



**Universidad Michoacana de
San Nicolás de Hidalgo**
Facultad de Economía "Vasco de Quiroga"
División de Estudios de Posgrado

**El papel de la Educación no formal en el
Desarrollo Local**

T E S I S

Para obtener el grado de

Maestra en Ciencias en Desarrollo Local

P R E S E N T A

María Fernanda Chávez Portillo

Directora de Tesis

Dra. Rosalía López Paniagua

Morelia, Michoacán, Febrero de 2017



ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	iii
ÍNDICE DE FIGURAS	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA	11
1.1 El enfoque clásico	13
1.2 Enfoque desde Marx y Keynes	16
1.3 El pensamiento neoclásico	19
1.4 Dependencia y Modernización	21
1.5 El enfoque de necesidades básicas y el Desarrollo a Escala Humana	26
1.6 El Desarrollo Sustentable	29
1.7 El enfoque neoliberal	31
1.8 Enfoque de las capacidades y el Desarrollo Humano	33
CAPÍTULO II. DESARROLLO LOCAL Y EDUCACIÓN NO FORMAL	
2.1 El Desarrollo Local: Distintas perspectivas teóricas	36
2.2 Los actores sociales y el Desarrollo Local	44
2.3 La Educación y el Desarrollo	49
2.4 La Educación Popular	55
2.5 La Educación no formal	59
2.6 Posibles contribuciones de la Educación no formal al Desarrollo Local	70
	i

CAPÍTULO III. LA BRIGADA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL DE INDAPARAPEO Y SUS POSIBLES CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO LOCAL

3.1 El Sistema Educativo Mexicano	85
3.2 Las Brigadas de Educación para el Desarrollo Rural	89
3.3 La Brigada de Educación para el Desarrollo Rural de Indaparapeo y su contribución al Desarrollo Local	102
3.3.1 Características del municipio	102
3.3.2 La BEDR de Indaparapeo y el Desarrollo Local desde la Investigación acción	107
3.4 Aportes de la BEDR de Indaparapeo al Desarrollo Local	116
3.5 Limitaciones de Operación de la BEDR	127
CONCLUSIONES	130
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	137
ANEXOS	147
Anexo 1. Entrevista para los miembros de la comunidad que participan en las actividades de la BEDR	
Anexo 2. Entrevista para los miembros de la BEDR	
Anexo 3. Diseño del grupo de enfoque	
Anexo 4. Guía para la observación participante	
Anexo 5. Fotografías	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 El Proceso de Desarrollo según la Teoría de la Modernización	22
Tabla 1.2 Matriz de necesidades y satisfactores	27
Tabla 2.1 Dimensiones del Desarrollo Local para distintos autores	40
Tabla 2.2 Criterios de educación formal, no formal e informal	62
Tabla 2.3 Ámbitos para desarrollar la identidad	82
Tabla 3.1 Estructura del Sistema Educativo Nacional antes de la reforma educativa, modalidad escolarizada	86
Tabla 3.2 Estructura del Sistema Educativo Nacional Extraescolar antes de la Reforma 2013	86
Tabla 3.3 Estructura del Sistema Educativo Nacional después de la Reforma 2013	88
Tabla 3.4 Principales características sociodemográficas Municipio Indaparapeo, Mich.	103
Tabla 3.5 Porcentaje de la población, número de personas, número promedio de carencias sociales en los indicadores de pobreza, México, 2010	104
Tabla 3.6 Niveles de alfabetización	105
Tabla 3.7 Condición de asistencia escolar	105
Tabla 3.8 Relación entrevistados de la BEDR	112
Tabla 3.9 Relación de entrevistados de la comunidad	114
Tabla 3.10 Relación de participantes del grupo de enfoque	115

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 Contribuciones de la Educación no formal al Desarrollo Local	71
Figura 3.1 Transformación del sujeto por medio de la Educación social básica	88
Figura 3.2 Estructura de la metodología seguida por la BEDR	89
Figura 3.3 Líneas de trabajo de las BEDR	95
Figura 3.4 Municipio de Indaparapeo	98
Figura 3.5 Condición de asistencia escolar	102
Figura 3.6 Aspectos a Indagar en la Dimensión Económica	105
Figura 3.7 Aspectos a Indagar en la Dimensión Ambiental	106
Figura 3.8 Aspectos a Indagar en la Dimensión Socio Cultural	106
Figura 3.9 Aspectos a Indagar en la Dimensión Política Institucional	107
Figura 3.10 Utilización del conocimiento para actividades productivas	115
Figura 3.11 Valoración de los bienes naturales	117
Figura 3.12 Razones de permanencia en la comunidad	118

RESUMEN

El concepto de desarrollo predominante está relacionado principalmente con el crecimiento económico, minimizando o dejando de lado la valoración del desarrollo humano y de los recursos naturales. Por fortuna, han ido apareciendo distintas propuestas alternativas, tal es el caso del Desarrollo Local, el cual no solo considera el crecimiento económico, sino que hace referencia a los distintos recursos endógenos, económicos, políticos administrativos, socioculturales y ambientales, que existen en un territorio y cómo es que a partir de ellos se pueden impulsar procesos que mejoren las condiciones de vida de sus habitantes.

Así mismo, en el marco del Desarrollo Local es importante reconocer el papel de la educación no formal, ya que esta puede ser la vía para impulsar dichos procesos de mejora. Sin embargo, también en el campo de la educación predomina la concepción de que se trata de una inversión a mediano y largo plazo, y los individuos son vistos como objetos y no como sujetos, por lo que su preparación se centra en adiestrarlos para realizar sólo tareas productivas orientadas a la acumulación desmedida de capital.

Palabras clave: Desarrollo, Desarrollo Local, Educación y Educación No formal.

ABSTRACT

The predominant development as a concept is mainly related to economic growth, minimizing or putting a side the valuation of human development and natural resources. Fortunately, new alternatives are emerging as the case of Local Development, which not only considers economic growth, also makes reference to different endogens, economical, political-administrative, sociocultural and environmental resources that a territory may contain and how therefrom different processes can be promoted so living conditions of their inhabitants can be improved.

Likewise within the framework of Local Development it's important to recognize the role of non-formal Education, as this one can be the way to promote such processes. Nevertheless, also in matter of education predominates the perception of a medium to long-term inversion so the individuals are seen as objects not as subjects, therefore their preparation is centered in training them to fulfill productive tasks that are orientated to excessive capital accumulation.

Key words: Development, Local Development, Education, Non-Formal Education.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual se ha basado en una excesiva valoración de lo económico, debido a ello abundan los estudios centrados en el crecimiento económico y cómo medirlo, en dichos estudios se minimiza o incluso se deja completamente de lado el tema del desarrollo humano, en esta perspectiva parece que lo que importa es crecer económicamente y la calidad de vida será una consecuencia automática. Sin embargo, la realidad demuestra lo contrario, existen muchos países que han logrado alcanzar crecimiento económico y aun así una gran cantidad de su población vive en condiciones de pobreza y exclusión, como sucede en México.

En la sociedad actual se vive y se trabaja con modelos conceptuales que desconocen la complejidad creciente de la sociedad real en que estamos inmersos. De allí que observamos el quehacer febril y obsesionado de los tecnócratas que diseñan soluciones antes de haber identificado el ámbito real de los problemas, cotidianamente se pueden observar las graves desarticulaciones que se dan entre las actuaciones de las cúpulas políticas y las aspiraciones e impulsos que se desencadenan en los sectores populares (Max-Neef, 1993).

Es este escenario predominante es que se ha presentado el concepto de desarrollo, que bajo la corriente neoliberal ha sido asociado al crecimiento económico. Se entiende el desarrollo como un proceso continuo, cuyo mecanismo esencial consiste en la aplicación reiterada del excedente en nuevas inversiones, que tiene, como resultado la expansión incesante de la unidad productiva de que se trate, y que esta unidad puede ser desde luego una sociedad entera (Boisier, 2001). Este carácter economicista que se le ha otorgado al desarrollo ha traído como consecuencia el dominio profesional por parte de los economistas en el tema, cayendo en un reduccionismo económico que impide que se entienda la verdadera naturaleza del fenómeno.

En el contexto latinoamericano, tal y como lo señala Di Pietro (2001), los procesos que buscan el desarrollo de los países pueden lograr obtener, en general, una estabilidad macroeconómica pero no son capaces de corregir la distribución desigual del ingreso, ni las asimetrías regionales en el interior de cada país, ni tampoco asegurar el bienestar de las personas. El crecimiento económico que se experimenta no se ha acompañado de un aumento en la equidad y libertad ni de la disminución de la pobreza.

De lo anterior se desprende la necesidad de desplegar todos los esfuerzos posibles para diseñar alternativas imaginativas, pero viables de desarrollo. Si las concepciones económicas que han dominado el escenario latinoamericano no han logrado satisfacer las legítimas carencias de las mayorías, resulta necesario que las propuestas vayan más dirigidas a alcanzar otro tipo de Desarrollo, que vaya orientado a un *Desarrollo a Escala Humana*. Un desarrollo que se concentre y sustente en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado (Max-Neef, 1993).

Dicho concepto de Desarrollo, no parte de la racionalidad de la reproducción del capital, sino de la racionalidad reproductiva de la vida, la cual busca la satisfacción de las necesidades del ser humano como primera instancia y en la cual se ve al trabajo como esencia del ser humano y no como un objeto mercantil. Aunado a lo anterior en este tipo de racionalidad se ve a la naturaleza como soporte físico necesario para la existencia de la vida y se busca la reconstrucción del individuo como sujeto.

Bajo este esquema, son distintas las alternativas que se podrían plantear para encarar esta problemática y que se logre hablar no únicamente de crecimiento o desarrollo, sino de un desarrollo a escala humana, bajo la racionalidad reproductiva de la vida. En este sentido la propuesta del Desarrollo Local, la cual ha sido lanzada de manera simultánea con programas tradicionales y conservadores de desarrollo

que han sido los dominantes en las últimas décadas y que no han alcanzado en la práctica los resultados deseados, podría ser una alternativa viable para lograr tal objetivo.

El Desarrollo local es abordado desde distintas posturas paradigmáticas y posiciones ideológicas. Existen abordajes que se han centrado en el aumento de indicadores de crecimiento de la producción o del ingreso monetario, quienes lo ven como una respuesta a los efectos negativos de la globalización mediante el aprovechamiento de los recursos endógenos y por medio de la creación de empleo que generen progreso económico y social (Vázquez-Barquero) y quienes abordan al Desarrollo local desde una perspectiva más holística, en dónde se promueva la equidad, la sustentabilidad, la solidaridad y el desarrollo humano (Coraggio, 2001, Boisier, 2001.)

Cuando hablamos de Desarrollo Local tenemos que hacer referencia a los recursos endógenos territoriales, esto es, económicos, políticos, sociales y culturales, ya que a partir de ellos se podrán impulsar procesos de cambios que sean reconocidos y percibidos colectivamente como avances y que mejoren las condiciones de vida de los miembros del territorio. La articulación de los de los diferentes capitales endógenos es un proceso social complejo y para lograr dicha articulación se debe contribuir a este proceso promoviendo espacios colectivos de aprendizajes, asociatividad y la construcción de poder social y político (Boisier, 2001).

En este sentido, el Desarrollo Local es una teoría que se funda en la participación de la gente y para que ésta sea posible la organización social es indispensable, ambas son vistas como un método de intervención para dar respuesta a las demandas de los actores locales. La organización representa un componente esencial para la participación, ya que es visto como el pilar fundamental de la misma, pues si la sociedad no cuenta con redes de organización se hace muy difícil madurar procesos de participación en proyectos sociales y productivos. Ambas acciones ejecutadas colectivamente buscan dar solución a distintos problemas y satisfacer distintas necesidades (Márquez y Chacín, 2011).

Por tal motivo, en el marco del Desarrollo Local es fundamental reconocer el papel que tiene la educación ya que puede ser una de las vías para que los miembros de un territorio construyan los espacios de aprendizaje necesarios que les permitan desarrollar sus capacidades, en los ámbitos social, político, económico y ambiental, y que dicho desarrollo de capacidades contribuya a disminuir los niveles de pobreza, exclusión y opresión que en muchos lugares del país, como Michoacán se presentan. Cárdenas (2002) señala que para lograr proyectos exitosos de Desarrollo Local la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental que desarrolla la creatividad, la innovación, la integración y la solidaridad.

Sin embargo, en la actualidad es claramente notable que la teoría neoclásica ve a la educación como inversión, bajo este modelo suele considerarse que la educación juega el papel de soporte del *status quo* y que su función principal es capacitar y preparar a los individuos para las tareas productivas que buscan la acumulación desmedida de capital. Como consecuencia, esta preparación es desigual y quienes pertenecen a la clase dominante la adquieren en mayor cantidad y calidad. Así, la educación contribuye a mantener a la clase explotada en su situación de explotación y favorecer que la clase dominante consolide su posición.

Por lo tanto, es importante buscar modelos educativos alternativos a los dominantes de nuestros tiempos, alternativos a lo que Freire (1975) llamó "*Educación bancaria*", la cual es considerada como alienante y al servicio del sistema capitalista, además de que considera a los educandos como objetos y no como sujetos.

De ahí la trascendencia de impulsar otro tipo de educación, una educación para los excluidos, para los oprimidos del sistema, una educación que permita la emancipación y la concientización, en lugar de la alienación, que sea crítica y que, sin dejar de considerar las relaciones económicas de intercambio que son hegemónicas, persiga la reproducción ampliada de la vida y no la reproducción ampliada del capital, como lo propone la "*Educación Popular*".

En la práctica educativa popular es fundamental la participación de las personas. De acuerdo con Freire (1993) para que cualquier práctica educativa popular sea coherente con la perspectiva crítica que le caracteriza, la participación es necesaria y no se deberá evitar. Desde esta perspectiva educativa, son las propias personas las que se encargan de hacer las transformaciones que garanticen su liberación, la educación popular puede ser un instrumento utilizado para contribuir a que las personas se fortalezcan y sean protagonistas de su propio desarrollo, la cual coincide con la visión del Desarrollo Local al ser una condición necesaria para el mismo.

Por otro lado, en el campo de la investigación educativa y al intentar articular la educación con el Desarrollo, la mayoría de los estudios se centran en procesos que se dan dentro del aula, haciendo menos a otros extra áulicos que son también de suma importancia para el Desarrollo, es el caso de la llamada Educación no formal, siendo que está es la única manera que tienen muchas personas en México de acceder a algún conocimiento o preparación, ya que no tienen o no han tenido la oportunidad de asistir a la escuela.

La Educación no formal es definida por Trilla (1996) como el conjunto de procesos, medios e instituciones, específicamente 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.

En el caso específico de México existen diversos proyectos institucionales de educación no formal, tal es el caso de las Brigadas de Educación para el Desarrollo Rural. Estas brigadas tienen como objetivo promover y contribuir en el proceso de desarrollo del medio rural del país, mediante la prestación de servicios de capacitación y asistencia técnica a los pobladores de comunidades rurales, aprovechando los conocimientos que ya poseen y proporcionándoles nuevos que vayan acorde a sus necesidades expresas para que puedan llevar a cabo proyectos productivos y de comercialización que les ayuden a mejorar sus condiciones de vida. En palabras de Acosta (2013) las Brigadas tienen el objetivo de educar a los estratos productivos de escasos ingresos en el sector rural a fin de que

organizadamente y por sí mismos, conozcan y aprovechen los apoyos y recursos que para elevar su calidad de vida existen en el país. Las Brigadas están constituidas por grupos interdisciplinarios de profesionistas y técnicos.

Con base en lo anterior se plantea la siguiente cuestión: ¿De qué manera la Educación No Formal puede contribuir a que los habitantes de una comunidad rural sean capaces de transformar su realidad social y económica a través de la generación procesos de Desarrollo Local?

La investigación tiene como objetivo principal, analizar de qué modo la educación no formal puede contribuir a que los habitantes de una comunidad rural sean capaces de impulsar procesos de Desarrollo Local que les permitan mejorar sus condiciones de vida.

Para cumplir con tal objetivo de investigación se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar una revisión teórica acerca de la evolución del Concepto de Desarrollo al Desarrollo Local.
2. Examinar los fundamentos teóricos sobre la manera en que la Educación no formal puede contribuir al Desarrollo Local.
3. Analizar de qué forma las actividades de Educación No Formal que realiza la Brigada de Educación para el Desarrollo Rural pueden contribuir al Desarrollo Local.

Se trabajó bajo la hipótesis de que la Educación no formal es uno de los elementos potenciales que puede ayudar a que los habitantes de una comunidad rural impulsen procesos de Desarrollo Local que les permitan transformar y mejorar las condiciones de vida en las que se encuentran.

La investigación fue llevada a cabo bajo el método mixto de investigación (cuali-cuantitativo), se seleccionó como metodología a la Investigación acción con un enfoque etnográfico y durante el trabajo de campo se utilizaron tres herramientas

de investigación: observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupo de enfoque.

En México, en el campo de la educación tanto ámbito formal como en el informal, ha prevalecido el modelo de investigación experimental de corte positivista (Echeverría, 1994). Este tipo de investigaciones no se adecuan a la realidad y por ende los resultados que se obtienen de las mismas no contribuyen a solucionar las problemáticas que pretenden resolver. Lo anterior es el resultado de haber tomado prestado un modelo de investigación propio de las ciencias naturales y haberlo aplicado a otros campos, como el de la educación.

De lo anterior surge la importancia de adoptar nuevos modelos de investigación, orientadas al paradigma crítico, que vean a la educación no como inversión, sino como una actividad socialmente construida, de naturaleza compleja, con características únicas y diferentes en cada territorio, que intente comprender la conducta del ser humano dependiendo del escenario en dónde se encuentre.

Este paradigma exige del investigador una constante reflexión-acción-reflexión-acción, implicando el compromiso del investigador desde la práctica para asumir el cambio y la liberación de las opresiones que generen la transformación social. Esto implica un proceso de participación y colaboración desde la autorreflexión crítica en la acción. En relación con la educación la propuesta de una teoría crítica de la enseñanza pretende la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativa, considerando al enseñante como investigador dentro de una concepción crítica de la racionalidad (Ricoy, 2006).

Es muy necesario que el proceso educativo se adapte a la realidad del maestro, del alumno y de las condiciones regionales y locales. Deben incluir el saber científico general y también popular, relacionándolos con el fin de ayudar al estudiante a interpretar su entorno desde lo local, a lo nacional, hasta una concepción de su lugar como individuo en el mundo. La investigación educativa en México debería tener un compromiso social. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de que investigadores educativos y sus proyectos respondan no nada más a necesidades

individuales o de unos cuantos, deben de responder a las necesidades de la población a nivel local y beneficiar al territorio en donde son realizadas y en el cual va a tener un impacto los resultados de dichas investigaciones (Echeverría, 1994).

Por otro lado, como ya se mencionó, la mayoría de las investigaciones en el tema educativo se centran en la Educación formal, la que se da dentro de las aulas, siguiendo un programa determinado y en dónde se tiene que cumplir con cuestiones curriculares y se ha minimizado la importancia de la Educación no formal, viéndola sólo como un complemento a la escuela, olvidando que existen miles de personas en el país, tanto en el ámbito rural como en el urbano, que no tienen oportunidad de asistir a la escuela y que la Educación no formal, representa para ellos no un complemento de aprendizaje, sino la única manera de adquirir conocimiento.

La Educación no formal es considerada como una forma de promoción humana, la cual genera capacidades individuales y grupales que pueden lograr crecientes grados de libertad, que puede ayudar a que se tome conciencia y se comprendan los principales problemas de pobreza, así como de las causas que la generan, y que de esta manera se favorezca la organización.

Es bien sabido que muchas de las decisiones tomadas tanto por los gobiernos como por la sociedad en cuanto a los enfoques y recursos designados para la educación en el país se hacen con base, entre otras cosas, en los resultados obtenidos a través de la investigación, así que se espera que los resultados aquí presentados puedan contribuir a la Educación no formal en el país de acuerdo al enfoque del Desarrollo Local.

Para hacer una conexión entre la Educación no formal y el Desarrollo Local es necesario ver a la educación desde una postura crítica, que busque la construcción de sujetos conscientes de su realidad y que desarrolle sus capacidades para que puedan transformarla. Asimismo se debe buscar que las prácticas educativas sean horizontales, en dónde se respete y valore el conocimiento del educando. La Educación no formal para el Desarrollo Local requiere promover el desarrollo del ser humano y la satisfacción de sus necesidades como primera instancia, alejado de la

concepción alienante en dónde se busca formar capital humano para las empresas. Deberá de dotar de conocimientos necesarios para lograr hacer de las personas actores sociales activos de la transformación local.

Si se pretende contribuir al Desarrollo Local desde la Educación no formal se deberá actuar conjuntamente con el gobierno, sobre todo a nivel local, con el sector empresarial en caso de existir, con instituciones educativas formales y con organizaciones no gubernamentales. También se deberá trabajar con una perspectiva de educación ambiental para contribuir a la valoración del medio ambiente local.

Uno de los principales retos a los que se enfrentan los programas de Educación no formal es llenar el vacío existente entre los planes y programas diseñados desde arriba y la realidad de intervención, ya que no se consideran la compleja diversidad de cada territorio.

La investigación se encuentra estructurada en tres capítulos. En el capítulo I se aborda de manera teórica como ha ido evolucionando el Desarrollo en el tiempo, desde el enfoque clásico, pasando por Keynes, Marx, la teoría de la dependencia y modernización, el Desarrollo a escala humana, el Desarrollo sustentable, el enfoque neoliberal, hasta llegar al Desarrollo Humano.

En el segundo capítulo se plantean los fundamentos teóricos del Desarrollo Local y de la Educación no formal, para así poder analizar las contribuciones al Desarrollo Local, específicamente las de la Educación no formal en el Desarrollo local.

En el capítulo tres se muestra el caso específico de la Brigada de Educación para el Desarrollo Rural de Indaparapeo, Michoacán. Se hace una revisión teórica del Sistema Educativo Mexicano, así como de los objetivos y metodología que sigue la BEDR, se plantean características del municipio y posteriormente se establece de qué manera podría estar aportando la BEDR al Desarrollo Local.

Al final se presentan las conclusiones a las que se llegaron, la bibliografía consultada durante el proceso de investigación y se agregan los anexos, entre los

cuales se encuentran: las entrevistas guía, la guía utilizada para la observación participante, el diseño del grupo focal y algunas fotografías.

CAPÍTULO I

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DESARROLLO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

“El desarrollo ocupa la posición central de una constelación semántica increíblemente poderosa. Nada hay en la mentalidad moderna que pueda comparársele como fuerza conductora del pensamiento y del comportamiento” (Esteva, 1996, p. 38).

