto a la infancia como punto de referencia.

— Para que la infancia participe es necesario que el adulto ofrezca recursos y tiempo.

— Los recursos deben ser concretos y con posibilidad (los económicos) de gastarlos a corto plazo, para que puedan verse logros rápidos, frutos de proyectos, de ideas realizadas.

— Es importante que además de participar, el niño comprenda primero sus necesidades, sus deseos, ANTES de comprender las necesidades del barrio, de la calle, de la ciudad.

— Una vez comprendidas sus necesidades, sus deseos, puede comenzar a comprender:

- Cómo funciona su familia.
- Cómo funciona su colegio.
- Cómo funciona su pueblo.
- Cómo funciona la sociedad.

— Cuando se abre un proceso de participación de infancia junto al mundo de los adultos, ambos deben darse tiempo para aprender y disculpar los fallos que se vayan dando.

En consecuencia: es vital organizar, programar, una serie de procesos, dirigidos a niños-as y adultos (padres, madres, profesionales y políticos):

1. Proceso de información-sensibilización.
2. Proceso de formación-motivación.
3. Proceso de participación a diferentes niveles.

— Es esencial potenciar los procesos de participación a nivel local, por ser el más próximo a la infancia. Crear plataformas de participación de infancia en barrios, distritos, pueblos...

Es interesante la experiencia, mejorable, de los Consejos Municipales de Infancia franceses y los Consejos de niños italianos.

— Promover la participación es promover la democracia y el cambio real.

— Es importante, a la hora de hacer, el que los niños-as concreten listas de prioridades, y vean cómo hacer algo de esa lista, priorizar algo, supone quizá retrasar otras gestiones, otras ideas. Así aprenden el juego de la democracia.

— Una infancia protegida, sólo protegida, es una infancia alienada.

— La infancia no puede saber si quiere participar o no si no se le informa:

- Sobre sus derechos.
- Sobre qué es participar.
- Sobre la diferencia entre participar y obedecer o depender.

Es decir, tienen que estar informados.

— La infancia no tiene 2ª oportunidad.
— La infancia es el tiempo de hacer todo por 1ª vez.

— Actualmente, es cierto que los adultos hablamos más de los niños-as, se organizan más actividades en pro de la infancia. Es positivo. No obstante sería fundamental:

a) Que en dichas actividades hubiese una representación de niños-as.

b) En el caso de que no la hubiese, tendrían que intervenir adultos representantes de niños-as. Se entendería por representantes de la infancia, aquellos adultos que hablasen después de haber consultado, escuchado a la infancia.

— Si hubiese una representación de infancia, tendría que entenderse que no están presentes única ni fundamentalmente para responder a las preguntas que les hagamos, sino sobre todo para que:

a) El mundo adulto aprenda a tener en cuenta sus ideas, sus propuestas.

b) Para que ellos conozcan nuestras inquietudes.

c) Para crear una relación de complicidad, ya que ambos nos necesitamos.

La infancia necesita, para crecer, para participar, la colaboración del adulto como punto de referencia, como posibilitador de límites.

El adulto necesita el discurso fresco, nuevo de la infancia para garantizar el cambio social, el juego democrático, para renovarse.

Es lo que yo llamaría, un juego participativo DESDE-CON. Es decir, DESDE las ideas, deseos, sugerencias y críticas de la infancia, CON apoyo de la experiencia, límites, referencias del mundo adulto.

Sería demagógico hablar de una participación de la infancia, ella en solitario.

Es proteccionista, paternalista, trabajar PARA la infancia.

— Si esta complicidad, si esta colaboración se fuese dando, la realidad de lo que es la infancia, no la ficción, se iría introduciendo en el pensamiento de los adultos, y se iría sintiendo una necesidad social de contar con la infancia a la hora de desarro-

llar las diversas políticas, sociales, educativas, urbanísticas... y de concretar las consiguientes actividades.

Lentamente, como dice Francesco Tonucci, "se comenzaría a pensar, proyectar y evaluar, no únicamente tomando como parámetro el "adulto varón, trabajador" sino también los "no adultos, no varones y no trabajadores, ... evidentemente la infancia".

Incorporar a la infancia, supondría, según Tonucci: "aceptar una verificación transversal y continua de todas las afirmaciones y decisiones administrativas, desde las propiamente administrativas hasta las sanitarias, pasando por las comerciales y las que afectan al ocio".

Incorporar a la infancia, supondría, no perder la visión, el punto de vista de ningún ciudadano, y esencialmente ofrecer una alternativa que evitase el que se sigan repitiendo "sociedades de adultos" construidas sólo desde adultos, es decir, privadas de todo el potencial fresco, creativo, original que aporta la infancia.

Para terminar dos citas y una noticia.