Para algunos autores el desarrollo apareció como una especialidad únicamente de la ciencia económica, con la finalidad de dar respuesta a las interrogantes sobre las condiciones de desigualdad económica y social que prevalecían entre las naciones, especialmente en los países que eran considerados como más atrasados o de producto interno bruto más bajo. El desarrollo estuvo enmarcado históricamente por el periodo inmediato que prosiguió a la segunda guerra mundial y fue motivo o justificación de distintas políticas nacionales en múltiples países. Así mismo, a la par numerosos países colonizados en África y Asia se independizaron y países soberanos de América Latina reclamaban impulsar un desarrollo autónomo en el marco de manifestaciones antiimperialistas (Gutiérrez y González, 2010).

Desde sus inicios el objeto de estudio de las teorías del desarrollo era planteado bajo los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo explicar la insuficiencia de capital, el bajo crecimiento y nivel de vida en ciertos países en relación a las condiciones que prevalecen en los países desarrollados? ¿Qué políticas deben impulsarse para superar dicha situación y transitar hacia condiciones estructurales que permiten alcanzar un alto crecimiento y bienestar social semejante al de aquellos? ¿Cómo superar mediante el desarrollo la pobreza de los países del tercer mundo? Las preguntas anteriores llevan implícita una concepción en la que el desarrollo pasa, en primer término, por el crecimiento económico, bajo el supuesto de que los avances en la esfera de la economía tendrían filtraciones positivas en la esfera de lo social, lo cual no se ha cumplido (Gutiérrez y González, 2010).

Toda comunidad aspira a vivir mejor, el proceso que facilita este progreso se ha denominado desarrollo.

“Etimológicamente, desarrollar es deshacer lo que está arrollado, consiste en hacer pasar una cosa por una serie de estados sucesivos. El nuevo estado al que se accede es superior, ya que este término indica también, adquirir gradualmente incremento y vigor. Se puede definir, entonces, desarrollar como la capacidad de superar una realidad humana actual, llevándola a niveles superiores de perfeccionamiento y de calidad de vida. Mientras que crecer significa aumentar naturalmente el tamaño por adición de material a través de la asimilación o el acrecentamiento. Desarrollarse significa expandir o realizar las potencialidades con que se cuenta; acceder gradualmente a un estado más pleno, mayor o mejor. En una palabra, el crecimiento es incremento cuantitativo de la escala física, desarrollo, la mejora cualitativa o despliegue de potencialidades” (Orduna, 2003,p.p 67-68).

De acuerdo con Esteva (1996) el desarrollo describe un proceso a través del cual se liberan las potencialidades de un objeto u organismo, hasta que alcanza su forma natural, completa, hecha y derecha. De aquí se deriva el uso metafórico del término para explicar el crecimiento natural de plantas y seres vivos, fue a través de esta metáfora que se hizo posible mostrar la meta del desarrollo. El desarrollo evolucionó de una noción de transformación que supone un avance hacia la forma apropiada de ser, a una concepción de cambio que implica encaminarse hacia una forma cada vez más perfecta.

La transferencia del desarrollo de la esfera biológica a la esfera social ocurrió en la última parte del siglo XVIII. Justus Moser, un conservador que fundó la historia social, empleó desde 1708 la palabra *Entwicklung* para aludir al proceso gradual de cambio social, cuando se refirió a la transformación de algunas situaciones políticas como si fueran procesos naturales. Cuando la metáfora regresó al terreno vernáculo, adquirió un virulento poder colonizador que fue aprovechado por los políticos. El modo industrial de producción se convirtió en la definición del estadio

terminal de camino, es decir, la forma perfecta deseable era la industrialización, la historia fue así reformulada en términos occidentales (Esteva, 1996).

1.1. El enfoque clásico

De acuerdo con Valcárcel (2006) el concepto desarrollo fue antecedido por términos como crecimiento, progreso, civilización, evolución y riqueza. Gutiérrez y González (2010) señalan que para los economistas clásicos del siglo XVIII y principios del XIX, Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823) y Thomas Malthus (1766-1834) el motor principal de la economía lo constituía la *acumulación del capital*, entendida ésta como la reinversión del excedente.

Sunkel (1978) señala que el pensamiento clásico se desarrolla en torno a una “visión” que, por vez primera, aparece con un alto grado de sistematización en la obra de Adam Smith. La escuela clásica parte de la idea que el sistema económico opera por “prueba y error”. Las decisiones individuales se orientan por los datos que ofrecen los mercados y son compatibilizadas por aproximaciones sucesivas. Forma parte de un sistema normativo, un sistema concebido como orden natural y óptimo, tanto en el mundo físico como en el social, y que incita a transformar el mundo real en el sentido del mundo ideal.

Los economistas clásicos sostenían que la acumulación genera la ampliación del mercado, impulsa la división social del trabajo, el aumento del empleo (la oferta de mano de obra) y de los salarios, lo que en su conjunto permite acrecentar la renta nacional, todo esto en el marco de las leyes naturales. La fuente del valor es el trabajo y los intereses individuales cuando se realizan en libertad en el marco de la competencia del mercado culminan en un beneficio colectivo Valcárcel (2006).

Esta última afirmación generó el principio conocido como *la mano invisible* en el funcionamiento del mercado y fue acuñado por Smith en su obra clásica *La Riqueza de las Naciones*:

“Es como si una “mano invisible” orientara estas decisiones individuales; en el aparente desorden de la vida económica hay un orden natural subyacente, en virtud

del cual el sistema económico actúa de acuerdo con cierto mecanismo que le es inherente, y forma parte de su naturaleza” (Sunkel, 1978, p.98).

Para la visión clásica, si no existen trabas institucionales, si cada individuo puede decidir libremente en los mercados y lo hace con el criterio de obtener una ventaja máxima para sí, se obtienen ventajas máximas para todos. La producción de un país se orienta a la obtención del monto máximo de producción posible, dada la naturaleza del suelo, el clima y su situación respecto a otros países (Sunkel, 1978).

De acuerdo con Boni (2005) Adam Smith (1723-1790) sugería que una de las claves del progreso capitalista estaba unida a la división del trabajo, la cual se encontraba en relación con el tamaño del mercado. El mercado tenía que funcionar como el asignador eficiente de los recursos, ser capaz de trasladarlos desde los sectores improductivos a otros productivos. También permitiría que los beneficios y la riqueza generados se expandieran al conjunto de la población, desde los sectores más productivos y ricos hasta aquellos menos productivos y empobrecidos. Para este economista clásico, la riqueza era indicadora de prosperidad o decadencia de las naciones (Valcárcel, 2006).

Los autores de la escuela clásica abogaban por medidas de política económica que constituyen el conjunto de normas de acción del liberalismo económico, bandera del mencionado grupo social. Tales normas apuntan a la liberación del sistema económico que en la práctica se logró establecer en el siglo XIX con una serie de luchas y éxitos en los campos de la política laboral, comercial, monetaria y fiscal (Sunkel, 1978). De acuerdo con este enfoque el desarrollo ha estado ligado a los orígenes del capitalismo industrial de los siglos XVIII Y XIX. Tras la revolución industrial, se experimentaron incrementos de la productividad y de la producción agrícola e industrial que permitieron pensar con optimismo en el futuro del capitalismo y de los supuestos beneficios sociales que traería para toda la población.

La maquinaria y la técnica se situaban en el centro del funcionamiento de todo el aparato productivo y de acuerdo con este pensamiento, las consecuencias sociales de todo ello iban a ser muy importantes, desde el abandono de las tareas agrícolas por parte de miles de personas, hasta la esperanza del menor sufrimiento físico derivada del aumento en el uso de la maquinaria, pasando por la expectativa de poder producir a gran escala y logrando con ello cubriendo las necesidades de toda la población, incluyendo a los alimentos (Boni, 2005).

“La solución del desempleo y la pobreza solo podía encontrarse en la libre actividad del sistema económico; y de otro lado, incorpora el principio de la “libertad natural”, es decir, es decir, la confianza en la habilidad de los individuos para actuar con energía y racionalidad, para cuidar responsablemente de sus propios intereses, para encontrar trabajo, y para ahorrar, teniendo en cuenta la vejez o los periodos difíciles” (Sunkel, 1978, p.110).

Sin embargo, las afirmaciones del pensamiento clásico no se cumplieron. El beneficio social que buscaba no recayó en toda la población, tal y como lo afirmaba, los beneficios únicamente recayeron sobre unos cuantos, los que tenían el poder industrial, pero para la gran mayoría de las personas no se cumplió la satisfacción de las necesidades buscada ni la mejora de la calidad de vida.

Los economistas clásicos mencionados con anterioridad aceptaron que el crecimiento económico se ve obstaculizado por: los rendimientos decrecientes de la tierra y el aumento de los precios de los alimentos, la inflexibilidad a la baja del salario de subsistencia, el aumento de los salarios en la renta nacional y la caída de los beneficios, el crecimiento de la población por encima de los recursos alimenticios existentes, lo que genera una miseria masiva que disminuye la oferta de mano de obra. El resultado, en los tres casos, es el mismo: la economía en el largo plazo llegaría al estado estacionario (Gutiérrez y González, 2010).

1.2 Enfoque desde Marx y Keynes

Por el contrario, para Karl Marx y posteriormente para John M. Keynes, el pensamiento clásico fue totalmente cuestionado.

Sunkel (1978) afirma que las contribuciones de Marx se manifiestan en tres campos, la filosofía, a través del materialismo dialéctico; las ciencias sociales, mediante el materialismo histórico y finalmente en el análisis del sistema capitalista. “En forma simplificada y descriptiva, y para lograr un primera aproximación, se podría sostener que el método empleado por el pensamiento marxista es *crítico, histórico, dialéctico y totalizante*” (Sunkel, 1978, p.140).

Es crítico debido a que parte del análisis crítico del conocimiento existente, de una realidad histórica concreta, pero al mismo tiempo admite los aportes de dicho conocimiento al desarrollo del pensamiento. El pensamiento marxista parte de una crítica de la economía clásica a la luz de la realidad de la época, toma algunos conceptos, los critica, trata de desentrañar sus incoherencias, inadecuaciones, errores y finalmente selecciona conceptos que puedan servirle para formar un nuevo pensamiento (Sunkel, 1978).

Desde el enfoque marxista el valor descansa en el trabajo, pero a diferencia de los clásicos, que sostenían la existencia del coste natural del salario equivalente al pago del trabajo para Marx el salario es el equivalente al pago del valor de cambio de la fuerza de trabajo siempre menor al valor de uso de la misma, quedando de manera oculta una relación de explotación la cual constituye la base del sistema capitalista (Gutiérrez y González, 2010).

De acuerdo con Boni (2005) desde el marxismo, se criticaban dos aspectos fundamentales. Por un lado, las posibilidades de funcionamiento del sistema debido a su lógica interna y, por otro, su carácter explotador y generador de sufrimiento humano. Karl Marx analizó que el capitalismo estaba abocado a las crisis más o menos frecuentes e inevitables (como la historia se ha encargado de atestiguar) derivadas de problemas de las esferas productiva y circulatoria.

Sunkel (1978) establece que el marxismo aparece con una posición contraria a la del materialismo económico que no admite el predominio del factor económico, sino la funcionalidad de las relaciones de producción y de la superestructura con respecto a las fuerzas productivas, esta funcionalidad significa la dinámica de una totalidad que es la formación social.

Posteriormente, Keynes demostró que una excesiva confianza en el funcionamiento del mercado no permite ni la asignación óptima de los recursos ni tampoco alcanzar el pleno empleo. Por el contrario, sostenía que uno de los grandes problemas del capitalismo era que los recursos tanto físicos como humanos estaban subutilizados, y demostró la importancia de definir políticas económicas en las cuales la intervención del Estado jugará un papel preponderante. Es así como Keynes abrió la puerta a la existencia de varios análisis económicos para estudiar distintas realidades, los economistas del desarrollo se ampararon en tal ruptura para defender que las estructuras tecnológicas, geopolíticas e institucionales de los países subdesarrollados eran distintas de las existentes en los países ricos y así justificar la creación de enfoques alejados a los paradigmas predominantes utilizados para estudiar los países desarrollados (Gutiérrez y González, 2010).

Tras más de 100 años de aplicación de capitalismo industrial en el mundo, se evidenciaba que aún existían un gran número de países que no habían logrado importantes niveles de industrialización y bienestar (los llamados países del Tercer Mundo) frente a otros que sí contaban con esos niveles. Las cuestiones del debate se centraban en por qué el mismo sistema de economía de mercado no funcionaba de la misma manera en todos los países y cuáles debían ser las pautas que permitieran el desarrollo industrial en aquellos países en los que no se había dado (Boni, 2005).

Una contribución importante de Keynes fue precisamente la dosis de realismo que sus teorías aportaron al tratamiento de los problemas de la época. Su pensamiento estaba más arraigado a la realidad, pero, al igual que los pensadores clásicos respondía a los intereses de la burguesía inglesa. La diferencia es que el

pensamiento Keynesiano respondía a una situación histórica diferente, a la crisis de la burguesía inglesa (Sunkel, 1978).

La influencia keynesiana se haría presente en la creación de los organismos internacionales económicos, en los que dicho economista tuvo un papel muy activo, encabezando la delegación británica de la Conferencia de Bretton Woods en 1944 (Boni, 2005). Surgieron organismos internacionales con el propósito de atender los problemas del desarrollo como, la Organización de las Naciones Unidas en 1945, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (instituciones creadas en la conferencia de Bretton Woods), la Organización de Naciones Unidas para la alimentación y la Agricultura (FAO) en 1945 y las comisiones económicas para diversas regiones: Comisión Económica para Asia y el Extremo Oriente (CEAEO) en 1947, Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en 1948 y el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD) en 1944, entre otros (Gutiérrez y González, 2010).

Es precisamente en este momento histórico cuando se gesta todo el sistema de cooperación para el desarrollo creando instituciones apropiadas que deberían transferir a las sociedades subdesarrolladas los recursos financieros y técnicos necesarios para que los países subdesarrollados pudieran despegar de su etapa tradicional y alcanzar la etapa de madurez (Boni, 2005).

Los planteamientos desarrollistas partían de la idea de que no sólo era importante, sino que también era posible que todos los países se desarrollaran económicamente siguiendo los modelos de los países que ya eran considerados como desarrollados, es decir los países más industrializados de la época, como si se tratara de una receta. La inversión productiva, el crecimiento económico y la industrialización se convierten en los elementos centrales de todo el análisis y del proceso que habría de permitir el tránsito desde el subdesarrollo hasta el desarrollo (Boni, 2005).

Es importante mencionar aquí que el término Áreas Subdesarrolladas, tal como lo señala Valcárcel (2006) fue inventado por Wilfred Benson, que era funcionario de la Organización Internacional del Trabajo, mientras escribía "The economic

advancement of underdeveloped areas” en 1942, texto en el que sustenta cuáles serían las bases económicas para la paz una vez acabada la segunda guerra mundial. Sin embargo, en dicha época el término no tuvo eco ni con el público ni con los investigadores. Tanto es así que dos años más tarde Paul Rosenstein-Rodan, uno de los fundadores de la llamada Economía del Desarrollo, aún continuaba hablando de áreas económicamente atrasadas y no subdesarrolladas. Igualmente, Arthur Lewis, autor de “La teoría del crecimiento económico”, a mitad de la década de los cuarenta seguía haciendo alusión a la brecha entre naciones “pobres y ricas”, y no a naciones “desarrolladas-subdesarrolladas” (Valcárcel, 2006).

“A lo largo de la referida década, la expresión desarrollo ocasionalmente aparece en libros técnicos o documentos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Esta adquiere legitimidad universal hasta el año de 1949, cuando el mandatario norteamericano Harry Truman en el discurso de inauguración de su mandato alude a vastas regiones del planeta como mundo subdesarrollado y plantea luchar contra esta situación en el marco del combate al comunismo. A partir de aquel momento, el desarrollo y subdesarrollo comenzaron a ser utilizados regularmente por los organismos internacionales como términos explicativos del acrecentamiento de las distancias y diferencias socioeconómicas entre los países ricos del norte y los países pobres del sur” (Valcárcel, 2006, p.5).

1.3 El Pensamiento neoclásico

Durante fines del siglo XIX y principios del XX y ante la crítica de los economistas clásicos Smith y Ricardo y también ante el pensamiento marxista surgido, emerge un nuevo enfoque conocido como economía neoclásica, la cual tiene como sus principales exponentes a Alfred Marshall, Carl Menger, Léon Walras, entre otros. La economía neoclásica abandona las grandes preocupaciones del crecimiento en el largo plazo y el análisis sobre las condiciones de la producción y creación del valor. Rechaza la teoría del valor y la preocupación por el crecimiento de la economía

clásica. En su lugar, elabora una visión subjetiva del valor basada en la utilidad y la escasez, mediante los mecanismos de la oferta y la demanda. La ortodoxia de colocar al mercado en el centro de la regulación económica y el rechazo a cualquier intervención estatal constituyó una de las principales características de este paradigma teórico (Gutiérrez y González, 2010).

De acuerdo con Sunkel (1978) Marshall es reconocido como el autor más notable de este periodo, su obra es considerada como la gran labor de síntesis del pensamiento económico precedente, es reconocido como el sintetizador de las diversas corrientes de pensamiento económico del siglo XIX.

Así mismo Sunkel (1978) establece que la visión de Marshall presenta un carácter especial, le otorga importancia a la aplicación del principio de continuidad. La adopción de este principio admite que el mundo económico se encuentra en proceso de cambio. Este proceso queda definido por las siguientes características:

- La evolución económica es gradual, sus movimientos hacia adelante no son nunca repentinos y su progreso puede verse detenido o perturbado por catástrofes políticas.
- Es un proceso ascendente, en el sentido de que el problema económico se define como una adaptación de medios y fines, en la cual se encuentran soluciones cada vez más razonables.
- Es un proceso armónico, en el sentido que beneficia a todos los grupos sociales.

Marshall concluyó que no había motivo para creer que la economía llegaría a un estado estacionario en el cuál no habría nuevas necesidades que satisfacer, ni más campos encaminados a proveer tales necesidades y en el que la acumulación de riqueza dejara de ser recompensada. Si bien Marshall admite que el crecimiento de la población puede presentar problemas en el nivel de vida de la clase obrera, considera que al mismo tiempo pueden ser resueltos por la educación (Sunkel, 1978).

1.4 Dependencia y Modernización

Para el período 1945-1980 se pueden identificar básicamente dos grandes enfoques del desarrollo: Modernización y Dependencia sobre los cuales en un inicio se cimentó la teoría del desarrollo.

El contexto histórico del nacimiento del enfoque de la modernización (1945-1965) está marcado por el surgimiento del conflicto Este-Oeste, socialismo-capitalismo, más conocido como la “guerra fría”. De ahí que no fuese casual que este enfoque surgiera en aulas de las universidades estadounidenses. Convergen en él diversas ciencias (economía, política, sociológica y psicología. Algunos organismos internacionales como la ONU y el Banco Mundial (BM), así como “La Alianza para el Progreso”, lo hacen suyo y contribuyen a su rápida legitimación, divulgación y aplicación práctica en el Tercer Mundo (Valcárcel, 2006).

La modernización se encuentra vinculada discursivamente al enfoque neoclásico, se afirma a partir de la nueva configuración geopolítica surgida de la segunda guerra mundial, sobre todo como un producto exportable al mundo, en vías de desarrollo. El objeto de estudio se convierte en cómo alcanzar un desarrollo equiparable al nivel obtenido por aquellos países que pueden satisfacer plenamente necesidades y elevar el nivel de vida de la población mediante la creación de empleos y aumento progresivo de los salarios (Gutiérrez y González, 2010).

Los economistas Ragnar Nurske (1953), Arthur Lewis (1955) y Paul Baran (1957), sostenían que la acumulación de capitales era el eje central del desarrollo y que éste se había hecho realidad gracias a la ampliación del sector moderno industrial de la sociedad. Para Paul Rosenstein Rodan (1961) la manera de lograrlo era a través de la inversión de capitales físicos, motor del “big push”, fundamento del crecimiento económico expresado en el aumento sostenido del producto bruto industrial. Asimismo, John Fei (1964) y Gustav Ranis (1971) consideraban que el trabajo excedente generado por la agricultura (sector tradicional) en proceso de modernización sería absorbido por completo por las emergentes y pujantes industrias urbanas (el sector moderno de la sociedad) (Valcárcel, 2006).

Por su parte, Walt Whitman Rostow, uno de los exponentes más destacados del enfoque económico de la modernización, propugnaba un mayor desarrollo industrial, redistribución del ingreso en la población y creación de una nueva elite dominante en las regiones atrasadas. Para él sólo existían dos caminos para la modernización de los países pobres del sur: el capitalismo y la democracia o, el comunismo y la dictadura (Valcárcel, 2006).

Para dichos autores, el desarrollo era visto como un problema de crecimiento de la economía de mercado, de ampliación de la riqueza material expresada en un único indicador macroeconómico: *el producto interno bruto*. La industrialización, la tecnificación de la agricultura y la elevación de la productividad permitirían generar dicho crecimiento económico y los beneficios a lograrse serían distribuidos a la población por el mercado a semejanza de “la marea cuando sube, todos los botes suben con ella”. Se recomendó a los países y gobiernos del llamado Tercer Mundo modernizar la tecnología, impulsar la agricultura comercial, propiciar una rápida industrialización y urbanización, crear o ampliar el sector moderno reduciendo progresivamente, por etapas, el sector tradicional que descansa en una agricultura de subsistencia, de baja productividad y muy pobremente articulada al mercado (Valcárcel, 2006).

La teoría de la modernización señala que el proceso de desarrollo consiste en pasar de una sociedad tradicional a una sociedad moderna, expresada en la occidentalización o sovietización de los valores y actitudes, convirtiendo al hombre tradicional en un hombre moderno, véase tabla 1.1 (Alzérreca, 2005).

Tabla 1.1

El Proceso de Desarrollo según la Teoría de la Modernización

Hombre Tradicional	Hombre Moderno
Sin ambición	Independiente
Conservador	Eficiente
Satisface necesidades inmediatas	Individualista
Fatalista	Piensa en el largo plazo
Aferrado a tradiciones	Capacidad de adaptarse al cambio

Fuente: Elaboración propia con base en Alzérreca, 2005.

En este sentido, el sociólogo argentino Gino Germani en su obra “Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas” (1962), retoma las discusiones sobre el problema de la definición del desarrollo económico. Él sostuvo que el desarrollo es concebido en términos de tránsito de una sociedad tradicional a una sociedad desarrollada, la primera caracterizada por una economía de subsistencia y la segunda por una economía expansiva fundada en una creciente aplicación de la técnica ‘moderna’ (Valcárcel, 2006).

Bajo el enfoque de modernización el desarrollo nuevamente se veía concebido como una especie de imitación que tenían que hacer los países considerados como subdesarrollados de las naciones económicamente más avanzadas del mundo, en cuanto a la educación, agricultura e industrialización.

Valcárcel (2006) señala que el enfoque de la modernización presentó cuatro características principales, que el economista belga Jean Philippe Peemans las resume con precisión:

- Universalismo. El esquema evolucionista que propone tiene validez universal. El supuesto: existe un modelo único de desarrollo. Lo que ha

pasado en los países capitalistas da las pautas, la perspectiva a seguir a los países subdesarrollados que desean abandonar su condición de tales.

- Etnocentrismo. El desarrollo de occidente es el más elevado y sus instituciones las más necesarias. Las sociedades del Tercer Mundo no son vistas como posibilidades diversas e incomparables de modos de vida, sino colocadas en una única vía "progresista".
- Dicotomismo. Existen dos sectores en la sociedad, uno moderno que cumple un rol activo en la transformación, y uno pasivo, el tradicional, que impide el desarrollo. Este es igualado a crecimiento y lo moderno a lo industrial y occidental. Lo tradicional constituye simplemente lo no moderno, deviniendo así en una categoría residual.
- Evolucionismo. La modernización implica una larga marcha que pasa por diversas etapas, las que hay que atravesar inexorablemente para llegar al ansiado desarrollo.

Sin embargo, nuevamente, debido a la ampliación de la brecha entre países desarrollados y países subdesarrollados se hicieron una serie de críticas y cuestionamientos al enfoque de la modernización. Se objetaba al modelo de desarrollo propugnado pues no se habían cumplido las promesas de la modernización, contrariamente al asalaramiento industrial lo que emergía en el Tercer Mundo era la terciarización de la fuerza de trabajo, el surgimiento de barrios marginales en las ciudades y el aumento de la pobreza y desigualdad entre sus pobladores (Valcárcel, 2006).

Otra de las impugnaciones a este enfoque pionero del desarrollo fue señalar su carácter ahistórico, por ejemplo omitían los fenómenos de la conquista y el colonialismo, con sus secuelas de desestructuración, dominación y explotación, para explicar el porqué del atraso y la pobreza de los países del Tercer Mundo. Keith Griffin, economista británico, sostuvo: "Europa no descubrió los países subdesarrollados, sino al revés, Europa los creó". América Latina resultó el continente con más permanencia, cerca de tres siglos, bajo control de las metrópolis del viejo mundo y una fuente importante de la acumulación originaria del

capitalismo. Asimismo, África, actualmente el continente más pobre, fue el último en desprenderse a mitad del siglo veinte del yugo colonial europeo (Valcárcel, 2006).

Por otro lado, Alzérreca (2005) señala que la Teoría de la Dependencia que surgió en América Latina en los años sesenta y setenta sostiene los siguientes postulados:

- El subdesarrollo está directamente ligado a la expansión de los países industrializados;
- Desarrollo y subdesarrollo son dos aspectos diferentes del mismo proceso; - el subdesarrollo no es ni una etapa en un proceso gradual hacia el desarrollo ni una precondition, sino una condición en sí misma;
- La dependencia no se limita a relaciones entre países, sino que también crea estructuras internas en las sociedades

La teoría de la dependencia se convirtió en teoría dominante en amplios círculos de especialistas del subdesarrollo en los años sesenta y setenta, esta teoría estima que las especificidades de los países pobres requieren teorías de desarrollo diferenciadas y parte de los mismos supuestos en lo que se refiere al comercio internacional y su efecto nocivo en el desarrollo de los países subdesarrollados (Alzérreca, 2005).

Las relaciones de dependencia en el mercado global se reflejaban en las relaciones de dependencia estructural dentro de los Estados y entre las comunidades. Aunque existen diferencias entre los enfoques de la dependencia, generalmente la pobreza es explicada como un resultado de las circunstancias particulares de la estructura social, el mercado laboral, la condición de explotación de la fuerza de trabajo y la concentración del ingreso.

Este modelo se basa en la planificación centralizada y desconectada de los mercados externos. En el ámbito nacional explica las causas de las luchas de clases y en el ámbito internacional explica el intercambio desigual en el comercio mundial, uso de tecnologías intensivas en capital, inversión extranjera perjudicial para el país, especialización en materia prima y patrones de consumo de bienes intensivos en capital. Existen muchas críticas a esta teoría, especialmente en lo que se refiere a

la desconexión con el mercado internacional; sin embargo, algunos elementos de esta teoría merecen una valoración positiva. El orden económico internacional imperante obedece a los intereses de los países con mayor peso político y económico, donde es imprescindible el desarrollo de actitudes más solidarias y menos etnocéntricas por parte de los países desarrollados (Alzérreca, 2005).

1.5 El enfoque de necesidades básicas y el Desarrollo a Escala Humana

A mediados de los años 70 surgió otro enfoque sobre el desarrollo denominado de las Necesidades Básicas. Su autor el economista estadounidense de origen vienés Paul Streeten postula que “el objetivo de los esfuerzos a favor del desarrollo es proporcionar a todos los seres humanos la oportunidad de vivir una vida plena...la incumbencia fundamental del desarrollo son los seres humanos y sus necesidades” (Valcárcel, 2006).

En 1976 La Conferencia de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) adopta el enfoque de la satisfacción de las Necesidades Básicas. Señalando incluso un plazo, el año 2000, para que se lograra un adecuado cumplimiento de las necesidades básicas (Valcárcel, 2006).

Estas eran divididas en cuatro grupos:

- A. Los mínimos necesarios para el consumo familiar y personal: alimento, vivienda, etc.
- B. El acceso a servicios esenciales: salud, transporte, educación o agua potable.
- C. Las referidas a un puesto de trabajo debidamente remunerado.
- D. Necesidades cualitativas referidas a un entorno saludable y humano, participación en las decisiones, libertades individuales, etc.

Así mismo, hacia mitad de los 80 el economista chileno Manfred Max Neef, el sociólogo Antonio Elizalde y el filósofo Martín Hopenhayn, escriben el “Desarrollo a

Escala Humana: una nueva opción para el futuro”, partiendo del diagnóstico de que el mundo se encontraba en crisis tanto económica, social, cultural y política. Sugieren abandonar la modernización, pensar más en los valores de uso y en apreciar la diversidad. Dichos autores plantean que las necesidades de los seres humanos y con lo que las satisfacen son algo muy distinto.

La interrelación entre necesidades, satisfactores y bienes económicos es permanente y dinámica. Entre ellos se desencadena una dialéctica histórica. Si, por una parte, los bienes económicos tienen la capacidad de afectar la eficiencia de los satisfactores, éstos, por otra, serán determinantes en la generación y creación de aquellos. A través de esta causación recíproca se convierten, a la vez, en parte y en definición de una cultura, y en determinantes de los estilos de desarrollo. Los satisfactores pueden ordenarse y desglosarse dentro de los cruces de una matriz que, por un lado, clasifica las necesidades según las categorías existenciales de ser, tener, hacer y estar; y por el otro, las clasifica según categorías axiológicas de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad (Max-Neef, 1993). Ver tabla 1.2.

Tabla 1.2 Matriz de necesidades y satisfactores

Necesidades según categorías existenciales Necesidades Según categorías Axiológicas	Ser	Tener	Hacer	Estar
Subsistencia	1/ Salud física, salud mental, equilibrio solidaridad, humor, adaptabilidad	2/ Alimentación, abrigo, trabajo	3/ Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4/ Entorno vital, entorno social
Protección	5/ Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	6/ Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones,	7/ Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	8/ Contorno vital, contorno social, morada

		derechos, familia, trabajo		
Afecto	9/ Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor	10/ Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	11/ Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	12/ Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
Entendimiento	13/ Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	14/ Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales	15/ Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	16/ Ámbitos de interacción formativa: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
Participación	17/ Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	18/ Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo	19/ Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	20/ Ámbitos de interacción participativa: partidos, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familias
Ocio	21/ Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	22/ Juegos, espectáculos, fiestas, calma	23/ Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	24/ Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes
Creación	25/ Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	26/ Habilidades, destrezas, método, trabajo	27/ Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	28/ Ámbitos de producción y retroalimentación: talleres, ateneos, agrupaciones, audiencias, espacios de expresión, libertad temporal
Identidad	29/ Pertenencia, coherencia, diferenciación, autoestima, asertividad	30/ Símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia,	31/ Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse,	32/ Socio - ritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de

		sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	reconocerse, actualizarse, crecer	pertenencia, etapas madurativas
Libertad	33/ Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	34/ Igualdad de derechos	35/ Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	36/ Plasticidad espacio - temporal

Fuente: Max- Neef, (1993).

El Desarrollo a escala humana se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado (Max-Neef, 1993).

Dicho concepto de Desarrollo, no parte de la racionalidad de la reproducción del capital, sino de la racional de reproductiva de la vida, la cual busca la satisfacción de las necesidades del ser humano como primer instancia, en la cual se ve al trabajo como esencia del ser humano y no como un objeto mercantil, además en este tipo de racionalidad se ve a la naturaleza como soporte físico para necesario para la existencia de la vida y busca la reconstrucción de individuo como sujeto, en medida en que se reapropia de los medios de vida.

1.6 El Desarrollo Sustentable

El hecho de velar únicamente por el crecimiento económico deja de fuera la idea de que no se puede hablar de desarrollo si no se preservan los recursos naturales, de reconocer que lo natural tiene un límite y que de seguir así pronto se excederá la capacidad de la tierra para satisfacer las necesidades de los habitantes de la misma.

Magaña (2011) señala que El Desarrollo Sustentable ha surgido como una alternativa que incluye a la variable 'medio ambiente' en los procesos de desarrollo económico.

En este sentido, la importancia de que las teorías del desarrollo vayan encaminadas a rebasar el pensamiento únicamente economicista y vele por la sustentabilidad. Tal y como se señala en el enfoque de Desarrollo Sustentable, el cual es concebido como un desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras, para satisfacer sus propias necesidades.

En el año de 1987 se llevó acabo el informe de Brundtland, que originalmente fue llamado "nuestro futuro común", fue elaborado por distintas naciones y encabezado por la Doctora Gro Harlem Brundtland, fue aquí donde se utilizó por primera vez el término desarrollo sustentable.

Algunas de las principales ideas del informe fueron:

- La satisfacción de las necesidades y aspiraciones humanas es el principal objetivo del desarrollo.
- Un mundo en que la pobreza y la desigualdad son endémicas estará siempre propenso a crisis ecológicas o de otra índole.
- El desarrollo sostenible requiere la satisfacción de las necesidades básicas de todos, y extiende a todos la oportunidad de satisfacer sus aspiraciones a una vida mejor.
- Las necesidades conocidas están determinadas social y culturalmente, y el desarrollo sostenible requiere la promoción de valores que alienten niveles de consumo que permanezcan dentro del límite de lo que ecológicamente es posible y a los que todos puedan aspirar razonablemente.

Toledo (1996) define al Desarrollo Sustentable como un proceso endógeno por el cual una comunidad toma el control de los procesos que la determinan y afectan. Toman el control de su territorio, el uso adecuado de los recursos naturales que

pertenecen a su territorio (flora, fauna, recursos hídricos, etc.), el control cultural (salvaguardar la lengua, vestimenta, costumbres, conocimientos, creencias, etc.), el control social para la mejora de la calidad de vida (alimentación, salud, educación, vivienda, sanidad, esparcimiento e información) la toma de control económico (regulación de los intercambios económicos) y la toma de control político (que la comunidad cree su propia organización social/productiva, promulgar o ratificar las normas, reglas y principios que rigen la vida política de la comunidad).

1.7 El enfoque Neoliberal

De acuerdo con Valcárcel (2006) a pesar del surgimiento de nuevos enfoques que estudian el desarrollo, en la misma década de los ochenta, frente a los problemas generados por la crisis del Estado de Bienestar en los países del norte y el agotamiento del modelo de sustitución de importaciones en los países del sur, corrientes principalmente neoclásicas en economía participan con nuevos juicios sobre el desarrollo retomando el enfoque neoliberal. El Fondo Monetario Internacional (FMI) y el BM asumen con fuerza roles directrices en el diseño de las políticas económicas de los países del Tercer Mundo, en cierta forma como consecuencia del no pago de la deuda externa. El trasfondo histórico de esta avanzada liberal está dado por el fin de la guerra fría en 1989 con el derrumbe del Muro de Berlín y de los regímenes socialistas de Europa Oriental.

Nuevamente, el crecimiento económico vuelve a ser considerado como el motor del desarrollo y del progreso social y presentado como el instrumento y la finalidad del desarrollo al cual hay que sacrificar, si fuese necesario, las exigencias sociales de la población. En el predominante discurso liberal las demandas económicas son imperativas y fundamentales. La adaptación continúa de los espacios nacionales a las exigencias y restricciones de esta globalización aparece como el vector único de una política de desarrollo posible y creíble (Valcárcel, 2006).

La economía neoliberal supone que el crecimiento económico es un proceso lineal asegurado por el mercado que se constituye en el mejor instrumento de asignación

de recursos en la sociedad. Analiza a los países en desarrollo con las mismas herramientas empleadas para el análisis del desarrollo de los países desarrollados, en el que el comercio y los flujos internacionales de capital y trabajo generan un beneficio mutuo para países ricos y pobres. La economía neoliberal, basada en el funcionamiento de los mercados, estipula una serie de recomendaciones claras en materia de política económica y estrategias de desarrollo, suponiendo la existencia de un marco político, social y cultural homogéneo, neutral y estable, inspirado en el de las modernas sociedades industriales (Alzérreca, 2005).

La esencia de este modelo radica en lograr estabilidad económica en el ámbito macroeconómico, a través de un déficit fiscal reducido, inflación contenida y equilibrio externo, además de un ajuste estructural en el ámbito microeconómico, que consiste en reducir las distorsiones en los incentivos introducidas por la intervención estatal, aumentar las exportaciones, mejorar la producción externa, privatizar las empresas públicas, atraer inversión extranjera y establecer sistemas fiscales progresivos, todo lo cual supone la consecución de un desarrollo económico. Este modelo logró significativos avances macroeconómicos; sin embargo, tampoco se ha traducido en una mejora de las condiciones de vida de la población más pobre. Los modelos neoliberales son demasiado simplistas en sus supuestos políticos, sociales, culturales y económicos; es necesario que se detengan a considerar las condiciones locales de los distintos países (Alzérreca, 2005).

En este discurso hegemónico un cierto número de indicadores monetarios, financieros y económicos, devienen en los únicos indicadores significativos en materia de desarrollo. Son aquellos sobre los cuales coincidían y/o se pusieron de acuerdo los organismos financieros internacionales, la administración política norteamericana y la banca privada transnacional, y enunciados en lo que se conoce como el Consenso de Washington. En los hechos estos indicadores están presentes en los Programas de Ajuste Estructural (PAE) impuestos a partir de los 80 en los países del Sur, y después en los 90 al conjunto de países de Europa del Este (Valcárcel, 2006).

El economista estadounidense John Williamson fue el que acuñó la expresión Consenso de Washington (CW). Este ex catedrático de Princeton University, y exfuncionario del BM, señala que el CW data de 1989 cuando la prensa de los Estados Unidos comentaba la poca disposición de América Latina para emprender las reformas para salir de la crisis de la deuda externa. El Washington de Williamson no es otro que el de la sede de las oficinas de las Instituciones de Breton Woods (FMI y BM), del BID y del Tesoro, y la Reserva Federal de los Estados Unidos de Norteamérica (Valcárcel, 2006).

A principios de los años noventa los gobiernos de América Latina adoptaron el Consenso, y las políticas aplicadas dieron algunos de los resultados que supuestamente debían: presupuestos más saludables, menos inflación, menores coeficientes de deuda externa y mayor crecimiento económico. Pero en muchos países el desempleo aumentó, la pobreza siguió estando difundida y el énfasis en la apertura hizo que los países se tornaran vulnerables a los efectos secundarios de la globalización, como los flujos de capitales privados a corto plazo que salen de un país con la misma rapidez con que entraron (Valcárcel, 2006).

1.8 Enfoque de las capacidades y el Desarrollo Humano

Para A. Sen (1998) el desarrollo no se reduce al aumento de la oferta de mercancías sino y centralmente a acrecentar las capacidades de la gente. Como parte medular del argumento de su enfoque, Sen indica que constituye una cuestión vital el dominio que la gente tiene sobre sus propias vidas para sustituir. En este sentido el referente del desarrollo no es el crecimiento económico, como decían los teóricos de la modernización, sino los seres humanos. El modelo de desarrollo humano forma parte de las teorías de desarrollo alternativo; su ámbito de acción es más descentralizado, dando menos relevancia al Estado como agente del progreso y enfatizando el desarrollo de las personas en el ámbito local (Alzérreca, 2005).

Para el enfoque de capacidades, el desarrollo es la ampliación de las capacidades de las personas, esto debe entenderse como la libertad para elegir el tipo de vida

que cada persona quiere llevar y trasciende el ámbito económico para entrar de lleno en los aspectos políticos, sociales y culturales del desarrollo. El desarrollo como libertad consiste en el derecho de las personas a desarrollar sus capacidades. Esta libertad se traduce en evitar privaciones por enfermedades fácilmente curables, poseer una vivienda digna, participar en la toma de decisiones colectivas, disfrutar del nivel educativo deseado, profesar, expresar y difundir libremente las propias ideas (sean estas políticas o religiosas) y vivir en un entorno cultural propio (Alzérreca, 2005).

Si en última instancia consideramos al desarrollo como la ampliación de la capacidad de la población para realizar actividades elegidas (libremente) y valoradas, sería del todo inapropiado ensalzar a los seres humanos como 'instrumentos' del desarrollo económico (Sen, 1998).

En suma, el desarrollo es visto como un proceso de expansión de capacidades humanas, individuales y colectivas para efectuar actividades elegidas y valoradas libremente, a la vez que la oferta y demanda de bienes y servicios es un aspecto complementario y de ningún modo la meta principal. La importancia del enfoque de Sen radica en subrayar lo que la gente pueda "hacer y ser" y no en lo que ella puede "tener" (Valcárcel, 2006).

De manera paralela al iniciar la década de los 90 la ONU presenta una propuesta relativamente renovada del desarrollo, a la que titula "Desarrollo Humano", el Primer Informe del Desarrollo Humano señala que:

"El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, el acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo..." (ONU: 1990:33).

El "Desarrollo Humano" propone el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, valora la vida humana en sí misma. Este enfoque postula que el tema del

desarrollo debe ser abordado de una manera integral y universal. El fin del desarrollo es el bienestar de los seres humanos, el crecimiento económico es sólo un medio para alcanzarlo. Como se puede deducir, varias afirmaciones y propuestas en discusión en los años 70 y 80 fueron retomadas por funcionarios de Naciones Unidas de otros enfoques como la ampliación de la esperanza de vida de la corriente de las Necesidades Básicas (Valcárcel, 2006).

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y EL DESARROLLO LOCAL

2.1 El Desarrollo Local: Distintas perspectivas teóricas

Las diferentes corrientes teóricas del desarrollo han permitido poner en relieve la incapacidad que tiene para lograr comprender y explicar las actuales mutaciones y evoluciones que se dan en el llamado Tercer Mundo. La realidad actual exige una renovación de las teorías del desarrollo y la construcción de nuevas entradas que sean capaces de analizar las dinámicas en curso en de los países subdesarrollados (Valcárcel, 2006).

En este sentido, la propuesta del Desarrollo Local ha sido lanzada de manera simultánea con programas tradicionales y conservadores de desarrollo que hasta ahora son dominantes, en donde se ve al crecimiento económico como sinónimo de desarrollo, mismos que en la práctica no han alcanzado los resultados que se supone deberían. El Desarrollo Local es una teoría que se encuentra aún en construcción y que podría ser una alternativa viable para lograr un desarrollo distinto al del pensamiento hegemónico, un desarrollo que venga desde abajo, donde sea valorado el recurso endógeno y que no solo considere las especificidades económicas de cada territorio sino la naturaleza, la cultura y la política.

En la actualidad existe una amplia bibliografía que hace referencia al Desarrollo Local desde distintas posturas paradigmáticas, abordajes teóricos y posiciones ideológicas, a continuación se presentan algunas.

Para Buarque (1999) el Desarrollo Local es un proceso endógeno que es registrado en pequeñas unidades territoriales y grupos humanos capaces de promover el dinamismo económico y la mejora de la calidad de vida de la población. Vázquez-Barquero (2009) señala que las iniciativas de desarrollo local surgieron en los países pobres y de desarrollo tardío, con el fin de neutralizar los efectos negativos que la

globalización y el ajuste productivo produjeron en el nivel de vida de la población, mediante la creación de empleo y progreso económico y social. Por otro lado, Albuquerque (2003) señala que no existe una definición única, incluso dicho autor lo nombra como Desarrollo Territorial, el cual define como el proceso que intenta lograr una mejora del ingreso y de las condiciones y calidad de vida de la gente que vive en un determinado ámbito territorial.

Como se puede observar en las concepciones anteriores, los autores coinciden en que uno de los objetivos principales que busca el Desarrollo Local es mejorar la calidad de vida de quienes habitan un territorio determinado.

Coraggio (2001) agrega que, si bien antes se centraba en indicadores de crecimiento de la producción o del ingreso monetario, hoy en día se tiende a definir al Desarrollo Local como desarrollo humano, como un proceso continuado de integración y desarrollo de las capacidades de los miembros de la sociedad local, de las instituciones de una sociedad local, lo que permite caracterizar al desarrollo como un proceso de aprendizaje continuo. Hoy una sociedad desarrollada es básicamente una sociedad que aprende, una sociedad que innova o que consolida sus mejores tradiciones, una sociedad que ve oportunidades o que crea oportunidades, una sociedad que en su mismo funcionamiento integra y desarrolla las capacidades de sus miembros. Esto habla de un desarrollo humano más igualitario.

De acuerdo con Orduna (2003) los movimientos de desarrollo local, tienen una historia reciente, ya que es en las últimas décadas del siglo XX, cuando se ha dado la revisión de los modelos de desarrollo imperantes, debido a las graves crisis económicas que han sucedido especialmente en EEUU, Europa Occidental y Japón, las cuales han ido prestigiando los procesos de organización de la comunidad como una manera de resolución de los conflictos económicos y sociales desde su raíz, desde la base, desde los que padecen el problema y se implican activamente en solucionarlo. Estos permiten caracterizar una comunidad como el conjunto de personas que se relacionan, que viven en un territorio delimitado,

organizados para alcanzar un bien común y que comparten recursos, valores y unos objetivos básicos que les permiten sentirse unidos.