Manfred Max Neef, en su obra *La economía descalza* decía: "Me pareció que si los niños pudieran revelar libremente su visión de la sociedad, de la escuela, de la autoridad, del trabajo y del futuro, los problemas más fundamentales y urgentes de la sociedad podrían presentarse de la manera más pura posible..."

La psicóloga noruega Malfrid Flekkoy, primera ombudsman de infancia (defensora de la infancia) entre 1981 y 1989 decía: "Resulta indispensable confiar en la capacidad de la infancia para expresar opiniones y anhelos, si queremos cerrar la brecha que separa la teoría sobre sus derechos, de la práctica, a través del ejercicio de los mismos".

El anteproyecto de Ley del Menor, cuyo borrador, ya ha ultimado el Ministerio de Asuntos Sociales introduce una importante novedad: se modificará el artículo 248 del Código Civil para garantizar que el niño-a sea escuchado, como indica la Convención Internacional del 89.

Espero que estas sencillas aportaciones faciliten el avance de esta idea vital de la participación de la infancia en la vida social y sobre todo ayuden a concretar plataformas donde ejercerla, en sus pueblos, barrios, distritos...

Iríamos pensando globalmente y actuando localmente. ■

Una Experiencia Amazónica de Animación Socio-Cultural:

LA ESCUELA ABC

Dra. M. Isabel Miró Montoliu

Universitat Rovira i Virgili • Tarragona

APUNTES DE UNA REALIDAD HISTORICA

La experiencia se centra en el Estado de Rondônia, en la Amazonia brasileña. Una región selvática, rica en maderas, caucho y mineración que poco a poco se ha visto despojada, expoliada y empobrecida.

Tierras habitadas desde hace miles de años por diferentes tribus indígenas, nómadas que vivían armónicamente con el hábitat que les envolvía. Culturas milenarias, que transmitían oralmente sus tradiciones, donde los viejos —sabios de la tribu— eran los encargados de enseñar a los jóvenes todo su saber. Mujeres, que con su ejemplo, mostraban a las niñas el rol que les tocaría ejercer. No podemos hablar de una paz o de una convivencia paradisíaca, como muchas personas imaginan. La vida no era tan idílica, las guerras tribales por diferentes causas eran comunes y frecuentes, pero sí podemos constatar que se vivía en equilibrio con la naturaleza.

Hacia el s. XVII empiezan a entrar en la región religiosos jesuitas españoles, con la misión de evangelizar; Bandeirantes (portugueses) y otros aventureros que recorrían esas tierras en la procura de oro y a la caza del indígena. Más tarde los portugueses, debido a los problemas que comportaba el esclavo indio, que conocedor del territorio escapaba fácilmente, empiezan a traer esclavos negros de las colonias de África. Estos trabajarán en las explotaciones auríferas y en las plantaciones de café y cacao.

En el proceso de poblamiento de la actual Rondônia destaca la figura y acción del caboclo nordestino (hijo de indio y blanco del nordeste del Brasil) que a partir de la segunda mitad del s. XIX, proveniente del "sertão" brasileño atacado por la sequía, mi-

gra a la región amazónica como seringueiro (cortador del caucho) y recolector de castaña. Estos colonizadores a la búsqueda de seringa —oro blanco— penetran en la selva organizando los seringales. Los enfrentamientos con los indios eran frecuentes, pero como ellos, su medio de vida y subsistencia era la floresta. Pronto los seringueiros cogieron hábitos y costumbres indígenas, que conocedores de los secretos de la naturaleza, les transmitían.

La producción de "borracha" (caucho) fue responsable de la población de la región, del surgimiento de núcleos urbanos, de la construcción de una ferrocarril, de una exportación e importación con Europa. De una inmigración extranjera: latinoamericana y europea. De una destrucción de parte de la floresta, de enfrentamientos continuos y aniquilación de pueblos milenarios. En definitiva de un cambio social y cultural gigantesco. Con la disculpa del caucho, otras fuentes de riqueza vienen a contribuir en esta crisis social de la región: madereros a la búsqueda de madera de ley que cortando y quemando todo árbol no cotizado penetran en este "infierno verde". La mayoría de las veces son compañías multinacionales, con gran maquinaria pesada. Garimpeiros —buscadores de oro o minerales preciosos— abriéndose paso sin escrúpulo en los ríos y tierras. Casiterita y oro, extraído del subsuelo con ambición. Naturaleza destruída, contaminada. Muertos, empobrecidos, drogados, alcoholizados. La cultura de aquellos que se quieren enriquecer, es expoliativa, triste, solitaria, cruel.