Es importante mencionar que el concepto de Desarrollo Local se puede aplicar a diversos cortes territoriales y asentamientos humanos de pequeña escala, desde comunidades hasta municipios o incluso microrregiones, en este sentido sería iluso pensar que lo local únicamente hace referencia al municipio. En realidad, lo “local” sólo hace sentido cuando se le mira, por así decirlo, “desde afuera y desde arriba” y así las regiones constituyen espacios locales miradas desde el país así como la provincia es local desde la región y la comuna lo es desde la provincia, etc. No puede analizarse lo local sin hacer referencia al espacio más abarcador en el cual se inserta (municipio, departamento, provincia, región, nación) (Boisier, 2001).

En definitiva lo local tiene su propia especificidad, que responde a procesos históricos particulares. La escala local está sujeta a una geometría variable que puede ir desde una pequeña aldea o comarca rural, hasta una localidad, municipio o región históricamente definida, que implica un nivel en el que los actores sociales y los problemas socio-territoriales pueden ser plenamente identificados (Lozano, 2006).

En la actualidad, en un contexto donde la llamada globalización, tienden a disminuir las autonomías y a aumentar las interdependencias, acelerando exponencialmente la interactividad entre agentes y territorios e incrementando la brecha entre regiones ganadoras y perdedoras. Se plantea la re-significación del rol de lo local como punto de partida de procesos de desarrollo endógeno. La relevancia creciente del espacio local ha otorgado a las colectividades locales de un mayor protagonismo en el despliegue de sus potencialidades de desarrollo (Suárez, 2001).

A pesar de ser un movimiento de fuerte contenido interno, el Desarrollo Local se establece en una realidad más amplia y compleja, con la que interactúa y de la que recibe influencias y presiones positivas y negativas. Arocena (1995) establece que el Desarrollo Local no es pensable si no se inscribe en la racionalidad globalizante

de los mercados, pero tampoco es viable si no se plantean sus raíces en las diferencias identitarias que lo harán un proceso habitado por el ser humano.

Esta primera constatación tiene que llevar a una aseveración categórica: nunca se puede analizar un proceso de desarrollo local sin referirlo a la sociedad global en la que está inscrito. Al mismo tiempo, la afirmación del carácter relativo de la noción de local permite reconocer la inscripción de lo global en cada proceso de desarrollo. Pero para que esto sea así, para que en el análisis se reconozca la inscripción mutua de estas dos nociones relativas, es necesario partir de su clara distinción. Ello supone reconocer por un lado que el análisis de lo global, el análisis de las grandes determinaciones sistémicas y estructurales, no agota el conocimiento de la realidad. Quiere decir que en el análisis de lo local se encuentran aspectos que le son específicos, que no son el simple efecto de la reproducción a todas las escalas de las determinaciones globales. La distinción de las dos nociones supone también reconocer que el análisis de lo local no es todo el análisis de la realidad. Lo local no es «más realidad» que lo global. Más aun, lo global no es la simple adición de realidades locales, sino una dimensión específica de lo social (Arocena, 1995, p.8).

Cuando se pretende direccionar el desarrollo desde abajo hacia arriba, a partir de los recursos endógenos cobra sentido el significado de lo local. La sociedad local tal como señala Arocena (1995, p.20) es un “sistema de acción sobre un territorio delimitado, capaz de producir valores comunes y bienes localmente gestionados”. En este sentido, lo local no es un espacio de estricta delimitación geográfica, su perfil es más cualitativo que cuantitativo. Estas cualidades se manifiestan en dimensiones según varios autores, como se aprecia en la tabla 2.1.

Tabla 2.1 Dimensiones del Desarrollo Local para distintos autores

Autores	Dimensiones del Desarrollo Local
Arocena	Política Institucional Socioeconómica cultural Físico ambiental
Boisier	Política Económica Científica-Tecnológica Cultural
Alburquerque	Humana Social e Institucional Económica Ambiental

Fuente: Elaboración propia con base en Arocena (1995), Boisier (2001), Alburquerque (2003).

De acuerdo con Alburquerque (2003) el Desarrollo Local requiere que las estrategias sean elaboradas a partir de la movilización y participación activa de los actores territoriales. Se subraya que se trata de una acción surgida “desde abajo”, no elaborada “desde arriba” por las instancias centrales del Estado. Sin embargo, si puede calificarse como una estrategia que puede ser impulsada por el gobierno local, en colaboración con actores clave (afincados en ella y con incidencia en la misma, como empresarios, centros de capacitación y asistencia técnica, universidades, programas nacionales de aplicación territorial, entidades financieras, asociaciones civiles, etc.), que se concreta en una serie de líneas de actuación para

aprovechar los recursos endógenos existentes así como de las oportunidades existentes en el entorno económico.

Tal y como lo señala Suárez (2001) un proyecto político de Desarrollo Local tiene que plantear la capacidad de redireccionar los procesos sociales que generan situaciones de exclusión social, degradación socioambiental, dependencia cultural y política (como las relaciones que se basan en la discriminación social, la desautorización y desvalorización del conocimiento popular, el clientelismo político y otras). Sin embargo, cada proyecto de Desarrollo Local, tal y como lo señala Vázquez-Barquero (2009) debe de plantear una estrategia específica para cada caso, ya que las necesidades y demandas de las localidades y territorios son diferentes, las capacidades de los habitantes, entorno económico y comunidad local cambian y cada comunidad tiene distintos problemas y prioridades.

Por otro lado, al hablar de Desarrollo Local, se hace necesario realizar un acercamiento teórico al concepto de territorio. Entender el territorio supone describirlo y explicarlo, encontrar sus qué y sus por qué. Quien entienda el territorio, quien pueda hacerlo más inteligible, estará en mejores condiciones de intervenir, de gestionar, de contribuir a desarrollarlo, a transformarlo (Bozzano, 2009).

De acuerdo con Di Pietro (2001) el territorio, desde una perspectiva de desarrollo local, es más que un mero espacio. En la escena local el espacio se convierte en territorio real, vivo, interpelante, que obliga a situarse en una perspectiva integral porque la atención se dirige a la construcción social cotidiana, al hombre concreto y su entorno inmediato, a su permanente transformación de la naturaleza. En este sentido, el territorio deja de ser un soporte pasivo de localización de iniciativas para convertirse en un entorno activo, dinámico y estimulador de distintas actividades.

Además, Bozzano (2009) establece que el territorio es un lugar de variada escala (micro, meso, macro) donde actores públicos y privados ponen en marcha procesos complejos de interacción, misma que puede ser complementaria, contradictoria, conflictiva, cooperativa o solidaria, entre sistemas de acciones y sistemas de objetos, constituidos por un sinnúmero de técnicas tanto naturales como artificiales

y con diversos grados de inserción en la relación local-mesoglobal, el territorio no permanece estático, está en constante redefinición

Para Albuquerque (2003) el territorio al que nos referimos no es solamente el espacio geográfico en el que tienen lugar las actividades económicas o sociales. El territorio es el conjunto de actores y agentes que lo habitan, con su organización social y política, su cultura e instituciones, así como el medio físico o medioambiente del mismo. Se trata de un sujeto (o “actor”) fundamental del desarrollo, al incorporar las distintas dimensiones de éste.

De acuerdo con Albuquerque (2003) Es necesario insistir en que el Desarrollo Territorial (Local) toma como unidad de actuación el territorio y no la empresa o el sector. Esta aproximación territorial es necesaria para contemplar temas relevantes del desarrollo como son:

- El fortalecimiento del tejido productivo local y la incorporación de innovaciones tecnológicas, organizativas, institucionales y medioambientales en el tejido empresarial y en el contexto social, institucional, cultural y político del territorio.
- La valorización del medio natural y patrimonio cultural local como elementos fundamentales de diferenciación e identidad territorial.
- La formación de recursos humanos según las necesidades de las diferentes estrategias territoriales (provinciales o municipales) consensuadas por los actores.
- La importancia del enfoque basado en la Investigación Acción Participativa (IAP) a partir de los problemas concretos de los actores locales y territorios.
- La racionalización del modelo energético actual, a fin de impulsar desde los distintos territorios, las energías renovables, el ahorro de energía, agua, recursos y materiales.

Para entender cada territorio es necesario indagar, conocer y entender actores públicos y privados que influyen en él, también es necesario conocer el medio

geográfico, lo natural y lo artificial hibridado en técnicas, sus sistemas de objetos y sus sistemas de acciones más significativos, sus principales acontecimientos en tiempo y espacio y la articulación entre lo local, lo meso y lo global que con sus verticalidades y horizontalidades entreteje cada territorio. Esta hipótesis general realizada por Bozzano (2009) plantea que la presencia y articulación variable de estos ejes de análisis, estaría permitiendo explicar cualquier territorio.

En el entendimiento del territorio, las diversas racionalidades y lógicas de procesos sociales y sociales-naturales en general, encarnadas y concretadas por actores reales referidos a un territorio y a un lugar, contribuyen a explicar cómo tiene lugar la hibridación entre lo natural y lo artificial y cómo se van construyendo sistemas de objetos y sistemas de acciones (Bozzano, 2009). A nivel de cada localidad, país o territorio se detecta, por ejemplo, la dotación de una determinada estructura productiva, mercado de trabajo, conocimientos técnicos, capacidad empresarial, recursos naturales, estructura social y política, o tradición y cultura, sobre los que necesariamente se articulan las iniciativas locales (Vázquez-Barquero, 2009).

Es importante reconocer que dentro de un territorio pueden convivir distintas racionalidades, tal es el caso de la racionalidad reproductiva del capital y la racionalidad reproductiva de la vida, ambas pueden estar presentes en el territorio, sin embargo, es común encontrar que la racionalidad reproductiva del capital sea de mayor peso que la otra, lo que trae como consecuencia desigualdad social, injusticia, devastación de los recursos naturales, pérdida de la identidad y de la libertad.

En este sentido, uno de los más grandes retos que se plantea es que las propuestas de Desarrollo Local sigan la lógica de la racionalidad reproductiva de la vida que vele por el *bienestar* de la sociedad local y no por el *beneficio* de unos cuantos, de los privilegiados, que permita la participación de la sociedad sin discriminación, que promueva una política que esté orientada al cuidado de los recursos naturales, a la conservación de la cultura e identidad local y que fomente el respeto hacia la

memoria histórica de cada territorio, así como a los saberes locales de sus habitantes.

2.2 Los actores sociales y el Desarrollo Local

Como ya se ha venido mencionando a lo largo de este capítulo el Desarrollo Local refiere a una respuesta original, endógena, con protagonistas explícitos, identificados, ante un entorno de flujos cambiantes, de tendencias exógenas fuertemente condicionantes, de desafíos e incertidumbres crecientes, con direccionalidad desde el lugar y desde la gente (Madoery, 2002). Por tal motivo, siendo una respuesta que viene de la gente y para la gente es necesario reconstruir no solo los espacios locales políticos, institucionales y empresariales, se hace fundamental partir por la reconstrucción de los actores sociales. Las acciones de los actores en los espacios locales pueden generar múltiples beneficios para todos los habitantes del territorio.

El Desarrollo local como proceso endógeno exige la acción por parte de los habitantes que ocupan el espacio territorial al que se considera local. Por ese motivo, la participación de la comunidad se vuelve elemento clave que influye en la formación de actores que trabajan para la transformación de su entorno, para mejorar su calidad de vida, es necesario que exista organización e interacciones entre los habitantes del territorio para el desarrollo del mismo.

Una forma de definir un actor es relacionándolo con la escena social en la que desarrolla su acción. En este caso nos estamos refiriendo a individuos, grupos o instituciones cuyo sistema de acción coincide con los límites de la sociedad local. En esta acepción no se incluye la calidad de la acción, sino la escena en la cual se inserta. En la noción de actor local ligada al desarrollo es necesario incluir no sólo la escena social en la que se desarrolla la acción, sino también el aporte que esa acción realiza para impulsar el desarrollo. Importa la acción en sí misma, pero sobre todo importa el sentido que el actor imprime a la acción (Arocena, 1995).

En este mismo sentido Bozzano (2009) señala que no se trata sólo de los actores en y por sí mismos, ni en relación con los demás, sino en tanto y en cuanto significan y hacen inteligibles objetos, acciones, naturaleza, acontecimientos, relaciones de poder, y la riqueza analítica que estos ejes despliegan.

De acuerdo con Boisier (2001) la línea evolutiva del concepto de Desarrollo Local permitió que, en los años noventa, el modelo neohumanista incorporara la subjetividad al estudio, es decir, la región ya no era objeto del desarrollo, sino que era el sujeto, el actor principal de su propia trama. El tratamiento de la subjetividad es lo que hace emerger la propuesta del desarrollo humano, con apertura a mecanismos de participación social. Bajo este nuevo enfoque, los estudios del fenómeno, enfocados a lo local, se enriquecieron, A este nivel significa centrar la atención en actores endógenos, como elementos propositivos y activos en la búsqueda de una mejor calidad de vida, cuyos actores se convierten en el fin del proceso.

En la evolución histórica del concepto de desarrollo en sus diferentes dimensiones espaciales, se hace énfasis en lo local como la dimensión más apropiada para entender el impacto de los actores en el desarrollo. El término actor social hace referencia a grupos, organizaciones o instituciones que interactúan en la sociedad y que, por iniciativa propia, lanzan acciones y propuestas que tienen incidencia social. Estos actores pueden ser: organizaciones sociales de base, sindicatos, movimientos, partidos políticos, iglesias, gremios, instituciones de gobierno, agencias de cooperación internacional, organismos multilaterales, entre otras (Hernández, Azorín, Hernández-Herrera y Aguila, 2012).

Según Arocena (1995) el actor local es aquel cuyo sistema de acción coincide con el sistema de acción local, y cuya actividad contribuye a desplegar las potencialidades existentes en la sociedad local. Sin embargo, también debemos incorporar también a quienes obstaculizan, a través de diversas modalidades de acción u omisión, las posibilidades de desarrollo. Los proyectos de desarrollo local

también requieren identificar este último tipo de actores, evaluar los intereses que representan y el poder del que disponen.

Personas, grupos y/o instituciones, constituyen actores sociales, los que cumplen una función y/o estatus social dentro de la misma, en correspondencia con la concepción de su organización interna. De tal modo, el rol social de los actores se define como el conjunto de funciones, normas, comportamientos y derechos definidos social y culturalmente, un status concreto que se asume en función de las necesidades y propósitos de la comunidad, y que debe ser asumido y aceptado por sus miembros (Hernández, et al., 2012).

De esta manera la relación que se da entre los distintos actores y los intercambios de experiencias que de ella se generan, trae como consecuencia nuevos conocimientos, potenciación de iniciativas, intercambio de recursos, se hacen prácticas integradas que contribuyen al desarrollo a nivel de comunidad. El protagonismo del actor social está dado por su responsabilidad en la creación de un ambiente que propicie la moderación y facilitación de los procesos de intercambio entre todos los componentes de la comunidad. Un ambiente que permita establecer interacción colaborativa y creativa entre las personas (Hernández, et al., 2012).

Entonces, Hernández, et al. (2012) señalan que los actores locales que deben impulsar el desarrollo local serían:

- Los gobiernos locales. Por varias razones deberían ser los responsables de liderar los procesos de DL.
- Las empresas: micro, pequeña, mediana, y grande y de todo tipo (producción, comercio y servicio).
- Centros de formación y/o capacitación. Para explotar o desarrollar las potencialidades que ofrecen los diversos territorios debe existir un capital humano idóneo a las exigencias del territorio.
- El gobierno central. Se requiere su intervención en áreas y aspectos estratégicos, particularmente en la creación de condiciones físicas del

territorio apropiadas al desarrollo económico local. La participación del gobierno es determinante para la articulación de las dinámicas económicas locales con las nacionales.

- La sociedad civil organizada. Si el desarrollo económico de una localidad está orientado por una visión estratégica de desarrollo, ésta tiene que haber sido construida tomando en cuenta los puntos de vista de todos los actores de la localidad, dentro de los cuales la población organizada en distintas expresiones es uno de los principales y también otras instituciones de la ciudadanía como las ONG, que pueden ser de distinto tipo y en ocasiones representan un apoyo importante para las localidades en términos financieros y técnicos.

Cienfuegos y Aguilar (2011) agrega a las organizaciones no gubernamentales.

Si el desarrollo local se observara y analizara desde una óptica de crecimiento económico, se identificaría la participación de actores económicos, de gobierno y de organizaciones locales, actores y organizaciones que transformen recursos para mejorar el desempeño económico. Sin embargo, el desarrollo local no solo se analiza desde una óptica de crecimiento económico, pone también énfasis en las implicaciones sociales, por lo tanto entran a la agenda temas y actores que adquieren relevancia desde la territorialidad, como los agricultores, productores forestales, pescadores u otros, hombres y mujeres productivos, en los que prevalece la pertenencia local (Cienfuegos y Aguilar, 2011).

Para que la acción de un actor sea verdaderamente de calidad y que dicha acción pueda contribuir al desarrollo local, el actor debe estar perfectamente identificado con la región en donde está inmerso, es decir su identidad territorial debe de ser fuerte, debe de estar rodeado de un marco político-institucional adecuado que le permita luchar para alcanzar verdaderas acciones transformadoras y no las obstaculice y que además, dentro del territorio estén presentes más actores con los cuales hagan interrelaciones y se cree un efecto multiplicador que permita un mayor beneficio colectivo.

Hay que tener presente que no solo se tienen que considerar a los actores locales, también hay que considerar a los extra locales. Por actores locales nos referimos a los individuos, grupos o instituciones cuyo sistema de acción coincide con los límites de la sociedad local. Se trata de aquéllos actores cuyo ámbito de acción coincide con la escena local. En tanto que los actores extralocales serían las organizaciones que tienen su sede en otro lugar, pero su acción produce fuertes impactos en la vida local. El proceso de globalización ha acentuado el papel que juega este segundo tipo de actores, los cuales toman decisiones que afectan las condiciones a nivel local (Arocena, 1995).

Por su parte Alonso (2004) hace la siguiente clasificación de los actores:

a) *Actores estrictamente locales*: son aquellos cuya acción se desarrolla totalmente dentro del sistema de acción local y, por lo tanto, se reproducen a través de las relaciones sociales locales, el elemento clave es que fuera de esas relaciones pierden su identidad y desaparecen como actores. Es el caso de los agentes económicos, que colocan su producción o mercancías en el mercado local, y de los actores políticos, cuyo poder depende de su participación en las relaciones políticas locales. También de los que participan de actividades sociales, culturales, deportivas y reivindicativas y cuya esfera de acción e identidad están determinadas por sus actividades en el sistema de acción local.

b) *Actores parcialmente locales*: si bien pertenecen a la localidad su actividad, y por lo tanto su reproducción como actores, trasciende el sistema de relaciones locales. Son empresarios o comerciantes que intercambian insumos y productos con agentes de mercados no locales, también los dirigentes políticos o sociales, o personalidades de la ciencia, la cultura y el deporte, cuya esfera de acción supera los límites de la localidad.

c) *Actores no locales que participan de la actividad local*: en este caso se trata de actores externos que desarrollan actividades en la localidad a través de sucursales, agencias o anexos. El lugar de la decisión es externo y, por lo tanto, sus representantes locales tienen restringida su capacidad de acción. Los ejemplos más

claros son las industrias y comercios que cuentan con una sucursal en la localidad y las representaciones locales de organismos estatales nacionales y provinciales.

d) *Actores en la localidad con dificultades para reproducir su vida cotidiana*: quienes carecen de los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, vestido, vivienda y salud. Su pertenencia a la localidad está ligada a las posibilidades que ésta les ofrece. Son los protagonistas de los procesos de migración interna de zonas deprimidas de una provincia o región a los centros urbanos más grandes.

Lo local es una variable contextual que opera como oportunidad o restricción, perspectiva. De ahí la importancia de los *actores estrictamente locales*, ya que de su nivel de involucramiento con la sociedad local, de su percepción de los problemas y de su capacidad para potenciar los recursos propios y de lo que disponen e invierten los actores parcialmente locales o extralocales, depende, en gran medida, la posibilidad de poner en marcha una estrategia exitosa de desarrollo (Alonso, 2004).

2.3 La Educación y el Desarrollo

El desarrollo y la educación siempre han formado parte de la historia de la humanidad. Como procesos de cambio, están íntimamente relacionados. De tal manera, que puede afirmarse que sin educación no habría desarrollo, ya que aquélla aparece como la acción de perfeccionamiento de uno de sus componentes fundamentales, *las personas*. Esta acción educativa supone, entre otras cosas, un aprendizaje de nuevas técnicas y distintos modos de hacer, idear soluciones novedosas, adquirir nuevos conocimientos y ensayar comportamientos diferentes a los habituales, establecer relaciones sociales, diseñar una estrategia de actuación, poner en funcionamiento habilidades sociales, etc. (Orduna, 2003).

Existen dos distintas posiciones en la relación entre educación y desarrollo. La primera se sustenta en que la educación contribuye a la acumulación del capital humano, para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido reduciendo así la pobreza (la educación es una inversión) (Alzérreca, 2005). La educación en la era de la globalización es vista como una herramienta que contribuye a la economía del mercado. Se cree que teniendo una fuerza laboral educada traería como resultado mayores niveles de productividad y desarrollo, sobretodo económico. La educación se ve como una práctica que contribuye a la solución de problemas asociados a la globalización, como el caso del desempleo y la pobreza. Sin embargo, si la globalización es causante de la desigualdad económica y social, habría que cuestionarse si el objetivo de la educación debe ser contribuir a la expansión de la economía de mercado (McLaren y Farahmandpur, 2006).

Por el lado contrario, se encuentra la corriente educativa crítica que considera que la educación se debe concentrar en el desarrollo humano equitativo, sostenible y solidario, capaz de generar una mejor distribución de la riqueza que contribuya efectivamente a la inclusión social y productiva de los sectores de la población que sufren altos niveles de exclusión (la educación es un derecho, no es una inversión) (Alzérreca, 2005).

Peter McLaren y Farahmandpur (2006) respecto a esto señala que, mientras la educación capitalista proporciona a los estudiantes conocimientos y habilidades básicas que incrementan su productividad y eficiencia como futuros trabajadores, y que después reproducen en las relaciones de clases, la pedagogía crítica trabaja con vistas a la potenciación revolucionaria de estudiantes y obreros al ofrecerles oportunidades para desarrollar las habilidades sociales fundamentales que los ayudarán a ganar conciencia de la naturaleza explotadora de las relaciones de producción sociales y económicas capitalistas y decidirse a transformarlas.

En otras palabras, la educación, desde el capitalismo, el llamado 'capital humano' toma relevancia por las capacidades que brinda a la población para favorecer el

desarrollo económico de un país, a través de la formación de una población dotada de las capacidades cognoscitivas y técnicas para contribuir a la producción industrial moderna. Por otro lado, desde la pedagogía crítica, que se interesa por el desarrollo humano, su importancia radica en contribuir a la eliminación de las privaciones humanas, o a la expansión de las libertades de los individuos para tener una vida plena (Espinosa, Reynoso y Reynoso, 2014).

La educación de las masas es el problema fundamental de los países en desarrollo, una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad. Sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. Por consiguiente, la opción se da entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad, una educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto. Hay una práctica de la libertad, así como hay una práctica de la dominación. Actualmente, nos movemos, somos, vivimos, sufrimos, anhelamos y morimos, en sociedades en que se ejerce la práctica de la dominación. No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana (Freire, 1975).

En épocas actuales es claramente notable que la teoría neoclásica ve a la educación como inversión, bajo el enfoque de capital humano, parece ser que lo realmente importa es dotar de conocimientos a las personas para que así contribuyan a la acumulación desmedida de capital por parte de unos cuantos, lo cual parece repugnar a los propugnadores del desarrollo humano. En este sentido, la educación no puede contribuir a un desarrollo equitativo, ya que habrá quienes siempre se vean mayormente beneficiados.

Recordemos que desde el enfoque del desarrollo humano, basado esencialmente en las aportaciones de Amartya Sen, se concibe al desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutan los individuos y exige la eliminación de las principales fuentes de privación de las mismas, como son las carencias

sociales, entre las cuales se encuentra la falta de educación o su nivel inadecuado para ejercer estas libertades (Sen, 2000).

Durante la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible se declaró que no debe negarse a ninguna persona, ni a ninguna nación la oportunidad de beneficiarse del desarrollo. Debe considerar el derecho del desarrollo de la persona, el derecho de vivir y de que aspire a una existencia cada vez mejor (Orduna, 2003).

A través del tiempo se ha invocado a la educación como la mejor inversión para el desarrollo ya que, a primera vista, parece que es el instrumento adecuado para satisfacer las necesidades humanas de desarrollo y participación de una comunidad. Quienes son mejor educados, más sabios, de gustos y sentimientos refinados serán aquellas personas capaces de mejorar la sociedad en la que viven. Sin embargo, en diversas oportunidades, los grupos mejor educados han abusado del ejercicio del poder y, como consecuencia, han oprimido a distintos sectores, empobreciendo el desarrollo humano de su sociedad (Argibay, Celorio, Celorio, 1997).

Entra aquí la importancia de distintos enfoques a los dominantes aplicados hasta estos días y que ven al ser humano como un simple recurso más. La educación también podría ser utilizada para lograr desarrollo a escala humana, claro está que para ello no se deberá seguir la metodología hasta ahora utilizada, aquí también se tienen que buscar modelos educativos alternativos a lo que Freire (1975) llama "*Educación bancaria*", la cual es considerada como alienante y al servicio del sistema capitalista. Estamos hablando de otro tipo de educación, una educación para los excluidos, para los oprimidos del sistema, una educación que permita la emancipación y la concientización, en lugar de la alienación, que sea crítica y que, sin dejar de considerar las relaciones económicas de intercambio que son hegemónicas, persiga la reproducción ampliada de la vida y no la reproducción ampliada del capital.

Sen (2000) postula que desde la perspectiva básica del desarrollo como libertad, la pregunta de si algunas libertades políticas o sociales, como la libertad de

participación y decisiones políticas o la oportunidad de recibir una educación básica, contribuyen o no al desarrollo, tiende a pasar por alto una importante cuestión: estas libertades fundamentales (es decir, la libertad de participación política, la oportunidad de recibir una educación o una asistencia sanitaria básicas) se encuentran entre los componentes constitutivos del desarrollo (Espinosa, Reynoso y Reynoso, 2014).

Desafortunadamente, como ya se ha venido comentando la concepción del desarrollo hasta ahora dominante tiende a darle mayor importancia al desarrollo económico, oprimiendo en reiteradas ocasiones los derechos fundamentales de los seres humanos con tal de lograr tal objetivo. Entonces, se debe asumir de manera crítica el tema de la educación, el desarrollo también debe asumirse de tal forma, ambos vistos desde una postura más holística. Tal y como señala Coraggio (2001) Hay una íntima vinculación entre estas dos cosas, el problema es que pareciera que están la educación por un lado y el desarrollo por el otro.

De acuerdo con Argibay, Celorio y Celorio (1997), para que la educación realmente contribuya al Desarrollo deberá ser una educación activa que promueva la cooperación solidaria, que comprometa a profesorado y estudiantes en la defensa de los derechos humanos, de la paz, de la dignidad de las personas y de los pueblos, oponiéndose a cualquier tipo de marginación por credo, sexo, clase o etnia. Pretende que quienes participan en un proceso de educación para el desarrollo, incorporen el sentido crítico a través de este proceso de enseñanza aprendizaje que les permite desarticular prejuicios e impulsar actitudes solidarias.

Como señala Djeakoumar (2001), la Educación para el Desarrollo debe conducir a la toma de conciencia de las desigualdades planetarias en la distribución de la riqueza y del poder. Debe permitir a cada individuo tener las claves de su propio desarrollo dentro de la sociedad en que se halla. Permite relacionar los contenidos educativos con la formación personal para que cada persona tenga la posibilidad de participar en el desarrollo de su entorno y comprender los vínculos entre la realidad global y la local.

La educación para el desarrollo deberá no ser sexista y ser solidaria, cooperativa, crítica con los sistemas de homogeneización (cultural, político, ideológico, etc.) comprometida con los sectores marginados, que eduque en y desde la libertad, con decidida voluntad de transformación social. Estas constituirían las bases de una educación global, crítica y emancipadora (Argibay, et al., 1997).

Si el talante de la educación es humanista, procurará dar a las personas una preparación integral y éstas buscarán para su comunidad un progreso global, los procesos educativos se encuentran íntimamente vinculados a los procesos sociales. Asumir este enunciado supone concebir la educación en un sentido abierto, global y permanente, como una acción no sólo de desarrollo y sino también de transformación social y cultural de un determinado contexto humano (Orduna, 2003).

Existe una relación dialéctica en donde tanto educación como aprendizaje y desarrollo son un mismo proceso, sólo que colectivo. La educación tiene una dimensión individual y una colectiva y, esto es muy importante, así como una dimensión política. Tiene que ver con el poder que se deriva del acceso y posibilidad de utilización y disfrute del conocimiento. Un poder que puede ser abstracto o concretarse en la participación en procesos de diagnóstico, identificación de problemas y alternativas de acción, gestión, control, organización de intereses particulares, experiencias de confrontación o cooperación, etc. (Coraggio, 2001).

La separación entre educación y desarrollo de la que habla Coraggio (2001) puede ser porque, como dice Echeverría (1994) en el campo educativo ha prevalecido el modelo de investigación experimental de corte positivista. Este tipo de investigaciones no se están adecuando a la realidad y por ende los resultados que se obtienen de las mismas no contribuyen a solucionar las problemáticas que pretenden resolver. Lo anterior es el resultado de haber tomado prestado un modelo de investigación apropiado para las ciencias naturales y haberlo aplicado a otros campos, como el de la educación.

Por tal motivo, los programas educativos y sus contenidos necesitan adaptarse a la realidad del maestro, del alumno y de las condiciones regionales y locales de los centros educativos. Deben incluir el saber científico general y también popular, relacionándolos con el fin de ayudar al estudiante a interpretar su entorno desde lo local, a lo nacional, hasta una concepción de su lugar como individuo en el mundo (Echeverría, 1994).

2.4 La Educación Popular

Los procesos educativos no solo suceden en la escuela, dentro de las aulas, existe una pedagogía que se da en las calles de las ciudades, en las comunidades, en los barrios y colonias, con los adultos, jóvenes y niños excluidos de los sistemas educativos formalizados, que puede ser resultado de la lógica excluyente del mercado capitalista, por tal motivo no pueden ser analizados desde lo que Lia Tiribia (2011) señala como 'pedagogía de la fábrica capitalista'.

En este sentido se presenta a la Educación popular, como concepción pedagógica y movimiento educativo, como mejor opción. La educación popular ha estado presente en la historia de América Latina desde mediados de la década del sesenta del siglo pasado. Aunque sus antecedentes se remontan a Simón Bolívar y a su maestro Simón Rodríguez, quienes hicieron explícito uso de la expresión Educación popular como proyecto pedagógico emancipador y formador del pueblo y los ciudadanos de las nacientes repúblicas, su origen como movimiento educativo y corriente pedagógica liberadora está asociado a la obra de Paulo Freire en la década de 1960 y su recepción en las siguientes (Torres, 2015).

Para Palencia (2012) la Educación Popular es un enfoque y un proceso de aprendizaje continuo y permanente para el desarrollo a nivel personal y comunitario en el que se dan procesos de generación y sistematización de saberes, de forma participativa, reflexiva y equitativa, donde las personas involucradas logran transformar su realidad de manera auto gestionada y sostenible en conexión con

sus sueños o visión del futuro creando desarrollo, capacidades, mejoras de estilos de vida, cambio de actitudes y de comportamiento.

Por otro lado, Coraggio (2001) establece que la Educación popular es una corriente interna al campo de las prácticas de la educación para adultos, que incluye elementos teóricos, metodológicos y también político-doctrinarios respecto a dicha práctica, que se da principalmente en adultos de sectores populares.

En este sentido, la educación debe considerar al hombre como sujeto y no como un objeto. El hombre llega a ser sujeto cuando reflexiona sobre sí mismo, se identifica y tiene conciencia sobre su situación social y económica. El sujeto interviene para cambiar la sociedad y llega a ser un creador de cultura (Freire, 1975). En este tipo de educación los educandos pasan de ser los objetos de la interpretación, a ser sujetos de la acción y de la teorización. Su finalidad política consiste en un cambio radical de los parámetros de poder a nivel global en términos pedagógicos, económicos, políticos y culturales. La Educación popular es, entonces, además de una metodología de interpretación de la realidad, un mecanismo popular para transformarla (Ramírez, 2001).

En sus inicios, el área privilegiada de la Educación popular fue la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas, pero muy pronto se amplió a la formación de dirigentes de organizaciones y movimientos sociales (campesinos, populares, locales), al trabajo en salud, en comunicación, de género, ambiental y economía solidaria (Torres, 2015). La Educación popular es una pedagogía que se sustenta en la realidad de la vida de los individuos, en sus condiciones sociales, y su objetivo es, entre otras cosas, contribuir a la formación ciudadana activa de los individuos. Para esta pedagogía, la realidad es una verdadera fuente de conocimiento que no se puede simplificar y que no está al margen de las realidades socioeconómicas, culturales y políticas.

De acuerdo con Carrillo (2011) un rasgo central en toda propuesta educativa popular es su clara intención por transformar las condiciones opresoras de la realidad actual, para la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática. Así mismo

Freire (1975) afirma que la libertad es la capacidad para realizar actos libres, que a su vez son liberadores, transformándose así en el poder de liberar. La base de la libertad se halla en el pensamiento crítico, siempre que es un proceso continuo de acción y reflexión. En este sentido la educación popular es analizada como una acción cultural liberadora que se presentan bajo condiciones de opresión (Carrillo, 2011).

Sin embargo, Torres (2015) señala que el ímpetu radical y revolucionario de las décadas del setenta y ochenta entró en crisis a lo largo de la década de los noventa, asociado a la crisis del socialismo soviético y la consecuente avalancha ideológica anti izquierdista, a la transición democrática en algunos países del continente, a la caída del régimen sandinista, a los procesos de paz en Centroamérica y al recrudecimiento de la represión en países como Colombia. No obstante, los efectos nefastos de la aplicación de las políticas económicas neoliberales (aumento de pobreza, desempleo e inequidad), la pérdida de legitimidad de los gobiernos de transición y la expansión de prácticas clientelares y corruptas y el crecimiento de la delincuencia y el conflicto social, generaron las condiciones para que en varios países de la región se reactivaran movimientos sociales históricos (indígena, campesino), emergieran otros nuevos (anti neoliberales, ambientales, juveniles), se fortalecieron o surgieran nuevos partidos y movimientos políticos de izquierda, y que algunos de ellos llegaran al poder de gobiernos locales y nacionales (Torres, 2015).

Ha sido de la mano de este renacer de las luchas sociales, así como de las indignaciones, anhelos y esperanzas que expresan, que la educación popular ha vuelto a ser un sentido, un sentir y un motivo para muchas personas y colectivos, que ven ella un referente político, ético y pedagógico para orientar sus prácticas. ¿Cómo se expresa este renacer de la educación popular? A través de la afirmación y proliferación de los campos, actores y ámbitos en los que ha actuado (Torres, 2015).

Para la educación popular, los saberes adquiridos al margen de la escuela son de suma importancia. Por el contrario, desde el enfoque de la educación bancaria estos saberes son considerados como saberes que no sirven para nada, por no tener una

base científica. Ese discurso es preconcebido y constituye un silenciador de los saberes que la clase popular ha construido a lo largo de sus historias y experiencias de vida.

Todos los saberes deben considerarse importantes para que no se refuerce la exclusión, sobre todo los que son construidos en la vida cotidiana de las clases populares. Por lo tanto, la idea que debe reforzarse es que no existe un saber único, determinado, sino muchos saberes, y muy diversos. El saber popular no posee la sistematización del saber escolar o del saber científico, sino que se acerca y logra dialogar con ellos. Nace de la relación de las personas entre sí y con sus producciones culturales (materiales o inmateriales) (Lopes, 2011).

Independientemente de su condición de saber leer, saber escribir o saber realizar operaciones matemáticas, los hombres y las mujeres, especialmente los de sectores populares, crean su forma de vivir e interactuar en el mundo, y a partir de su realidad de vida, de las condiciones que les son dadas, logran superar sus obstáculos y vivir e interactuar los unos con los otros. De esta manera, en todas las áreas del saber, los individuos de las clases populares cultivan conocimientos y saberes informales que son transmitidos de padres a hijos, de generación en generación, y que son enriquecidos en ese tránsito: se trata, por ejemplo, de saberes sobre el uso de hierbas medicinales, explicaciones y predicciones de los fenómenos naturales, entre otros. El paso inicial para la producción de saberes fue la búsqueda de explicaciones para poder entender las formas de organización humana y los fenómenos de la naturaleza (Lopes, 2011).

Para Lopes (2011) la metodología de la Educación popular valora los saberes que provienen de las clases sociales menos favorecidas económicamente; respeta su cultura, su forma, su ética, su estética y su creatividad. Así, los saberes construidos a partir de la realidad de la vida y a lo largo de la experiencia sensible y práctica, son valorados como una manera de dar oportunidad a los individuos al protagonismo histórico, o sea, dar voz a todos los que conforman el tejido social.

Finalmente, se entiende que la valoración o legitimación de los saberes populares es un asunto político, de aceptación y valoración de las culturas del hombre y la mujer del pueblo. Así, la educación popular, como teoría que se sustenta en el saber popular, implica una forma de promoción de la emancipación de los seres humanos a favor de una sociedad económicamente justa, en la cual los distintos saberes puedan dialogar y producir lo que Boaventura de Sousa Santos denomina la “ecología de los saberes” (Lopes, 2011).

La Educación popular se involucró en la escuela formal, así como en la formación para la participación local, la educación ciudadana y en derechos humanos. En la actualidad, aparecen temas emergentes como la soberanía alimentaria, la agroecología, los jóvenes, la interculturalidad, los derechos de la población y la justicia comunitaria.

2.5 La Educación no formal

Se puede afirmar que el desarrollo local es un cambio social innovador que implica directamente a todos los recursos endógenos, pero de una forma especial a los seres humanos, los responsables de impulsar y materializar el resto de acciones innovadoras. En atención a esos, el desarrollo lleva consigo siempre una acción educativa encaminada a que las personas protagonistas de la innovación estén informadas, capacitadas y motivadas para emprenderla (Orduna, 2003).

Es importante primero acercarnos al concepto de ‘Educación’.

Camors (2006), hace referencia a los siguientes autores:

- Para Herbart la educación es una ciencia, la cual tiene por objetivo la formación del individuo en sí mismo, despertando en él la multiplicidad de intereses.

- Para Stuart Mill la educación comprende todas las acciones que se ejercen sobre el hombre, ya provengan de las cosas, de la sociedad o de los demás hombres.
- Para Durkheim la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para incorporarlas a la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y mentales, que le reclaman la sociedad política en su conjunto y el medio espacial a que está particularmente destinado.
- Para John Dewey la educación significa la suma total de los procesos por los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, trasmite sus poderes y sus objetivos adquiridos a fin de asegurar su propia existencia y su continuo crecimiento.

Para Paulo Freire (1975) la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. La educación es un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad.

Abbagnano y Visalberghi definen la educación de la siguiente manera:

“La educación es pues un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; pero en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la trasmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo. Desde este punto de vista, la educación se llama educación cultural en cuanto es precisamente trasmisión de la cultura del grupo, o bien educación institucional, en cuanto tiene como fin llevar las nuevas generaciones al nivel de las instituciones, o sea, de los modos de vida o las técnicas propias del grupo” (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p.7).

Se entiende por “cultura” al conjunto de técnicas, de uso, de producción y de comportamiento, mediante las cuales un grupo de hombres puede satisfacer sus necesidades, protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico y trabajar y convivir en una forma más o menos ordenada y pacífica.

A este respecto, Rousseau (2002) señala que al nacer carecemos de todo, se nos debe proteger, nacemos torpes y es esencial conseguir la inteligencia. Todo esto que carecemos al nacer, se nos da por medio de la educación. La educación puede venir de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. El desenvolvimiento interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que aprendemos a hacer de este desenvolvimiento o desarrollo por medio de sus enseñanzas, es la educación humana, y la adquirida por nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas. Abbagnano y Visalberghi (1992) en lugar de llamar educación de la naturaleza al hecho de que el humano debe aprender a emplear los órganos que la naturaleza le dotó, la nombraron educación en el hombre y para lograrlo hay que atravesar por un periodo de adiestramiento.

Ahora bien, antes de la década del 60', la palabra "educación" era prácticamente sinónimo de "escolaridad". Sin embargo, a partir de ese momento a consecuencia de enormes carencias y disparidades educativas constatadas en muchos países, fundamentalmente los no desarrollados, fue que el universo educativo fue dividido en tres: la educación formal, la Educación no formal y la educación informal. La clasificación tripartita del universo educativo tuvo un impulso importante a partir de la labor de Coombs y su equipo en el marco de la UNESCO, quienes diferenciaron la educación formal, la Educación no formal y la educación informal (Denis, 2006).

Trilla (1996) define el universo educativo como el conjunto total de hechos, sucesos, fenómenos o efectos educativos –formativos y/o instructivos- y por extensión, al conjunto de instituciones, medios, ámbitos, situaciones, relaciones, procesos agentes y factores susceptibles de generarlos. Posteriormente divide el rectángulo del universo educativo en tres sectores:

- El sector A que comprende las Instituciones y medios de formación y enseñanza ubicados en una estructura educativa graduada, jerarquizada y oficializada. Este sería *el sistema educativo formal*.
- El sector B es el formado por el conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal. Es la *Educación no formal*.
- El sector C es el constituido por el conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurados a tal fin. *Es la educación informal*.

En este sentido Vázquez (1998) define cuatro criterios para analizar la red de la relación de semejanza y contraposición de los conceptos de educación formal, no formal e informal, los cuales se establecen en la tabla 2.2:

Tabla 2.2 Criterios de educación formal, no formal e informal

Criterios	Educación formal	Educación no formal	Educación Informal
Duración	Limitada por etapas, créditos, etc.	Limitada	Ilimitada
Universalidad	Universal dentro de ciertos límites: periodo de obligatoriedad de la educación escolar, que varía según los países.	Afecta a todas las personas, pero cada acción se dirige a una persona o grupo concreto con características comunes.	Universal, pues afecta a todas las personas.
Institución	Institucionalizada impartida en una institución específica: la escuela.	Puede impartirse dentro de las organizaciones o fuera de ellas.	Es la menos institucionalizada.
Estructuración	Muy estructurada	Muy estructurada	Muy poco estructurada

Fuente: Vázquez, G. (1998).

Por otro lado, Sirvent, Toubes, Llosa y Lomagno (2006), aunque no utilizan los términos formal, no formal o informal, hacen una conceptualización similar que deja ver con claridad que la educación no se debe resumir a la escuela. Ellos la dividen en: educación inicial, educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales.

- La educación inicial abarca todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación general de la persona y los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de toda la vida. Incluye a la denominada (tradicionalmente) “educación formal” en todos sus niveles, desde el preescolar, la escuela primaria, media y el nivel terciario (universitario y no universitario). Se entiende a la escuela en sus tres niveles como “inicial” en tanto debería ser el lugar donde aprender a aprender, para servir de “despegue” para una educación a lo largo de toda la vida.
- La educación de jóvenes y adultos refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas con jóvenes y adultos, no correspondientes a la educación inicial. Abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas (en cuanto a contenidos, metodología, intencionalidades, tipo de población destinataria e incluso a grados de formalización) dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela. Históricamente surge conceptualizada como educación de adultos, pero en la actualidad existe una tendencia a que la población sea cada vez más joven, la inclusión de la expresión “jóvenes” en la Educación de Adultos, corresponde a la realidad de nuestros países.

Constituye el ámbito de un conjunto de actividades relacionadas con las necesidades educativas correspondientes a las distintas áreas de la vida cotidiana del joven y el adulto. Incluye tanto a las actividades organizadas para completar los niveles educativos formales de la educación inicial (por ejemplo, las escuelas primarias o medias de adultos) como a aquellas orientadas al trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo liberado, la participación social y política, a lo largo de toda la vida. Puede incluir experiencias tan diversas como la capacitación laboral según la lógica de una empresa o la formación para el trabajo en un sindicato; la

formación de líderes para una cooperativa de cartoneros; la actualización en informática para un “staff” de directivos de una empresa multinacional; la alfabetización de adultos; la formación de “madres cuidadoras”, etc.