Y por último tenemos, en los años 60, los "grandes proyectos" agrícolas del estado brasileño. Grandes campañas de donación de tierras en Rondônia para disminuir la de-

mografía del litoral, la concentración de población en las grandes ciudades o el intento de buscar una solución fácil al problema de la desertización y sequía del Nordeste. Campañas fraudulentas que encerraban en sí mismas otro objetivo: el futuro latifundio. Los proyectos agrícolas fracasaron porque no se tubo en cuenta que la fertilidad de la región dependía del bosque y que cuando este desaparece, el suelo se empobrece y es fácilmente erosionado. Agricultores desengañados por las malas cosechas, por la dureza de la región, por la mala comercialización y por enfermedad venden sus tierras a los grandes latifundistas y pasan a engrandecer los suburbios de estos pobres núcleos amazónicos.

Delante de esta situación entendemos muy bien el tanto por ciento de analfabetismo existente en Rondônia, y como éste en muchas ocasiones ha sido la causa de la esclavitud de estas pobres gentes, seringueiros y agricultores, que no entendían de números y letras, de pesos y medidas en el momento de la venta de sus productos y del pago a los señores de las tierras. Del analfabetismo por imposición cultural en el caso de los indios, que tenían que relacionarse con los "blancos" y no entendían como era que por un saco de castañas les dieran un camioncito de plástico tirado por una cuerda... La necesidad de no ser engañados por la cultura dominante. El analfabetismo dorado, como podríamos llamar a los garimpeiros que eran capaces, en un ataque de malaria, entregar bastantes gramos de oro por unas simples pastillas de quinina que el Estado da gratuitamente, pero que los intermediarios colocan un precio.

Estamos refiriéndonos al analfabetismo de adultos.

SURGE LA ESPERANZA

El 5 de Octubre de 1988 es promulgada una nueva Constitución. A todos los brasileños se les abre "la ventana de la esperanza". Hasta este momento, según la ley brasileña, el indio era considerado menor de edad; ahora reclamaban en Brasilia sus derechos. Los seringueiros reclamaban el derecho de "pose" —de tierra— de los seringales... Pero sobre todo se estaba esperando cambios en el plano de educación.

La nueva Constitución incluía los principios propuestos por el "Fórum da Educação na Constituinte". El artículo 205 de la nueva Carta decía:

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

El Estado, conforme el artículo 208, asume el deber de garantizar:

- I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - Progressiva extensão da obrigatoriedade ao ensino médio;

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede oficial de ensino;

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde".

Por lo tanto el Plan Nacional de educación en la nueva Constitución tenía previsto:

1. El desarraigo del analfabetismo.
2. La universalización del atendimento escolar
3. La mejora de la calidad de la enseñanza
4. La formación para el trabajo
5. La promoción humanística, científica y tecnológica del País.