- El tercer componente refiere a los aprendizajes sociales. Son procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana. Tienen lugar en las interacciones sociales: en la familia, en los juegos con los amigos, en un cajero electrónico, en una manifestación o en una protesta. La complejidad de la vida actual, los avances tecnológicos, los acontecimientos socio-históricos impulsan aprendizajes permanentes. Se entran de manera compleja y coexisten con los otros dos componentes.

La separación del universo educativo pretende superar la problemática de que la educación dentro de la escuela sea considerada como la única con validez, tanto para los niños, como para los jóvenes y adultos. La educación es un proceso continuo que no culmina en la escuela, cubriendo créditos y/o materias, además sería iluso pensar que las personas que no tienen oportunidad de asistir a la escuela nunca atraviesan por procesos de aprendizaje. De ser así, entonces no se podrían explicar cómo han sobrevivido costumbres, tradiciones, formas de agricultura, la medicina tradicional, etc.

Se puede aprender a través de lo que llamamos educación, un proceso con procedimientos y reglas del juego muy pautadas formalmente –la educación formal-dirigido por educadores que enseñan y que tiene como resultado que se certifique que los alumnos han aprendido lo que indica su certificado. Pero también está todo el aprendizaje a través de las prácticas complejas que no son pensadas expresamente como educación (aprender trabajando, participando, en grupos de diálogo y reflexión) las que pueden ser más o menos educadoras según el tipo de desarrollo o no desarrollo que se esté produciendo en el contexto (Coraggio, 2001).

Esto se torna más apremiante en la actualidad, ya que para poder analizar crítica y autónomamente la realidad y poder intervenir y contribuir a transformarla se necesitan conocimientos cada vez más complejos, el conocimiento y su análisis no puede quedar, entonces, reducida solamente a la escuela (Sirvent, Toubes, Llosa y Lomagno, 2006).

“Frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos ‘más allá de la escuela’ (Sirvent, 1999, p.7).

Sin embargo, a mediados de 1970, aparecen autores que comienzan a identificar la debilidad de la trilogía conceptual de la educación –educación formal, no formal e informal- e intentan un abordaje más complejo tomando en cuenta distintos aspectos o dimensiones. Estos son citados por Sirvent, et al. (2006) y son:

- Álvarez, Hauzer y Toro (1978) señalan que no existen límites precisos sino más bien diferencias de énfasis y de grado en múltiples dimensiones de un “contexto de aprendizaje”, tales como: el espacio físico, el entorno institucional, el tiempo y las secuencias de la enseñanza, los procesos y los elementos de estimulación.
- G. Romero Brest (1984) considera la combinación de variaciones en los indicadores referidos a cuatro aspectos a fin de ubicar a cada experiencia educativa en un continuo de grados de formalización: el aspecto político, el jurídico, el administrativo y el pedagógico.
- M. T. Sirvent, et al (2006) proponen el instrumento denominado “La Flor”, gráfico donde cada “pétalo” corresponde a uno de los distintos aspectos para analizar los grados de formalización de una experiencia. Los diferentes pétalos se refieren a lo jurídico, lo institucional, el marco político, el personal docente, lo metodológico, lo financiero, entre otros aspectos.

Ahora bien, debido a que la presente investigación pretende explicar de qué manera la Educación no formal puede contribuir al Desarrollo local, es necesario hacer un acercamiento teórico más extenso en cuanto a este tipo de modalidad educativa.

Exactamente la denominación "Educación no formal", surge a fines de la década del 60, en 1967 en la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación, en Williamsburg, Virginia, Estados Unidos, P. Coombs (quién era director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO planteó un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares. A partir de este momento comienza el uso de denominaciones tales como "informal" y "no formal" para dar cuenta del "amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada (Camors, 2006).

Es en ese momento y de acuerdo con lo señalado por Denis (2006) que la Educación no formal empezó a adquirir mucha importancia en el contexto mundial, como consecuencia de las enormes carencias y disparidades educativas constatadas en muchos países, fundamentalmente en los "no desarrollados", una serie de análisis económicos, políticos y pedagógicos mostraron las fallas e insuficiencias de la educación formal para hacer frente a esas carencias y disparidades. Las críticas contra la enseñanza tuvieron eco, sobre todo, entre los investigadores y en las instituciones que se ocupaban de actividades de desarrollo y de la asistencia en el plano internacional.

En América Latina estos conceptos ya se habían sistematizado y debatido en el marco de los objetivos y actividades promovidas por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) desde mediados del siglo veinte, a través de los conceptos de educación fundamental y de educación de adultos. En la región se desarrollaron programas y proyectos con la denominación de "Educación no formal", a fines de los 60s y durante la década de los 70s, como una alternativa a las dificultades de

financiamiento de la expansión cuantitativa y cualitativa que demandaba la educación formal (Camors, 2006).

Asimismo, se desarrollaron programas y proyectos de Educación no formal, para adolescentes y jóvenes excluidos de la educación formal, como educación alternativa que proponía una capacitación para la inserción laboral, independientemente de la reinserción en la educación formal. Más allá de alguna de estas intencionalidades, que sesgaron la perspectiva sobre la Educación no formal, no cabe duda que estas ideas sobre la educación contribuyeron a la reflexión sobre la necesidad de recrear las acciones educativas, abrir las puertas a la imaginación en las propuestas educativas, como caminos alternativos en sus medios y articulados en sus intencionalidades y contenidos (Camors, 2006).

La Educación no formal incluía toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Sirvent, et al, 2006). Estos autores definen la educación formal como la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba "educación sistemática".

La Educación no formal se ha constituido generalmente como una práctica educativa asumida como una actividad compensatoria de deficiencias del sistema educativo formal, y complementaria de programas y políticas encaminadas al desarrollo del medio rural, sin embargo, también debe asumirse como un importante medio para potenciar el desarrollo educativo del país y en consecuencia el desarrollo humano sustentable (Espinosa, et al, 2014).

Camors (2006) sostiene que la Educación no formal está conformada por toda actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

Trilla (1996) define entonces a la Educación no formal como el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferenciadamente diseñadas 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. Se refiere a las actividades de aprendizaje que se realizan fuera del sistema educativo formalmente organizado para educar con vistas a ciertos fines específicos con el respaldo de una persona, grupo u organización identificable.

Así mismo, Thomas J. La Belle (1980) afirma que la Educación no formal se refiere a los programas organizados, no escolares, que se proponen brindar experiencias específicas de aprendizaje a ciertos sectores específicos de la población. La modalidad de Educación no formal es aquella que se desarrolla paralela o independiente de la educación formal y que por lo tanto no queda inscrita en los programas de los ciclos del sistema escolar y aunque las experiencias educativas sean secuenciales, no se acredita y no se certifica. La Educación no formal consiste en las actividades educativas y de capacitación, estructurales y sistemáticas, de corta duración relativa, que ofrecen agencias que buscan cambios de conducta concretos en poblaciones bastantes diferenciadas.

La Educación no formal puede significar la construcción de escenarios diferentes y más a medida de las necesidades, intereses y problemas de la población; es decir, pensar en una propuesta educativa acorde a la situación de los sujetos, pero manteniendo los niveles de calidad, las exigencias y los objetivos, para alcanzar una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social (Camors, 2006).

Para Denis (2006) el campo de acción de la Educación no formal, es enorme. No obstante, delimita algunas áreas prioritarias:

- Educación para el trabajo a través del aprendizaje y adquisición de actitudes sociales y laborales adecuadas y eventualmente la formación en oficios concretos que posibiliten y/o amplíen las chances de conseguir un empleo digno.
- Educación para la participación ciudadana, a través del tema "Derechos Humanos" y su alcance, y del aprendizaje y ejercicio de los derechos y deberes cívicos que supone la vida en sociedad.
- Educación para la salud y la calidad de vida, a partir de la prevención y la interiorización de pautas y estilos de vida saludables, así como de la toma de conciencia de los problemas medioambientales.

El concepto de Educación no Formal está estrechamente ligado al de educación permanente ya que, cumplir con los objetivos de esta última, presupone la articulación de todas las modalidades educativas. Las transformaciones económicas y sociales, exigen que los sistemas educativos sean concebidos y actúen en una perspectiva de educación permanente: que se establezca una relación estrecha entre la educación escolar y la extraescolar y que se utilicen adecuadamente las posibilidades ofrecidas por los medios de comunicación (Denis, 2006).

Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo, engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes (Camors, 2006).

Para Sirvent, et al. (2006) el paradigma de la educación permanente se asienta sobre ciertos principios y supuestos teóricos y metodológicos:

- La concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales;
- El reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia;

- La consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo;
- El reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y “más allá de la escuela”;
- El supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule;
- El reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.

2.6 Posibles contribuciones de la Educación no formal al Desarrollo

Local.

La educación juega un papel fundamental en el diseño de cualquier proyecto de desarrollo, sea local, regional o nacional. Para lograr proyectos exitosos de Desarrollo Local, Cárdenas (2002) señala que: “Es necesario el desarrollo de una cultura de la información que les permita el acceso, manejo y conocimiento de nuevos códigos que los vincule con el entorno externo Nacional e internacional y les permita la transferencia de experiencias generadoras de nuevas formas de acción y gestión social. La transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad. El conocimiento y la educación son cada vez más importantes para el desarrollo, incidiendo significativamente en la base material de la democracia que ya no es solamente un tipo de economía sino también el acervo y el uso del conocimiento, de la información y de la comunicación” (Cárdenas, 2002, p.63).

Entonces, ¿Cómo logramos ese contexto favorable a la enseñanza y el aprendizaje para el Desarrollo? Coraggio (2001) establece que es muy difícil lograrlo si tomamos como referencias lo que usualmente se consideraban como los métodos del desarrollo. Por ejemplo, esperar que venga una inversión de afuera, o que se instale

una fábrica, que generen un mercado local de empleo, y así los comercios se dinamicen y las familias tengan más ingresos y se dinamice la economía local, etc.

Esa manera de pensar el desarrollo fue propia de la época de la industrialización, en donde había una inversión privada que dinamizaba la economía local y generaba ingresos y el Estado incentivaba esas decisiones privadas, o sustituía la falta de dinámica inversionista a través de su propio gasto público o de empresas estatales. Hoy, al Estado lo están achicando por todos lados y el gasto que le queda es muy rígido y limitado. Las empresas estatales se privatizan y eso reduce drásticamente el empleo y las condiciones de negociación del salario y de las condiciones laborales. La inversión que viene de afuera es muy poca, y generalmente es muy explotadora del medio ambiente y de la fuerza de trabajo, a la que precariza y deja sin beneficios de previsión social. Por lo tanto, para la mayoría de las localidades no es una buena expectativa la de lograr el desarrollo por esa vía, atrayendo inversionistas (Coraggio, 2001).

Desde el Desarrollo local hay que darle la importancia debida a las demás dimensiones, socio-cultural, político institucional y ambiental, para pensar que verdaderamente se habla de una alternativa y no se están reproduciendo los modelos convencionales.

Generar espacios educativos, en dónde se permita tener acceso a nuevo conocimiento e información entra dentro en los procesos de la dimensión socio-cultural, sin embargo a partir de esta generación de espacios se puede tener una influencia positiva en las demás dimensiones. A través de la educación las personas podrían generar proyectos que mejoren su economía, que consoliden los sistemas productivos locales, hacerse democráticamente más fuertes, que se organicen, que hagan transformaciones en las Instituciones de su comunidad y que cuiden la naturaleza. Con la educación se fortalece lo más importante para el Desarrollo Local, las personas.

El fortalecimiento de las personas implica la presencia de las capacidades de las comunidades para comprometerse y conducir su proceso de desarrollo. Detrás esto,

siempre está la construcción de una visión compartida del desarrollo, aun en el medio de las tensiones y de los intereses y conflictos que pueden surgir. Para esto, se deben formar personas valiosas para sus comunidades, capaces de tener y desarrollar proyectos de vida que contribuyan al bienestar común (Cardarelli, 2005).

Sin embargo, lo anterior será muy difícil de lograr si se ve a la educación como transmisor de la cultura hegemónica. Trapnell (2005) señala que hay que tener siempre en cuenta que la educación no es neutra. Es decir, puede favorecer procesos de reflexión y de creación de alternativas orientadas a modificar la situación actual o, por el contrario, puede ayudar a justificarla y mantenerla. En este sentido, la reflexión sobre la educación y el Desarrollo Local no deben desconocer el papel que asumen la mayoría de las Instituciones de educación como transmisoras de la cultura hegemónica y de la ciencia occidental como único medio válido de acceder al conocimiento.

En este sentido, en el caso específico de México, como en la mayor parte del mundo, la educación está orientada a la formación de personas para que contribuyan al desarrollo industrial, la importancia de la educación radica en cómo puede lograr que el ser humano sea preparado para ingresar al mercado laboral, convirtiéndolo en un recurso más de las empresas que puede ser explotado y desechado a su conveniencia. En muchas áreas de nuestro país, en las regiones rurales principalmente, no existen ni siquiera las condiciones empresariales necesarias para que este principio se cumpla, no puede haber inserción al mercado laboral, porque simplemente ese mercado es inexistente. Lo anterior trae como resultado que las personas tengan que abandonar sus territorios para ir en busca de empleos que supuestamente mejoraran sus condiciones de vida.

Esto sucede en todo el universo educativo, en la educación tanto formal como no formal. En el caso de los proyectos institucionales de educación no formal las prácticas educativas que se dan dentro de ella se realizan de manera vertical, el educador en estos casos también es visto como la persona que posee los conocimientos válidos y que se encarga de transmitirlos a los alumnos, sin ningún

proceso de reflexión crítica, a pesar de que tales alumnos en su mayoría son personas adultas, se están reproduciendo las condiciones que se dan dentro de la mayoría de las escuelas.

Lo anterior puede ser el resultado de políticas educativas mal elaboradas, ya que los planes y programas en materia educativa son totalmente incoherentes con las realidades locales. Como ya se mencionó, el Desarrollo Local se ha ido tejiendo como una alternativa de solución. En este sentido, uno de los mayores retos a los que se enfrenta la educación para el Desarrollo Local, es que la actividad educativa sea coherente con la teoría del Desarrollo Local, que adopte una postura más crítica, que vaya acorde con las necesidades de cada territorio y que se convierta en una alternativa también al pensamiento positivista predominante en la educación.

Por tal motivo, la educación no formal para el Desarrollo Local debería de contribuir a que los habitantes de una comunidad sean capaces de organizar y llevar a cabo proyectos que se alejen de este pensamiento, que promueva prácticas educativas alternativas que contribuyan a la satisfacción de sus necesidades básicas como primera instancia y que a partir de ahí puedan lograr acciones que mejoren las condiciones de su vida y que se puedan convertir en beneficio colectivo a la comunidad. Se debe de buscar que tengan las capacidades suficientes para que sean los protagonistas del proceso.

Hay que recordar que cada territorio contiene especificidades únicas y diferentes, por lo tanto, la educación que busca el Desarrollo Local debería adaptarse a dichas especificidades, basándose en su economía, política, recursos naturales, cultura, que siempre respete y aproveche el saber popular. Al igual que en el Desarrollo Local, la solución a los problemas en educación no pueden ser aplicados como una receta de cocina, hay que conocer y entender al territorio para saber cuál es la estrategia educativa que se seguirá.

La experiencia nos muestra que efectivamente, no hay recetas que acoger ni experiencias que imitar. La única alternativa viable es embarcarse en la búsqueda de respuestas amplias y complejas con la participación activa de la población.

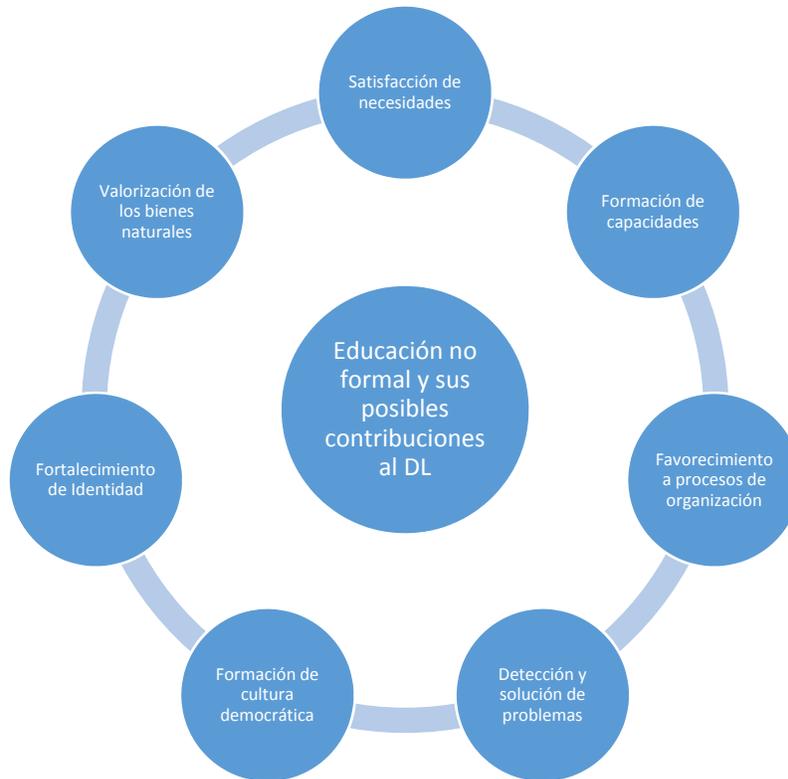
Trabajar desde una perspectiva local podría constituirse en un buen escenario para la búsqueda de alternativas de desarrollo local en la medida que permite enfocar la complejidad de cada contexto social, económico, ecológico y político e identificar sus potencialidades y dificultades. Los espacios de reflexión y de construcción de alternativas que se puedan ir generando en el nivel local podrían ser la base sobre la cual se van construyendo proyectos (Acosta, 2003).

En esta tarea, la Educación no formal, podría ser uno de los instrumentos más importantes para impulsar el desarrollo local de manera efectiva, siempre y cuando, tal y como lo señala Acuña (2005) tengamos una educación con propuestas coherentes y contextualizadas para la formación de ciudadanos reales y democráticos, ciudadanos empoderados de su realidad, con capacidades para conducir el desarrollo de sus comunidades.

Para ello, la educación no formal tiene una gran ventaja y es que al no realizar las actividades dentro de las aulas los educadores tienen que adentrarse a los territorios, conocer la comunidad, saber quiénes son los líderes, quienes podrían generar conflictos, conocer las actividades productivas de la comunidad, las costumbres y tradiciones, su naturaleza, ver e incluso vivir en carne propia las problemáticas a las que se enfrentan día con día. Se debería utilizar tal ventaja para la generación de proyectos acorde con las necesidades de los territorios.

A continuación se presentan las contribuciones al Desarrollo Local que desde la Educación no formal se pueden hacer (Ver Figura 2.1).

Figura 2.1 Contribuciones de la Educación no formal al Desarrollo Local



Fuente: Elaboración propia

Toda sociedad es una sociedad capaz de aprender de su propia experiencia, individual y colectiva, de socializar y articular los aprendizajes particulares y utilizarlos para plantearse nuevos desafíos para el conjunto. Desafíos que implican anticipar una realidad social, económica, política y cultural que es posible aunque hoy no existe. Tener una ilusión, tener una esperanza, tener una “utopía”, que muchos integrantes de una sociedad (comenzando por sus “líderes”) puedan pensar una realidad distinta y mejor, son condiciones subjetivas fundamentales para el desarrollo, porque implican que podemos proyectar un futuro distinto a la mera continuidad de lo actual o de las tendencias empíricas que venimos experimentando. Implica que podemos pensar en algo que hoy no existe y armar una estrategia para lograrlo, que podemos pensar un proyecto, que podemos

pensar críticamente sobre lo existente y verlo no como realidad inevitable sino como materia prima para el cambio (Coraggio, 2001).

Al respecto Hinkelammert y Mora (2009) señalan que la utopía es una fuente de ideas sobre el sentido de la vida, una referencia para el juicio, una reflexión sobre el destino, una imaginación de los horizontes. Para no invalidar esta pretensión, la utopía jamás debe convertirse en un fin por realizar, es decir que la utopía no debe transformarse en sociedad perfecta que rige y que se impone sobre la realidad, y sobre la voluntad de todos. La utopía no llega a ser nuevamente una cárcel, un muro o un campo de concentración, sino una fuente de vida y de esperanza. No se trata de realizar lo utópico como tal, sino de aspirar a un estado, siempre en re-evolución, que aún no existe, pero que es deseable y posible de realizar.

Desde la educación, independientemente de su grado de formalización, debería contribuir a que la sociedad tenga ese referente a seguir para poder transformar su situación actual. Sin embargo, para que un ser humano pueda pensar en una realidad distinta debe asegurar primero la reproducción de su vida, asegurar su existencia. Hinkelammert y Mora (2009) señalan que el ser humano en cuanto sujeto corporal, natural, viviente se enfrenta en primer término a un ámbito de necesidades. Siendo el hombre un ser natural, esto es, parte integrante de la naturaleza, no puede colocarse por encima de las leyes naturales; leyes que determinan la existencia de necesidades humanas, más allá de las simples “preferencias” (gustos) de la teoría económica neoclásica.

“Independientemente de cuáles sean los gustos de una persona o de una colectividad, su factibilidad se basa en el respeto al marco de la satisfacción de las necesidades. La satisfacción de las necesidades hace posible la vida, la satisfacción de las preferencias puede hacerla más o menos agradable. Pero para poder ser agradable, antes tiene que ser posible” (Hinkelammert y Mora, 2009, p.40).

Recordemos que de acuerdo con Max-Neef, Elizalde y Hoenhayn (1993) las necesidades humanas se clasifican en: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad ser, tener, hacer y

estar (Ver tabla 1.2). La educación por si sola (como satisfactor) contribuye a la satisfacción de necesidades que son básicas y debería estar garantizada por el estado.

Sólo a partir del mutuo reconocimiento de los seres naturales y necesitados aparece la posibilidad de fijar el circuito natural de la vida humana como el condicionante de toda vida humana y, por consiguiente, también de cualquier institucionalidad. El reconocimiento del ser humano como sujeto viviente, la corporalidad del sujeto, sus necesidades y derechos, han de ser el punto de referencia básico, fundamental, para la evaluación de cualquier racionalidad económica y de toda organización económica institucionalizada. Y no –como es la norma dominante–, la eficiencia abstracta o cualquiera de sus derivaciones (competitividad, tasa de crecimiento, productividad, tasa de ganancia, “libertad económica”, modernización, etc.) (Hinkelammert y Mora, 2009)

Por otro lado, la Educación no formal debe contribuir a la formación de capacidades de los actores sociales locales, para que estos sean los encargados de impulsar procesos que detonen Desarrollo Local, que a través de los procesos educativos no formales aprendan a detectar sus propios problemas y necesidades, que busquen alternativas de solución y que les ayuden a organizarse y a participar en actividades no solo económicas, sino políticas y sociales, desde una postura solidaria y no individualista, que busque el bien común.

Desde una perspectiva humanista, la educación no formal para el desarrollo local se debería promocionar a todo ser humano y a todos quienes forman esa comunidad. Entendiendo a la educación como un proceso esencialmente dinámico de comunicación entre dos o más seres que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona y busca la inserción activa y consciente del ser individual en la mejora del mundo social. Y en tanto que promoción, debe contribuir, en primer lugar, a que cada persona sea mejor valorada por lo que es y lo que hace. Así mismo, debe favorecer el éxito de las iniciativas y finalmente, debe acudir a refrendar a la comunidad y al conjunto de grupos, profesionales y sociales, que la integran (Orduna, 2003).

El desarrollo local debe ser efectuado por las personas y no sólo para ellas, deben tener ocasión de participar plenamente en las decisiones y los procesos que conforman sus vidas.

En este sentido Pierre de Charentenay establece que: “El futuro depende de las capacidades locales para gestionar la técnica, encontrar los circuitos económicos que correspondan a la cultura y organizar los intercambios tanto en el interior de la comunidad como en el exterior. Todas las ayudas son útiles, pero lo esencial se basa en la responsabilidad local, y es preciso dejar que se ejerza libremente” (Charentenay, 1992, p.170).

La educación no formal debe velar por que exista organización comunitaria. Orduna (2003) establece que el Desarrollo Local, en tanto que proceso de organización comunitaria, requiere que las personas adquieran aptitudes para el trabajo en grupo y para la convivencia, formando personas con talante dialogante, respetuoso con los demás, democrático, tolerante, pluralista, con visiones de progreso, optimistas y solidarias. También, como cambio educativo, ha de procurar ser instrumento de integración social, capacitando a las personas para su implicación en la mejora comunitaria, elevando su autoestima; motivándoles; enseñándoles a convivir democráticamente, etc. Así pues, el desarrollo local, como acción comunitaria, demanda la participación responsable y activa de la población, apoyándose, en consecuencia, en la educación como medio para capacitar a esa población.

Sólo si la comunidad está organizada podrán participar los individuos en el proceso de desarrollo, a través de los grupos a los que pertenecen. Preparando a cada sujeto para comunicarse y participar con otros sujetos en grupos, organizándose solidariamente y capacitando a los miembros de cada grupo para que éste interactúe con los grupos restantes de la comunidad, se avanza en el desarrollo local (Orduna, 2003).

La educación no formal debe de ayudar a encarar las problemáticas de las comunidades, tal y como hay que aprender a detectar problemas comunitarios, diagnosticarlos y estudiarlos, plantear posibles soluciones, actuar en consecuencia,

evaluar y volver a comenzar el ciclo, todo ello, en un ambiente democrático en el que la comunidad participa desde el consenso. El ejercicio de estas acciones es una experiencia educativa. Es así como las personas con cada nueva necesidad que surja impondrá un nuevo proceso de resolución de problemas, que requerirá aprendizajes nuevos, de tal manera que es posible concebir el Desarrollo Local como un proceso de aprendizaje social que consiste en darse, como comunidad, finalidades (valores), en identificar las maneras de traducirlos en proyecto (Orduna, 2003).

El Desarrollo Local, entonces, se logra con la formación de una cultura democrática. Sólo un ciudadano comprometido y consciente de sus deberes y derechos, conocedor de su contexto, de su realidad tanto en su problemática como en sus potencialidades, sólo ese tipo de ciudadano puede intervenir en el desarrollo de su comunidad. La construcción de una cultura democrática y ciudadana a través de los procesos educativos –formales y no formales- es necesaria para vincular la educación con el desarrollo local. (Acuña, 2005). Así mismo, es importante para esto, que la educación no sólo se limite a temas académicos, es necesario que además las personas desarrollen valores de respeto, tolerancia y diálogo entre otros, y que se establezcan lazos de cooperación y ayuda mutua (Alzérreca, 2005).

En este sentido, se puede afirmar que la educación, en este caso la Educación no formal, es un medio, un instrumento para alcanzar el desarrollo local, empleado por el grupo social para afirmar la personalidad de los individuos, enriqueciéndoles con la capacidad de afrontar las contingencias de la vida y crear oportunidades de superación, establecer las mejores relaciones recíprocas entre sus miembros, velar por la conservación de los valores del patrimonio cultural, promover y afianzar en los individuos la adquisición de intereses que procuren un mayor bienestar individual y colectivo, y orientar las múltiples actividades de la vida social hacia metas que aseguren una existencia más próspera y feliz (Orduna, 2003).

La identidad, en la medida que está asociada a una cultura (local) debe ser el punto de partida para orientar el desarrollo local. Esto no solo en términos de

consideraciones instrumentales o pragmáticas, sino de la definición sustantiva de ese desarrollo, de sus contenidos y de su fondo. Esto conduce a una valoración alta de lo que se puede denominar autodesarrollo, ya que son aquellos sujetos que portan esa identidad local quienes pueden construir el desarrollo de sus localidades. Además, son ellos los que podrán determinar cuán pertinente son las acciones provenientes “desde fuera”, aunque sean hechas en nombre del desarrollo de la localidad (Verhelst, 1987).

La identidad local puede ser una fuerza importante en la construcción de los procesos de desarrollo local. En la medida que ello pueda implicar una idea de “estima en nosotros”, un capital de confianzas y de autoconfianzas, es claro que puede ser un importante factor “activo” para procesos de mejoramiento de la calidad de vida local (González, 2012).

Para Pimienta (2007) la identidad local constituye la dimensión subjetiva de los actores sociales que se sitúan entre el determinismo y la libertad, por lo que se entiende como un atributo de los actores sociales relativamente autónomos, comprometidos y partícipes de procesos de interacción y comunicación, que en últimas es el resultado de la selección operada subjetivamente. Lo anterior implica que la identidad es reconocerse en algo que tal vez sólo en parte coincide con lo que efectivamente uno es. La identidad resulta de transformar un dato en valor, la identidad no es un producto terminado que responde únicamente a estrictos estímulos territoriales o que se localiza en términos cerrados sino que se localiza pero de forma abierta y dialéctica.

La identidad local implica la adhesión a un espacio social e históricamente construido, relacionado con escalas territoriales mayores. La identidad local es el reconocimiento de amor y pertenencia al terruño, a la patria chica. La identidad local no es esencia inmutable sino un proceso histórico y resultante de conflictos y luchas, de aquí su plasticidad y su capacidad de variación, reacomodamiento, modelación interna; las identidades surgen y varían con el tiempo. Se expanden o se retraen, según las circunstancias, y a veces resucitan. La identidad local, crea una

comunidad imaginada, fundada en una localidad y en una experiencia histórica común sin que importe muchas veces que tan diversa sea y que tan artificialmente está organizada (Pimienta, 2007).

Pertenecer a una comunidad, a un grupo cultural, implica reconocerse como integrante de un conjunto social. En este sentido, la escuela y -cualquier proceso educativo- debe permitir el desarrollo de la identidad. A través de la identidad se valora la cultura y la diversidad. La memoria colectiva de las sociedades humanas ha permitido que cada una de ellas conserve su propia identidad, preservando para su grupo social una identidad peculiar y propia. Esta memoria colectiva se va perdiendo en la medida que los grupos sociales inician un proceso acelerado de urbanización y contacto con la sociedad global (Acuña, 2005).

Aquí entra la importancia de mantener y recuperar la memoria colectiva, ya que la identidad cultural logra desarrollarse a través de la memoria colectiva de los pueblos, de la recreación de su historia, del reconocimiento de sus símbolos culturales y principalmente del reconocimiento y conocimiento de su propia realidad, de su entorno y del contexto en el cual están viviendo, relacionando sus aprendizajes con todos los elementos culturales de su comunidad, de su región (Acuña, 2005). La significación de los objetos está dada por la memoria, por el texto elaborado y todo esto por las vivencias, ya que también sustenta y hace posible la identidad local (Pimienta, 2007).

Ahora bien, se puede identificar una corriente que ha vinculado la identidad territorial con el desarrollo desde una reacción radical frente a la globalización de las relaciones económicas y sociales. Dicha globalización es descrita y enjuiciada como un proceso gobernado por poderosos agentes económicos globalizadores del resto del mundo en función de sus intereses de acumulación de capital (Santos, 2000). En tal proceso se integran distintos territorios a nivel local, que son reestructurados para intentar hacer frente a la globalización asimétrica (González, 2011).

Sin embargo, las realidades locales no son reducibles a la acción de un único proceso vertical y según esta visión, lo que se observa son una serie de reacciones locales que defienden los modos de vida y reproducen las formas comunitarias amenazadas. Se levanta así una corriente simpatizante de la defensa de las culturas e identidades locales y de que estas sean la base de un desarrollo que enfrente la amenaza de dicha homogeneización y pérdida de diversidad cultural (González, 2012).

En la actualidad, el análisis y la búsqueda de las identidades locales, al contrario de ser un despropósito en tiempos de globalización, es una vía muy fecunda para comprender las relaciones sociales del presente, se vive un tiempo donde la “búsqueda de la comunidad” es una de las grandes preocupaciones del hombre y la mujer actuales. Para algunos “la vuelta a la comunidad” es un regreso a lo local o a lo tradicional”, en su caso un volver a pensar el conjunto de la sociedad desde la idea de la comunidad en un contexto globalizado. En el mediano plazo no se avizora una transformación drástica o disolución de las culturales populares o “tradicionales” como afirman algunos a favor de una cultura transnacional, ya que la cultura local es “un mito bien fundado”. Es el camino que tienen los actores para resistir a las hegemonías nacionales y globales (Pimienta, 2007).

Acuña (2005) señala algunos ámbitos para desarrollar la identidad, él habla de la escuela, (ver tabla 2.3). Sin embargo, el aporte que hace se puede utilizar en las actividades de Educación no formal.

Tabla 2.3 Ámbitos para desarrollar la identidad

El ámbito histórico: quiénes somos nosotros, quiénes son los otros, con quiénes vivimos	El ámbito de lo geográfico: dónde vivimos, cómo vivimos, de qué vivimos, con quién vivimos
El ámbito del lenguaje: cómo hablamos, con quién hablamos, cuándo hablamos.	El ámbito de lo artístico: cómo nos expresamos artísticamente.

Fuente: Acuña, 2005.

En este sentido, es importante que los programas de Educación no formal, incluyan procesos de recuperación de la memoria colectiva de las comunidades en donde se trabaja. La memoria colectiva de los pueblos, la recreación de su historia, el reconocimiento de sus símbolos culturales y principalmente del reconocimiento y conocimiento de su propia realidad social, política, económica y ambiental, es por sí misma una acción educativa sumamente rica, por lo tanto no debe de excluirse y debe ser vista como una forma importante de identidad local.

No obstante, la recuperación de la memoria no basta, es importante formar nuevas experiencias que basadas en la historia, en los símbolos culturales, el idioma, los conflictos, etc., contribuyan a fortalecer la identidad local.

En este sentido, González (2012) señala que para que la identidad local actúe como una fuerza positiva para el desarrollo, es necesario que se conecte con las tres temporalidades en que se representa la existencia humana y social: el pasado, el presente y el futuro. La sola conexión con el pasado resulta insuficiente y puede ser la base de un intento de “congelamiento identitario”, que se opone de manera absoluta a la identidad con cambio social (local), por tal motivo la identidad no debe ser vista como un contenido fijo.

Asimismo, transformaciones locales pensadas desde una pura visión de futuro, que no recogen las características históricas de una localidad, puede producir destrucciones del capital identitario, lo que se traduce en acentuación de fragmentaciones internas, de desconfianzas, de conflictos explícitos o implícitos y de grupos sociales excluidos. Los programas de cambio o de mejoramiento de la vida local no pueden ser pensados como si se escribieran en papeles en blanco, donde no existe ni la historia ni la identidad. Identidad no es pura vuelta al pasado, pero es impensable sin un pasado. Esta identidad también está hecha del pasado no alcanzado, del pasado incumplido y que ha dejado promesas. Desde la identidad también se puede elegir una opción de futuro (González. 2012).

Por otro lado, la educación no formal puede contribuir a la valorización de los bienes naturales incluyendo en sus prácticas la perspectiva de la Educación Ambiental, no

como mero contenido, sino dándole su debida importancia al proceso, y así lograr que las personas mejoren su relación con el medio ambiente que los rodea y realicen acciones encaminadas a su conservación, que se hagan realmente conscientes de que la base de la existencia humana son precisamente tales bienes naturales.

Magaña (2011, p.24) define a la Educación Ambiental como “Un proceso social de interrelación, interacción y reciprocidad entre ser humano y naturaleza, basado en un sistema de valores, conocimientos, actitudes, habilidades y conductas, capaces de transformar a través de la concienciación, las prácticas del ser humano en su medio ambiente, con el fin último de beneficiar a todo ser vivo y al entorno natural, así como a la población humana en sus procesos sociales, económicos, culturales, políticos, y espirituales; mismos que permiten la producción, reproducción y permanencia de la vida en el planeta”.

Como se puede observar, la educación es necesaria para el Desarrollo Local, sin embargo, tal y como lo señala Orduna (2003), desde la perspectiva del Desarrollo Local, además de la promoción del ser humano, se debe potenciar todos los demás recursos (naturales, artísticos, financieros, sociales, sanitarios, culturales, etc.) que dan forma al marco de vida local. En este sentido, hay que tener claro que la educación por sí sola no basta para cuajar los procesos de Desarrollo local y por lo tanto, la planificación de acciones de Educación no formal deberán ser llevadas a cabo desde un enfoque intersectorial en el que la educación entre a formar parte de las acciones integradas para la resolución de problemas del desarrollo.

Por lo tanto, a la Educación no formal se le debe dar la importancia debida para que contribuya al Desarrollo Local, ya que como se ha venido mencionando, es la única oportunidad que tienen muchas personas, en su mayoría adultas, de ser parte de un proceso educativo, de formarse como mejor personas y desarrollarse, tanto individualmente como colectivamente.

CAPITULO III

LA BRIGADA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL DE INDAPARAPEO Y SUS POSIBLES CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO LOCAL

3.1 El Sistema Educativo Mexicano

El sistema educativo nacional (SEN) en México se fundamenta en el marco jurídico relativo a la educación, el cual está integrado por el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por su instrumento específico de regulación, la Ley General de Educación. En él se dispone la obligación que tiene el Estado de brindar educación básica, laica y gratuita a la población, en igualdad de oportunidades, así como de promover la enseñanza de los niveles superiores. Para dar curso a dicho mandato el Estado debe prever los diferentes organismos, instituciones, servicios, niveles de enseñanza y contenidos educativos, mediante los cuales pueda atender todas las necesidades educativas del país. El conjunto y la articulación de todos estos elementos es lo que constituye propiamente el SEN (Panorama educativo, 2013).

Antes de la reforma educativa 2013 la estructura del SEN reconocía tres modalidades de oferta educativa: escolarizada, no escolarizada y mixta. En la modalidad escolarizada se distinguían tres niveles educativos: educación básica, media superior y superior, los cuales van estructurados de tal manera que siguen una secuencia obligatoria de grados escolares donde se prepara al alumno para ser promovido al siguiente grado, siempre y cuando haya aprobado el que precede. A su vez, en cada tipo educativo hay varios niveles de enseñanza y en algunos de éstos varios tipos de servicios. Véase tabla 3.1

Tabla 3.1 Estructura del Sistema Educativo Nacional antes de la reforma educativa, modalidad escolarizada

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo
Educación Básica	Preescolar	CENDI
		General
		Indígena
		Comunitario
	Primaria	General
		Indígena
		Comunitaria
	Secundaria	General
		Técnica
		Telesecundaria
Comunitario		
Para trabajadores		
Educación Media Superior	Bachillerato o equivalente	General
		Tecnológico
		Profesional técnico
Educación Superior	Licenciatura	Educación normal
		Universitaria y tecnológica

Fuente: Elaboración propia con base en Panorama educativo, 2013.

Por otro lado, la modalidad no escolarizada consideraba a los servicios educativos destinados a poblaciones con características específicas que requieren de una atención diferente, especializada o flexible. A este conjunto de servicios también se le denominaba servicios extraescolares y comprendía la educación inicial, la educación especial, los sistemas abiertos o semiescolarizados, la educación para adultos y la educación extraescolar indígena (Panorama educativo, 2013), tal y como se muestra en la tabla 3.2

Tabla 3.2 Estructura del Sistema Educativo Nacional Extraescolar antes de la Reforma 2013

Modalidad educativa	Tipo de Servicio	
Educación abierta	Educación Inicial	Lactantes
		Maternales
		Vía padres capacitados
	Educación especial	Con discapacidad
		Aptitudes sobresalientes
		Sin discapacidad

	Sistema abierto o semiescolarizado	Bachillerato
		Profesional técnico
		Licenciatura y posgrado
	Educación para adultos	Alfabetización
		Educación básica
		Capacitación no formal para el trabajo
		Misiones culturales
	Educación extraescolar indígena	
	Formación para el trabajo	

Fuente: Elaboración propia con base en Panorama educativo, 2013.

Sin embargo, de acuerdo a lo establecido en Panorama educativo (2014) la Reforma educativa trajo consigo cambios importantes en los marcos constitucional, normativo y evaluativo. En particular, a la Ley General de Educación, se establece que el SEN está conformado por:

- I. Los educandos, educadores y los padres de familia;
- II. Las autoridades educativas;
- III. El Servicio Profesional Docente;
- IV. Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
- V. Las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados;
- VI. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios;
- VII. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía;
- VIII. La evaluación educativa;
- IX. El Sistema de Información y Gestión Educativa, y
- X. La infraestructura educativa

No obstante la reforma, el SEN se sigue componiendo por tres tipos educativos: básico, medio superior y superior, los cuales se siguen estructurando en una secuencia obligatoria de grados escolares donde se prepara al alumno para ser promovido al siguiente grado, siempre y cuando haya aprobado el que precede. Asimismo, para cada tipo educativo sigue habiendo varios niveles, y en éstos, distintos tipos o modelos de servicio educativo.

Sin embargo, surge una modificación importante, anteriormente se contemplaban tres modalidades con estructuras distintas, la educación escolar, la educación extraescolar y la mixta. Ahora el SEN tiene una única estructura, que reconoce a la educación básica, media superior y superior como únicos tipos educativos e integra a la educación inicial, a la educación especial, a la educación para adultos y a la formación para el trabajo, ya no con una estructura propia, sino como un tipo de servicio o modelo educativo, tal y como se muestra en la tabla 3.3.

Tabla 3.3 Estructura del Sistema Educativo Nacional después de la Reforma 2013

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo
Educación básica	Preescolar	CENDI
		General
		Indígena
		Comunitario
	Primaria	General
		Indígena
		Comunitaria
	Secundaria	General
		Técnica
		Telesecundaria
		Comunitaria
	Educación media superior	Bachillerato o equivalente
Bachillerato general		
Bachillerato tecnológico		
Educación superior	Licenciatura	Profesional técnico
		Educación normal

		Universidad y Tecnológica
	Posgrado	Especialidad
		Maestría
		Doctorado
		Educación Inicial
		Educación especial
		Educación para adultos
		Formación para el trabajo

Fuente: Elaboración propia con base en Panorama educativo, 2014.

La información anterior es importante debido a que en la investigación se analizó el caso de las Brigadas de Educación para el Desarrollo Rural, así que es necesario saber dónde se encuentra ubicada dentro del universo del sistema educativo nacional. De acuerdo con la actual Estructura del Sistema Educativo Nacional la BEDR es considerada como un tipo de servicio o modelo educativo, de la educación para adultos (capacitación no formal para el trabajo). Es un tipo de servicio extraescolar, debido a que quienes usan este modelo, no asisten a la escuela. De acuerdo al Panorama Educativo (2014) la educación para adultos no solo incluye a la capacitación no formal para el trabajo, sino también a la alfabetización, educación básica y a las misiones culturales.

3.2 Las Brigadas de Educación para el Desarrollo Rural

Desde el 18 de diciembre de 1978 las Brigadas de Educación para el Desarrollo Rural forman parte del programa de la educación no formal que depende de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la cual se encuentra adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y es quien se encarga de impulsar la educación en el sector rural. Su labor es ofrecer educación a jóvenes de las zonas rurales, entre ellas las más marginadas del país, una formación bivalente (bachillerato y formación técnica). Así mismo atiende a productores y demás miembros del entorno rural a través de asistencia técnica, capacitación, asesoría y transferencia de tecnología.

La red de servicios educativos de la DGETA se encuentra integrada también por 288 CBTAS y 6 CBTF, 125 BEDR, 2 UNCADER, y un CIRENA (Turrent, 2015). La DGETA busca que los servicios educativos que oferta, ayuden a los procesos de desarrollo en las áreas donde se encuentran ubicadas, sobre la base de que alcanzar un México con educación de calidad y equidad, demanda una vinculación mayor del sector educativo con su entorno socioeconómico y geográfico-natural (Acosta, 2013).

Las Brigadas iniciaron su trabajo, con el “*Programa de Educación No Formal*” en la DGETA, fundamentado en la “*Guía de Planeación y Control para la Formación de Productores en el Campo*” (con el apoyo académico del MC. David Domínguez Durán y operativo de la MC. Diana Domínguez Durán), con el objetivo de “*Educar a los estratos productivos de escasos ingresos en el sector rural a fin de que organizadamente y por sí mismos, conozcan y aprovechen los apoyos y recursos que para elevar su calidad de vida existen en el país*”. Actualmente, las Brigadas están constituidas por grupos interdisciplinarios de profesionistas y técnicos, organizados en centros de trabajo, bajo el mando de un jefe de brigada y operan en locales que proporcionan los gobiernos municipales o estatales (Acosta, 2013).