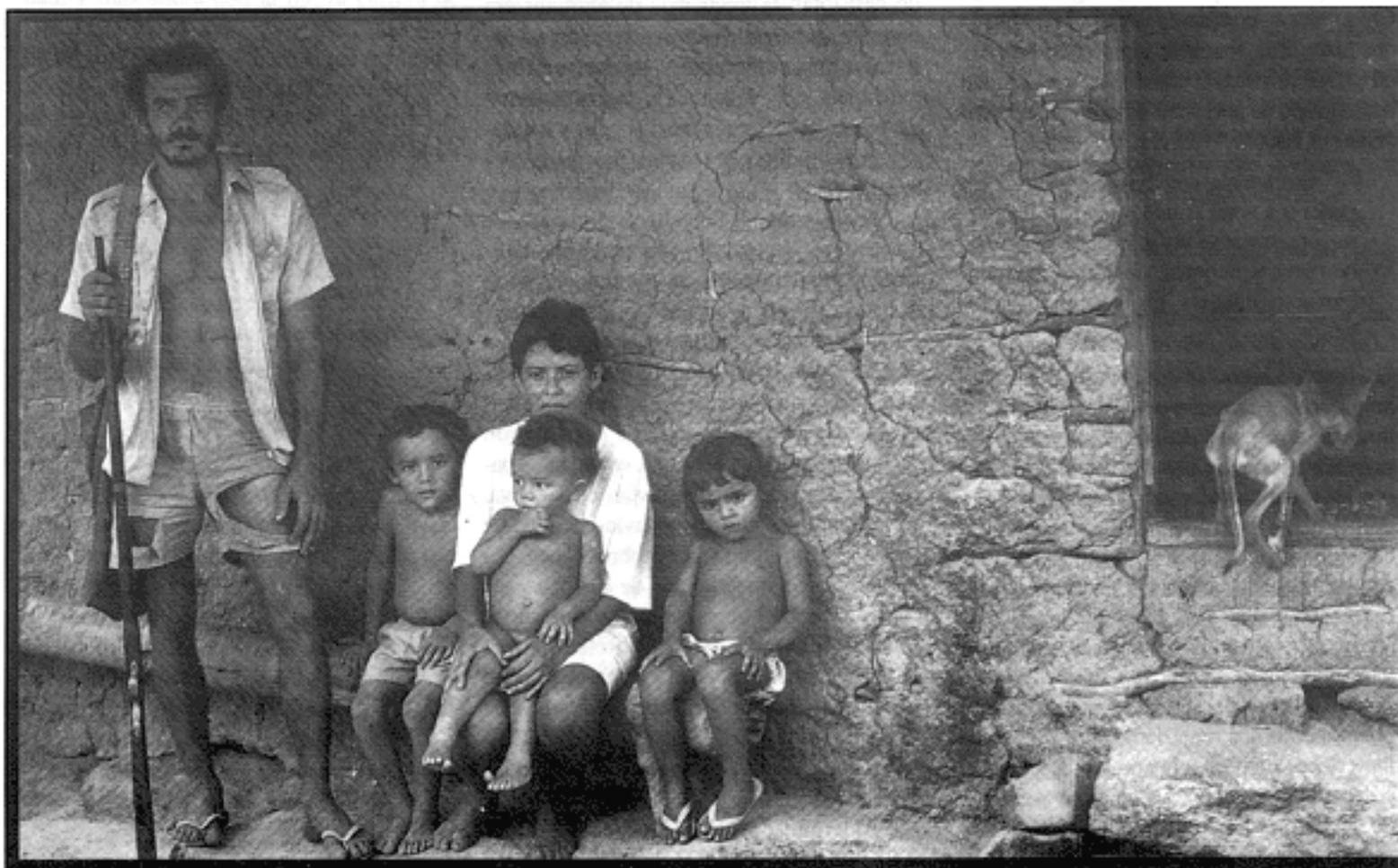
LA ESCUELA ABC

Guajará-Mirim, pequeña ciudad al lado del río Mamoré, al sur de Porto Velho, capital del Estado de Rondônia, fue en su época un punto neurálgico de la exportación de caucho. Allí empezaba el ferrocarril que salía vaba los rápidos del río Mamoré y Madeira hasta Porto Velho; en esta ciudad se embarcaba el caucho de los seringales de la región, no solo de la parte brasileña sino también boliviana. Montañas de "borracha" se acumulaban en las calles cercanas a la estación para ser cargadas en el tren. Con la caída del caucho de la selva amazónica, muchos seringales se cerraron y sus habitantes vinieron a engrandecer los suburbios de esta bella ciudad amazónica, "la perla do Mamoré" como es conocida en la región.

Y es precisamente en Guajará-Mirim que da inicio la Escuela ABC.

Corría el año 1988 y el movimiento electoral, de lo que vendría a ser la primera votación "democrática" de Brasil. La campaña llenaba de papeles, camisetas, pinturas y ruido las calles de la ciudad, las orillas de los ríos y las sendas más adentradas de la selva. Las promesas se sucedían y los regalos a cambio del voto eran escandalosos.

Pero como en estos países sudamericanos la idea de democracia es muy particular,



el voto a la urna era y es obligatorio. Todos los ciudadanos brasileños -los indios son una excepción- tienen su tarjeta de elector, que es considerada más valiosa que la tarjeta de identidad.

Nuestros habitantes de la selva, no tuvieron ni antes ni después de la Constitución, la posibilidad de una alfabetización de adultos. El país de Paulo Freire es muy grande para que sus teorías y sus prácticas sobre la alfabetización, sobre la animación socio-cultural, lleguen a lugares tan lejanos, tan olvidados.

Andando por los barrios de la ciudad, hablando con la gente percibíamos el temor, por parte de los adultos y viejos del día "D" que tendrían que votar. No por el problema de elección, sino por causa de la vergüenza que les suponía colocar una cruz o el dedo porque no sabían firmar. Preferían perder los derechos que les confería ser elector: la jubilación, el pasaporte... Una no podía acreditar lo que explicaban. De ahí, de estas visitas a las casas o mejor dicho barracas de los suburbios salió la idea: una viejecita de 75 años, menuda, delgada, con su pelo grisáceo, largo, recogido en una trenza dijo:

"si tuviera oportunidad de aprender a poner mi nombre, me sentiría muy orgullosa, ya no tendría miedo de que se rieran de mí".

El pedido esporádico, angustioso de Chiquinha —como se llamaba la mujer— nos hizo idear, madurar y poner en práctica un proyecto puntual, salido de la necesidad de un grupo de personas. El nombre del proyecto: A Escola ABC. Sus objetivos:

- aprender a escribir el nombre para poder ir a votar con dignidad.
- encontrarse un grupo de personas, hombres y mujeres, dialogar, intercambiar experiencias, problemas, soluciones.

En cada barrio se dió la noticia y pronto pequeños grupos de personas, sencillas, tímidas, unas muy ilusionadas, otras avergonzadas, forzadas por sus vecinos/as fueron interesándose, apuntándose. El primer problema surgió rápidamente, la mayoría, bastante mayores, no veían bien. En el corazón de la selva amazónica no existen ópticas. O se ve, o no se ve. Solamente las gafas son para gente importante, rica, que viaja varias veces al año a São Paulo, Rio de Janeiro o al Sur del Brasil. La solución no se hizo esperar: nos reuniríamos por grupos de unas doce personas a la sombra de un árbol o debajo de un "chapeu de palha" —especie de cubierto redondo hecho de hojas de palmera, típico de la región—. La mejor hora:

de 3 a 5 de la tarde, la luz fuerte ayudaría a ver mejor y el trabajo había terminado.

Nos impresionó que como por arte de magia, cada día, a las 3 aparecían los "niños de 35 a 75 años" y en un abrir y cerrar de ojos montaban la pequeña escuela improvisada: unas tablas y unos caballetes harían de mesa, unos bancos y una pizarra pequeña era todo cuanto necesitábamos. El calor sofocante de aquellas horas era subsanado por el ánimo de todos ellos, por su ilusión y entusiasmo. Les hacía muchísima gracia sentirse de nuevo, o por primera vez, alumnos.

El primer día era la clave del éxito, presentaciones, dinámicas para el conocimiento de todos ellos. Un sencillo dibujo ayudó a valorar el manejo del lápiz, la concepción del espacio... A partir de este primer contacto se vió la necesidad de una enseñanza individualizada, con material construido por nosotros mismos y adecuado a cada uno de ellos. El aprendizaje por medio de signos y dibujos fue ayudando a ir componiendo su nombre y de reconocerlo. Una hoja era pequeña, en un principio, para escribir; con el paso de los días fueron cogiendo seguridad y firmeza en el dominio del lápiz y el nombre se fue reduciendo a un tamaño bastante aceptable. Como punto final, cada uno de ellos se inventó su propia rúbrica: "Esto lo hacen las personas importantes" —decían—.

Después de seis meses, el éxito había sido casi total: la frecuencia de alumnos era bastante constante, habían aprendido no sólo a escribir su nombre y reconocerlo sino que algunos entendían el de sus compañeros de grupo. Trabajamos las monedas y ayudados por un ábaco casero comprábamos y vendíamos.

Pero durante las dos horas que cada día pasábamos juntos, solo una parte era dedicada verdaderamente al aprendizaje de la escritura. El encuentro servía para abrirse, para aceptarse, para hablar y escuchar. En esta "terapia de grupo" improvisada, se hablaba de lo que sucedía en la ciudad, de sus problemas personales, poco a poco fueron reconstruyendo sus historias, cuando sus padres eran seringueiros y vivían en la selva. Comprendimos el odio, todavía latente, que existe entre el indio y el hombre blanco. No había persona que algunos de sus parientes más próximos hubiese matado un indio o hubiese sido muerto por él. Relatos sobre las dificultades que comportaba la soledad de la selva, los animales, las enfermedades... el nacimiento de la ciudad de Guajará-Mirim. Una se sentía transportada al país de las leyendas.

Al terminar la experiencia de la Escuela ABC, se aproximaba el día "D", antes tan

temido y ahora tan esperado para poder demostrar al mundo que los habitantes de la selva, no solo iban a votar sino que firmarían con su propio nombre.

Todos habíamos aprendido.

Las gentes volvieron a sus hogares con el ánimo de que se podría hacer otras cosas, buscar otros motivos para encontrarse y continuar luchando por su dignidad de personas. ■

BIBLIOGRAFIA

- *A situação da criança em Rondônia*. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho. Julho 1992.
- PILETTI, N. (1990): *História da educação no Brasil*. Atica. São Paulo.

Un proceso de investigación evaluativa participativa en Educación Social: de la Universidad a la calle

Enrique Javier Díez Gutiérrez • Guillermo Domínguez Fernández
Jose Manuel Hermosilla Rodríguez • Javier Urbina Sánchez-Guerrero

Dptos. Tª e Hª de la Educación, Didáctica y Organización, Universidad Complutense, Madrid

INTRODUCCION

Estamos desarrollando un proceso de investigación participativa donde tratamos de unir dos ámbitos de trabajo habitualmente separados y sin excesiva relación: la universidad y el trabajo de intervención socioeducativa directa en la calle, en el propio ambiente donde se mueven los niños/as y jóvenes. Hasta ahora han sido los educadores los que se han acercado a la Universidad, y más ahora con la nueva carrera de educación social. Pero esta experiencia trata de invertir los papeles. Ir de la universidad a la calle. Acercamos nosotros a los equipos de intervención directa para aprender de ellos y poder aportarles también nuestros conocimientos y reflexión.

El comienzo de la presente experiencia, el desarrollo del proyecto de investigación, las características del mismo, las funciones que desempeñamos, la línea pedagógica que seguimos es lo que intentamos resumir muy brevemente en estas páginas.

Proceso de investigación

Este proceso de investigación lo está desarrollando un equipo formado por investigadores del departamento de Didáctica y Organización Escolar y del departamento de Teoría e Historia, ambos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Lo coordina el profesor titular del Departamento de Didáctica D. **Guillermo Domínguez Fernández**.

Los **objetivos** que perseguimos son diversos:

- Por un lado está el de acercar la universidad a la realidad socioeducativa de in-

tervención directa con niños/as y jóvenes en desventaja social, en situaciones de alto riesgo y de inadaptación social.

- Otra pretensión que perseguimos sería establecer lazos y vínculos entre distintas organizaciones sociales y educativas que renueven la actividad universitaria, uniendo la teoría y la praxis y abandonando la torre de marfil en la que muchas veces nos vemos a nosotros mismos. Este intento, es cierto, lo hacemos desde una ideología comprometida de investigación-acción participativa.

- Otro objetivo que nos parece crucial es abrir nuevas vías para la formación y el desarrollo profesional de los pedagogos/as.

- Como meta a más corto plazo, nos propusimos también aprender in situ el funcionamiento real de distintas organizaciones dedicadas a la educación no formal.

- Pero de igual forma que vamos a obtener un enriquecimiento de esta experiencia, nos parecía que nosotros también deberíamos aportar algo: nuestro intento se centraba en aportar la visión y experiencia investigadora y académica universitaria al trabajo educativo desarrollado por estos diferentes colectivos y organizaciones, pues llevamos varios años investigando en el ámbito de universidades populares, centros penitenciarios, cooperativas de educación, departamentos de formación de empresas, etc.

La **metodología** que hemos elegido desde el principio es fundamentalmente cualitativa, aunque sin descartar aplicar instrumentos y técnicas cuantitativas en función del contexto y el objeto de la investigación. Seguimos en esto la propuesta de **Denzin** (1988) de triangulación metodológica que nos ha parecido la opción más interesante. Creemos que lo educativo es un fe-

nómeno que no se puede reducir a variables controlables y que es de difícil replicabilidad puesto que el contexto es irrepetible en cada experiencia.

A partir de esta opción cualitativa, nos hemos ido decantando por una estrategia etnográfica, pero de claro tinte sociocrítico, situándonos dentro del paradigma de investigación-acción participativa, a través de estudios de caso.

Fases de la investigación

Iniciamos el proceso de investigación siguiendo las directrices propuestas en el modelo etnográfico de formación del profesorado por las universidades norteamericanas de Utah y Wisconsin-Madison:

a) Partimos de un seminario inicial de formación

El primer paso consistía en formar diferentes equipos de investigación con una sólida formación en métodos de investigación cualitativos dentro de una orientación participativa y de investigación-acción.

Para ello, el equipo técnico de coordinación compuesto por los autores de esta comunicación, diseñó y desarrolló un curso de investigación evaluativa participativa destinado a alumnos/as de quinto curso de pedagogía y a los que estaban en doctorado (es decir, personas con un cierto nivel formativo y experiencial, muchos de ellos profesionales en activo en el mundo de la educación).

Los puntos desarrollados en este seminario fueron los siguientes:

- Introducción a la investigación. Uno de los aspectos más importantes que se

planteó fue la orientación ideológica de nuestras investigaciones, puesto que creemos que la neutralidad científica no es posible, por lo que entendemos que la única posibilidad de acercarse a una cierta menor subjetividad es hacer explícitos los intereses ideológicos que subyacen tras toda acción humana intencional. Nuestra orientación es claramente sociocrítica, participativa, democrática y comprometida desde una visión de investigación-acción.

- Desarrollo práctico de los instrumentos propios de todo investigador etnográfico. Aplicación a realidades cercanas de la propia facultad o de su entorno inmediato.
- Cómo recoger y estructurar la información obtenida durante el proceso de investigación.
- Análisis e interpretación de los datos.
- Elaboración de los informes de conclusiones.
- La metaevaluación.
- Como diseñar y planificar una investigación etnográfica: pasos a dar, cómo negociar con los interesados, cómo implicar a los participantes, etc.

En las sesiones se alternaban la teoría sobre la investigación etnográfica con la práctica de la misma, pues una de las finalidades era que cada alumno/a supiera manejar con soltura, de forma precisa y controlada tanto los instrumentos de recogida de información, como las estrategias de análisis de datos o la metaevaluación, sabiéndolos dirigir conforme a sus pretensiones y a las de la investigación.

b) Lecturas sobre investigación etnográfica

Las lecturas fueron diversas. Inicialmente se facilitó un dossier elaborado por los coordinadores. Posteriormente se remitió a artículos de revistas y libros de actuali-

dad sobre el tema. Y finalmente a libros clásicos de investigación etnográfica donde se reagruparan las diferentes informaciones dadas a lo largo del seminario mediante la elaboración personal de cada participante: **Denzin (1978), Koppelman (1979), Patton (1989), Bodgan y Blinksen (1982), Cook y Reichardt (1986), Le Boterf (1986), Goetz y LeCompte (1988), Kemmis y McTaggart (1988), Sabirón (1988), Fernández Sierra y Santos Guerra (1992), Taylor y Bodgan (1992), Willis (1993), etc.**

c) Discusiones-debate sobre estas lecturas

A partir de los conocimientos impartidos durante las sesiones anteriores, a partir de la propia experiencia y a partir de las lecturas sobre investigaciones etnográficas se trataba de poner en común los problemas que se veían, las dudas que se planteaban, las aportaciones que se tenían.

Se buscaba en definitiva llegar a soluciones colectivas y consensuadas en un ejercicio práctico de la teoría que estábamos explicando desde nuestra opción de participación e implicación de los interesados.

d) Estudio etnográfico

El último paso era realizar una investigación real de tipo etnográfico. Por ello, a medida que los hemos ido viendo preparados los hemos ido incorporando a distintas investigaciones que estamos llevando a cabo.

Este estudio etnográfico real se centra en la organización y funcionamiento de instituciones de educación no formal (objetivos, estructura y sistema relacional), profundizando especialmente en su cultura.

Quizá como ejemplo práctico del proceso llevado a cabo a la hora de poner en marcha un estudio etnográfico nos sirva la última experiencia que hemos iniciado con la Asociación Cultural "La Kalle".

Son un equipo de profesionales, que lle-

van en el trabajo social en Vallecas desde 1984, dedicados fundamentalmente a la acción educativa con población infantil y juvenil. Su objetivo es atenderles desde una perspectiva socio-educativa en sus aspectos fundamentales: desde la prevención de la drogodependencia hasta la atención infantil.

Los pasos que hemos ido dando los podemos resumir en los siguientes:

- Un primer contacto con el que pretendíamos conseguir una primera cita donde pudiéramos presentarles el proyecto: conocer e investigar ámbitos de educación no formal que hasta ahora habían permanecido prácticamente desconocidos en la Universidad. En la primera entrevista los objetivos que perseguíamos eran los siguientes:
 - Nuestra presentación como equipo de investigación de la Universidad;
 - Información a la organización sobre nuestro objetivo de investigación;
 - Conocer sus necesidades;
 - Negociar de qué manera se podían ajustar sus necesidades a nuestra pretensión investigadora;
 - Establecer acuerdos finales.

Como nuestra pretensión no era en ningún momento, el imponer criterios en la investigación, sino negociar todos y cada uno de los aspectos de la misma (dentro de nuestra perspectiva ideológica), para esta primera reunión creemos que no se debe llevar ningún proyecto elaborado, con el fin de poder empezar a actuar desde los primeros momentos coordinadamente.

A partir de esta reunión primera informal se ha elaborado un proyecto provisional para discutir con los profesionales de la Asociación la Kalle y concretar si es posible y deseable la colaboración conjunta en esta investigación etnográfica.



Exponemos a continuación este proyecto.

Objeto de la investigación:

	Coordinadores	Profesionales	Grupos intervención	Administración	Grupos sociales
Objetivos-valores					
Estructuras					
Comunicación					
Participación					
Liderazgo					
Clima					
Cultura					
Evaluación					
Resultados					
Estilos intervención					
Impacto social					

Objetivos de la investigación:

- Conocer, describir y transmitir al ámbito académico universitario el trabajo de intervención educativa directa en el mundo de la marginación.
- Analizar en qué medida la forma de funcionamiento de la asociación favorece o dificulta los objetivos educativos que pretende.
- Explorar la imagen de la asociación que tienen tanto los niños/as y jóvenes con los que trabaja, como la propia Administración con la que colabora y los pro-

fesionales que trabajan en la asociación.

- Sondear la valoración del trabajo educativo que desarrolla la Asociación La Kalle entre aquellos colectivos potencialmente susceptibles de intervención educativa, sus demandas y necesidades.
- Investigar los efectos de la intervención educativa que se está llevando a cabo en diversos ámbitos, respecto a los grupos con los que no se ha intervenido.

Metodología de investigación:

- Investigación de carácter fundamen-

mente cualitativo, etnográfico: participación no intrusiva en la dinámica de la organización a través de los instrumentos propios de este tipo de investigación cualitativa: observación participante, entrevistas en profundidad, análisis documental, cuestionarios, etc.

- Investigación participativa y democrática: los problemas son definidos por todos los afectados (no sólo por los profesionales o los investigadores), se recogen los datos, se interpretan y valoran los resultados por parte de todos, etc. En

definitiva, participan y se implican todos, asumiendo el control del proceso y de la toma de decisiones. Es un proceso de aprendizaje de tolerancia, participación y toma de decisiones democráticas para los propios implicados.

3. Investigación de carácter educativo: los problemas son definidos por todos los afectados (no sólo por los profesionales o los investigadores), se recogen los datos, se interpretan y valoran los resultados por parte de todos, etc. En definitiva, participan y se implican todos, asumiendo el control del proceso y de la toma de decisiones. Es un proceso de aprendizaje de tolerancia, participación y toma de decisiones democráticas para los propios implicados.

Fases de la investigación:

- 1ª. Negociación del proceso: **28 de febrero de 1995 a 28 de abril de 1995.**
- 2ª. Iniciación: contacto, conocimiento y aceptación: **Mayo 1995.**
- 3ª. Trabajo de campo: Recogida de la información: **Mayo-Junio 1995.**
- 4ª. Análisis y tratamiento de la información: **Mayo-Agosto 1995.**
- 5ª. Informes parciales y valoración de los mismos por todos los implicados/as: **Septiembre 1995.**
- 6ª. Redefinición de la investigación: **Septiembre 1995.**
- 7ª. Recogida de nueva información, análisis y tratamiento de la misma: **Octubre-Diciembre 1995.**
- 8ª. Informe final, discusión y consenso del mismo: **Enero 1996.**

Colaboración requerida a los participantes:

- Reunión informativa inicial sobre nuestros propósitos y la finalidad de la investigación.
- Presentación y contacto con los grupos de intervención educativa que se consideren oportunos.
- Facilitar la información necesaria a través de los instrumentos de investigación a utilizar, tales como entrevistas, cuestionarios, etc.
- Colaborar con la investigación en la medida de sus posibilidades e intereses, tanto en la definición de la misma, como en el desarrollo y conclusiones.
- Participar en las reuniones de valoración de los resultados obtenidos en la investigación.

Tras estos pasos iniciales, que hemos tratado de exponer pormenorizadamente aquí como ejemplo práctico, el proceso de investigación continúa. La negociación con los interesados, la introducción en el campo de investigación, la recogida de datos, el análisis y la interpretación de los mismos, la validación de los resultados con los interesados, los informes, la metaevaluación, etc. Pero eso ya os lo iremos contando en otro artículo más adelante. ■

BIBLIOGRAFIA

COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

DENZIN, N.K. (1978). *The research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: Mc Graw-Hill Book Company.

DENZIN, N.K. (1988). **Triangulation**. En KEVES, J.P. (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook* (511-513). Oxford: Pergamon Press.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (1990). **El educador social especializado en medio abierto**. *Revista de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid*, 3, 159-175.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (1995a). **Proyecto de intervención preventiva comunitaria con jóvenes en situación de alto riesgo de inadaptación y marginación social**. Comunicación presentada al *I Congreso Estatal del Educador Social*, celebrado en Murcia del 27 al 30 de Abril.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (1995b). *Diseño Curricular de Garantía Social*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. y DOMÍNGUEZ, G. (1994). **La evaluación de la cultura de una organización como un proceso de reflexión y autoevaluación interna de una comunidad educativa para la mejora de la calidad del funcionamiento de un centro**. Comunicación presentada al *III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, celebrado en Santiago de Compostela del 19 al 21 de Diciembre de 1994.

DOMÍNGUEZ, G. (1991). *La evaluación como un proceso de valoración y de investigación del modelo de intervención de adultos*. Material didáctico del curso de Formación de Educadores de Adultos. Madrid: UNED.

DOMÍNGUEZ, G., DÍEZ, E.J., ESTEBARANZ, A. (1994). **El sistema relacional. Definición y elementos que lo configuran: la comunicación, la participación y el conflicto. El clima, el estilo directivo y la cultura**. *Praxis*, 2.

DOMÍNGUEZ, G., IBAÑEZ DE ALDECOA, A. y TORRIJOS, J. (1990). **La evaluación de programas de enseñanza a distancia en la formación de educadores de adultos**. *Actas del V Congreso de Educación de Adultos de la Universidad Popular de Zaragoza*. Zaragoza.

GOETZ, J. y LeCOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GUBA, E. (1983). **Criterios de credibilidad en la investigación naturalista**. En J. GIMENO y A. PÉREZ (Eds.) *La enseñanza. Su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

SABIRÓN SIERRA, F. (1990). *Evaluación de centros docentes: modelos, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Central de Ediciones.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.