Las actividades que se llevan a cabo en las BEDR buscan que:

1. La comunidad rural sea *protagonista de su propio desarrollo*. La *organización* es un proceso irreversible mediante el cual la comunidad asume sus responsabilidades y da una respuesta adulta a sus problemas.
2. Sea *partícipe de la vida nacional*. La comunidad rural requiere hacer un esfuerzo colectivo que le permita romper el círculo vicioso de pasividad que caracteriza a amplios sectores de su población, buscar la organización y, a través de un proceso siempre dinámico, lograr que se participe en la vida nacional.
3. Tenga una distribución equitativa del ingreso. La organización procura la distribución equitativa del ingreso dando coherencia a la comunidad rural y

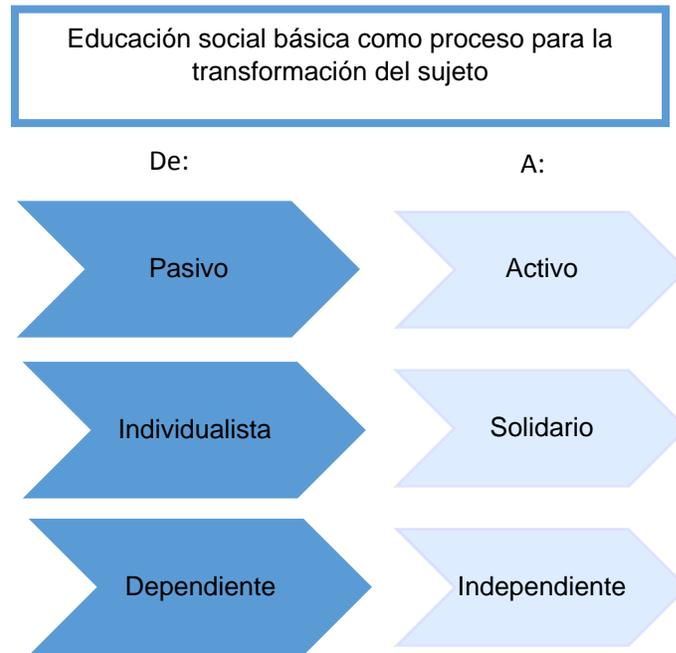
evitando los efectos negativos de la estratificación que en nuestra historia han sido la causa de turbulencias sociales.

Sin embargo, estas metas, aunque van implícitas en las figuras organizativas, no se alcanzan automáticamente y de una organización productiva en torno a un proyecto. DGETA considera que el proyecto educativo-productivo es un *punto de partida* y es una forma de motivar y garantizar la participación activa y responsable de la comunidad, sobretodo de los campesinos, aunque no se reduzca a ellos. El proyecto significa el cambio, ya que lleva a la población rural a la toma de iniciativas mediante el respeto de la *comunidad como protagonista y punto de partida de todo proceso* (Turrent, 2015).

Para realizar sus actividades educativas anteriormente seguían una metodología llamada “El proceso educativo en el desarrollo rural sustentable”, el cual constituye todo un sistema de educación social básica, que profundiza en los conocimientos administrativos y técnicos mínimos necesarios para lograr el aumento de la productividad en el campo (Acosta, 2013). Sin embargo, en el año 2013 el Dr. César Turren Fernández, Director General de la DGETA, reúne a un equipo de Brigadistas para trabajar en la actualización de la Metodología, de acuerdo a las nuevas necesidades educativas, otorgándole el título de “*Metodología del Proceso Educativo en el Desarrollo Rural Integral Sustentable*”, para poder mejorar el nivel de vida de los sujetos sociales (estudiantes, egresados, padres de familia, campesinos, productores y habitantes rurales), favoreciendo la oportunidad productiva en el campo mexicano (Acosta, 2013).

De acuerdo con lo establecido en dicha metodología, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria define y aplica el concepto de Educación Social Básica como el proceso mediante el cual, la actitud del sujeto social se transforma (Véase figura 3.1).

Figura 3.1 Transformación del sujeto por medio de la Educación social básica



Fuente: Elaboración propia con base en Acosta, 2013.

De acuerdo con Turrent (2015) el programa educativo de las BEDR se ubica en el contexto de los valores de la comunidad, pretende activar el cambio de actitudes y conductas, respetando los valores de la comunidad y basándose en un concepto de desarrollo humanista. La metodología de acuerdo a su contenido y propósito está estructurada en tres áreas, social, administrativa y técnica. Las cuales se muestran en la figura 3.2.

Figura 3.2 Estructura de la metodología seguida por la BEDR



Fuente: Elaboración propia con base en Turrent, 2015.

Para la aplicación de estas áreas la DGETA establece una estrategia que tiene como características ser:

1. Realista. Se funda en las necesidades sentidas y expresadas por la comunidad y en los recursos existentes en la zona ecológica.
2. Global. A través de la acción de las Unidades Educativas se promueve: la organización, la tecnología, la investigación, la innovación, el financiamiento y la administración. Motivando, asimismo, la inteligencia, la creatividad, el esfuerzo, los valores morales y culturales del grupo, para conducir al Desarrollo Rural Integral Sustentable con Enfoque Territorial.
3. Rápida. Permite tener resultados positivos desde la primera fase metodológica.
4. Irreversible. Los objetivos cumplidos sirven de bases para la consecución de otros, ya que nunca se vuelve atrás.

5. Económica. La existencia de varios grupos con objetivos semejantes permite también hacer, con buenas condiciones económicas, la adquisición de los insumos necesarios y la venta de la cosecha dando una mayor dimensión económica y aumentando la rentabilidad de los proyectos productivos educativos.
6. Repetible. La creación de modelos que por su bajo costo y buenos resultados, pueden ser repetidos por los grupos marginados y otras agencias, tanto particulares como oficiales.
7. Democrática. La participación es esencial en el nuevo modelo y permite que las personas, sean quienes solucionen sus problemas, y que la labor de cualquier agente externo esté supeditada a esta norma.
8. Transversal. Para lograr el Desarrollo Rural Integral Sustentable en el núcleo agrario o cualquier territorio a desarrollar es necesario la participación de varias instituciones, ha quedado demostrado que la acción vertical y aislada de cualquier institución pública es insuficiente para elevar la calidad de vida en todos los aspectos de la población rural, por esta razón se debe actuar con una visión de transversalidad.

Así mismo, Turrent (2015) establece que en la estrategia que se sigue para aplicar la metodología, tanto la Brigada de Educación para el Desarrollo Rural (BEDR) como la comunidad pasan por cinco etapas en las que la Brigada asume diferentes funciones.

En la primera etapa la unidad educativa convoca a la población en general, para presentarse y ofrecer sus servicios, en esta etapa inicial la asamblea plantea sus problemas y anhelos que generalmente se refieren al beneficio del conglomerado social, ya sean obras públicas o proyectos productivos, aquí se pone en práctica la línea del tiempo para que los pobladores comenten el pasado del núcleo agrario, describan su situación actual y con base en lo anterior diseñan su visión de futuro.

En la segunda etapa, la BEDR, tiene una gran responsabilidad porque tiene que seleccionar a los posibles integrantes del o los grupos para el arranque y

sostenimiento del proceso educativo, pues considerando que el habitante tiene importantes conocimientos del medio donde vive, se parte del supuesto de que carece de tecnología apropiada, capacidad administrativa, del conocimiento de los programas gubernamentales y las reglas de operación; es así como la BEDR, junto con el grupo, busca toda clase de iniciativas y presta el máximo de sus servicios.

En la tercera etapa, hay mayor estabilidad puesto que el habitante de la comunidad ya ha elegido su proyecto y se capacita sobre las acciones que deberán realizar para tener éxito en el mismo.

En la cuarta etapa, ya es estable el grupo, opera su proyecto, y es asesorado en los problemas más fuertes, donde el grupo no puede actuar; la vigilancia de la BEDR es mayor, pero su intervención sólo se da a petición del grupo.

La quinta etapa, es de consolidación del grupo, supone que la BEDR, se reduce a la consultoría y un mínimo de servicios, ya que el grupo ha llegado a su madurez, incluso puede promover otros grupos y pasar a otros niveles de organización.

De acuerdo con Acosta (2013) las BEDR trabajan bajo cuatro principios:

1. Solidaridad. Es la concientización sobre la situación generalizada de marginación y desintegración social que padecen las zonas rurales de México y que sólo puede superarse a través de un esfuerzo colectivo en el que todos participen en la búsqueda de un campo productivo y justo.
2. Sentido humano. Los habitantes de una comunidad tienen derechos fundamentales inviolables e irrevocables. Ellos deben de ser los principales autores de su desarrollo y superación, los demás sólo tienen un papel subsidiario en el proceso. Las acciones concretas logradas con la capacitación, asistencia técnica, el financiamiento y las formas organizativas tienen la función de ser un medio para que el hombre recupere la confianza en sí mismo y en el grupo social del que forma parte, descubra las causas que generan su problema, tome conciencia de su función creadora y tras la consecución de cambios cuantitativos en sus condiciones de vida, pueda ser

capaz de buscar cambios cualitativos que modifiquen las causas que generan los actuales problemas en la toma de decisiones y en el establecimiento de sistemas.

3. Subsidiaridad. Es el principio por el que el grupo más fuerte o más capacitado promueve, estimula y facilita el desarrollo del grupo más débil o menos capacitado, de tal modo que eventualmente no requiera ya ningún apoyo o ayuda. El Asesor Técnico Pedagógico, como agente externo, debe definir su papel, en relación a su intervención como un sistema destinado a despertar iniciativas y a aumentar la capacidad organizativa y realizadora de los grupos, pero retirándose gradualmente en la medida en que éstos y las organizaciones vayan tomando su papel como sujetos activos, de tal manera que ellos sean los autores de su desarrollo. El promotor no intenta hacer lo que los grupos pueden realizar por sí mismos, sino que les ayuda y estimula para que ellos lo hagan, fomentando un proceso de autoascensión y autodiagnóstico.
4. Eficacia. Todas las acciones promovidas por las Unidades Educativas de la DGETA buscan obtener una utilización óptima de los recursos empleados, lograr los mejores resultados a los costos más bajos posibles y tratar de encontrar mecanismos que sean operacionales con los recursos disponibles.

Las BEDR deberán atender necesidades sentidas de la población, considerar las demandas y soluciones expresadas por los grupos. No promover proyectos o soluciones que, aunque sean realistas, no sean realmente requeridos por los grupos, asimismo, tiene que darse prioridad a las actividades económicas principales de la región, aunque se prevea una sustitución posterior de las mismas. Todo proyecto productivo educativo debe incluir un programa de acción inmediata, si se busca el desarrollo real de los habitantes de la comunidad, estos deben de llegar a ser autosuficientes, tanto a nivel de servicios como a nivel económico (Acosta, 2013).

Se debe trabajar siempre con base en un modelo probado, en función de la eficacia, hay que evitar el trabajo con proyectos únicos, pues resulta muy costoso dedicar tiempo y esfuerzo a experiencias no repetibles. Trabajar con base en un modelo permite aprovechar la experiencia de otros, aumentar la efectividad y comunicar esa experiencia a los demás, DGETA cuenta actualmente con casos exitosos en todas las entidades federativas ejemplo: Durango, producción de chile. Sinaloa, desarrollo regional. Puebla, rescate de recursos en microcuencas. Michoacán, proyecto regional de trucha arcoíris (Acosta, 2013).

Las Brigadas no pueden realizar sus programas de trabajo por sí mismas, requieren de los servicios de otras instituciones, por ello es importante coordinar actividades con otras dependencias de los tres órdenes de gobierno, organizaciones de productores, asociaciones civiles nacionales y extranjeras, bancos, etcétera, es decir, debe promover acciones transversales.

Los Técnicos-Docentes de la brigada son la base fundamental que cubre los procesos educativos y la motivación social, pues acompañan a los grupos en sus fases críticas como son la organización y el arranque. La labor de los promotores requiere ser apoyada por técnicos en las especialidades de producción, agroindustria, comercialización, desarrollo de organizaciones, educación, etc. El equipo mínimo de colaboradores para una Brigada debe constar de: Jefe de Brigada, jefes de área y cuerpo de promotores, ubicándose todos en la denominación general de Técnicos-Docentes.

De acuerdo con Turrent (2015), el proceso educativo pedagógico de las BEDR se debe basar en los siguientes aspectos:

1. La información, el conocimiento y la experiencia. El punto de partida es la experiencia directa de la persona, que tiene como base el autodescubrimiento y la responsabilidad, mediante la cual se enfrenta con sus problemas, los analiza y propone soluciones. Para descubrir las cosas por sí mismo, recibe la información suficiente para enfrentarse con los problemas. Esta información se presenta de tal

manera que provoque un análisis que lo lleve a la raíz de los problemas a fin de lograr un conocimiento objetivo de la realidad que rodea al individuo.

2. El análisis crítico. La capacidad crítica que se quiere fomentar en las personas, se desarrolla a través de tres actividades por medio de las cuales se analiza la problemática de la necesidad conocida:

a) Una reflexión analítica que distinga la naturaleza de los problemas, los círculos viciosos, la carencia, etcétera.

b) Un análisis inquisitivo sobre las causas de los problemas y el alcance de sus efectos.

c) Una reflexión crítica que permita emitir un juicio de los deberes y derechos humanos.

Este proceso va encaminado a centrar al campesino y a su grupo como sujeto de su desarrollo y como responsables en la formulación de los proyectos que solucionen sus problemas. Se trata de un método activo que lleva a decisiones propias y no a la aceptación ni adopción de decisiones ajenas.

3. La toma de conciencia. El análisis crítico desemboca en una decisión responsable que enfrenta distintas alternativas de solución y busca un compromiso del grupo obtenido a través del consenso de todos sus miembros. Se debe captar la esencia de los procesos generadores de recursos, en vez de aprender rutinas y programas.

En cada uno de estos mecanismos, la comunidad ha de entender el por qué y cómo de la diversidad de alternativas para poder llegar a manejar sus instrumentos y aplicarlos en distintos aspectos de su vida. La toma de conciencia proviene de un sujeto informado, crítico, debe proyectarse sobre la acción para ser base de todas las actitudes de apertura al cambio.

Así mismo las Brigadas ejecutan 12 líneas de trabajo de vinculación en el área de influencia con los CBTAS, CBTFS Y CIRENA, atienden las necesidades del proceso

educativo – productivo, fortaleciendo el conocimiento significativo, entre la teoría y la praxis, constituyendo el componente de formación profesional de los estudiantes; aunado al trabajo que realizan con egresados y con los pobladores rurales (Turrent, 2015).

Las 12 líneas de trabajo que realizan las BEDR en coordinación con dichos planteles se muestran en la figura 3.3:

Figura 3.3 Líneas de trabajo de las BEDR



Fuente: Elaboración propia con base en Turrent, 2015.

Según Turrent (2015) en el año 2014 se desarrollaron capacidades en 428,402 productores, a través de:

- Cursos de capacitación: 164,094
- Asistencia técnica: 65,722

- Transferencia de tecnología: 8,406
- Campañas para el desarrollo comunitario: 190,180

A pesar de que originalmente las BEDR no son creadas para promover el Desarrollo Local, existen varios puntos que son convenientes rescatar debido a que son compatibles con el Desarrollo Local. De acuerdo con lo señalado por Turrent (2015) y Acosta (2013) las actividades de la brigada buscan que la comunidad sea protagonista de su propio desarrollo, mediante la organización de los miembros del sector rural, se pretende romper con la pasividad de las personas, que se cambie la mentalidad individualista por una solidaria y que las personas no dependan, o dependan lo menos posible de alguien externo, que sean capaces de solucionar los problemas por sí mismos. Además busca una distribución más equitativa del Ingreso y el favorecimiento económico de distintos grupos y no de unos cuantos, pretende activar el cambio de actitudes y conductas, respetando los valores de la comunidad y basándose en un concepto de desarrollo humanista.

Hay que recordar que el Desarrollo Local intenta lograr mejorar el ingreso, las condiciones y calidad de vida de un territorio determinado y para ello requiere que los actores territoriales impulsen estrategias de movilización y participación activa, acción elaborada desde abajo, que puede tener colaboración del gobierno local, de empresas, centros de capacitación y asistencia técnica, universidades, organizaciones no gubernamentales, etc (Albuquerque, 2003), sin olvidar la importancia de mantener el protagonismo de los actores locales. El Desarrollo Local se funda en la participación de la gente y para que ésta sea posible la organización social es indispensable, ambas son vistas como un método de intervención para dar respuesta a las demandas de los actores locales (Márquez y Chacín, 2011).

Por otro lado, también el enfoque de Desarrollo en el que se basan las BEDR es el humanista, el cual como hemos venido mencionando, es importante aplicar si se busca hacer algo distinto a las teorías hasta ahora dominantes. Coraggio (2001) señala que hoy en día se tiende a definir al Desarrollo Local como desarrollo humano, como un proceso continuado de integración y desarrollo de las

capacidades de los miembros de la sociedad local, de las instituciones de una sociedad local.

Para la realización de sus actividades se deben de basar en las necesidades sentidas y expresadas de la población y trabaja bajo los principios de solidaridad y sentido humano. En cuanto a los procesos pedagógicos hay que rescatar que se busca que sean procesos que fomenten el análisis crítico que culmine en una toma de conciencia que permitirá que la comunidad no acepte decisiones ajenas y que ellos tengan el poder de decidir el rumbo de sus acciones (Turrent, 2015, Acosta, 2013).

Algo negativo que se detectó que, a pesar de tener un enfoque territorial, se recomienda que se trabaje con modelos repetibles y probados con anterioridad, para no poner en riesgo el recurso invertido, se considera que lo que funciona para una comunidad puede aplicarse, sin considerar las diferencias políticas, económicas, sociales, naturales, etc. Acosta (2003) señala que al momento de buscar alternativas de desarrollo local hay que tener en cuenta la complejidad de cada contexto social, económico, ecológico y político, no hay recetas que acoger ni experiencias que imitar.

A pesar de que en la teoría se encontraron elementos rescatables que nos hacen pensar que las actividades de las BEDR pueden contribuir al Desarrollo Local del territorio donde están ubicadas, es necesario contrastar en la realidad si efectivamente en la BEDR se están llevando acabo dichas prácticas educativas atendiendo a los señalamientos anteriores.

3.3 La Brigada de Educación para el Desarrollo Rural de Indaparapeo y su contribución al Desarrollo Local

3.3.1 Características del municipio.

Como se ha mencionado, la investigación empírica fue realizada en el municipio de Indaparapeo, Michoacán, el cual se localiza al norte del estado, en las coordenadas 19°47' de latitud norte y 100°58' de longitud oeste, a una altura de 1,930 metros sobre el nivel del mar. Limita al norte con los municipios Álvaro Obregón y Queréndaro, al sur con Hidalgo y Tzitzio, al oeste con Charo y al este con Queréndaro y su distancia a la capital del estado es de 28 kilómetros. En la figura 3.4 se muestra el municipio señalado en color rosa, con una estrella en la figura.

Figura 3.4 Municipio de Indaparapeo, Michoacán.



Fuente: INAFED, 2010.

Sus principales características sociodemográficas y geográficas se muestran en el Tabla 3.4

Tabla 3.4 Principales características sociodemográficas y geográficas Municipio Indaparapeo, Mich.

Extensión Territorial	Su superficie es de 176.75 Km ² y representa un 0.29 % del total del Estado.
Población	16 427 Habitantes
Orografía	Su relieve lo constituyen el sistema volcánico transversal, el Valle de Morelia-Queréndaro, la depresión del Cuitzeo y cerros el Aguila, los Tinguarapeo y del Aire.
Hidrografía	Su hidrografía se constituye por arroyos intermitentes: San Lucas Pío, Los Naranjos y Cañada del Moral; depósitos acuíferos; el Jagüey Grande y Jagüey Chico y manantiales de agua termal, como el de Agua Caliente.
Clima	Su clima es templado, con lluvias en verano. Tiene una precipitación pluvial anual de 1,160 milímetros y temperaturas que oscilan de 4.8 a 36.2 °C
Principales ecosistemas	En el municipio predomina la pradera con nopal, huisache y matorrales diversos; tiene bosque mixto: con pino, encino y aile; y bosque de coníferas, con oyamel y pino. Su fauna está formada por coyote, ardilla, conejo, zorrillo, zorro, cacomixtle, cerceta y paloma.
Recursos Naturales	La superficie forestal maderable es ocupada por pino; la no maderable, por arbustos de distintas especies.
Principal actividad económica	Agricultura

Fuente: Elaboración propia con base INEGI, 2010.

De acuerdo con CONEVAL (2010) el grado de rezago social del municipio es bajo, el 66.3% de la población vive en condiciones de pobreza, el 96.1% cuenta con al menos una carencia social y el 37.4% tiene rezago educativo. En la tabla 3.5 se muestran los principales indicadores de pobreza y carencias sociales.

Tabla 3.5 Porcentaje de la población, número de personas, número promedio de carencias sociales en los indicadores de pobreza, México, 2010.

Indicadores	Porcentaje	Número de personas	Número promedio de carencias
Pobreza			
Población en situación de pobreza	66.3	10,848	2.9
Población en situación de pobreza moderada	49.1	8,040	2.5
Población en situación de pobreza extrema	17.2	2,808	3.9
Población vulnerable por carencias sociales	29.8	4,880	2.5
Población vulnerable por ingresos	1.3	215	0.0
Población no pobre y no vulnerable	2.6	428	0.0
Privación social			
Población con al menos una carencia social	96.1	15,728	2.8
Población con al menos tres carencias sociales	51.5	8,436	3.8
Indicadores de carencia social			
Rezago educativo	37.4	6,129	3.5
Acceso a los servicios de salud	42.6	6,968	3.3
Acceso a la seguridad social	91.6	14,996	2.8
Calidad y espacios de la vivienda	34.2	5,598	3.9
Acceso a los servicios básicos en la vivienda	27.3	4,463	3.7
Acceso a la alimentación	32.5	5,326	4.0
Bienestar económico			
Población con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo	26.0	4,255	3.1
Población con ingreso inferior a la línea de bienestar	67.6	11,063	2.8

Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2010 y la muestra del Censo de Población y Vivienda 2010.

En cuanto al índice de alfabetización del municipio es alto, tal y como se muestra en la tabla 3.6, a pesar de lo anterior 11 130 personas no asisten a la escuela (ver tabla 3.7 y figura 3.5), es decir el 68% de la población se encuentra excluida de la educación formal, cifra que es alarmante debido a que representa a la mayoría de la población. Aquí se hacen evidentes dos cuestiones, la necesidad que hay en el municipio de incorporar a niños y jóvenes a los procesos educativos formales para que inicien o continúen sus estudios y por otro lado, la necesidad de mantener y

fortalecer los servicios de educación no formal para que doten de capacidades a los adultos que no pueden asistir a la escuela, y que de esta manera se propicie tanto un desarrollo en ellos, como en su comunidad.

Tabla 3.6 Niveles de alfabetización

Alfabetización		
Población de 6 años y más que sabe leer y escribir	Población de 6 años y más que no sabe leer y escribir	Índice de alfabetización
12 375	1 789	97

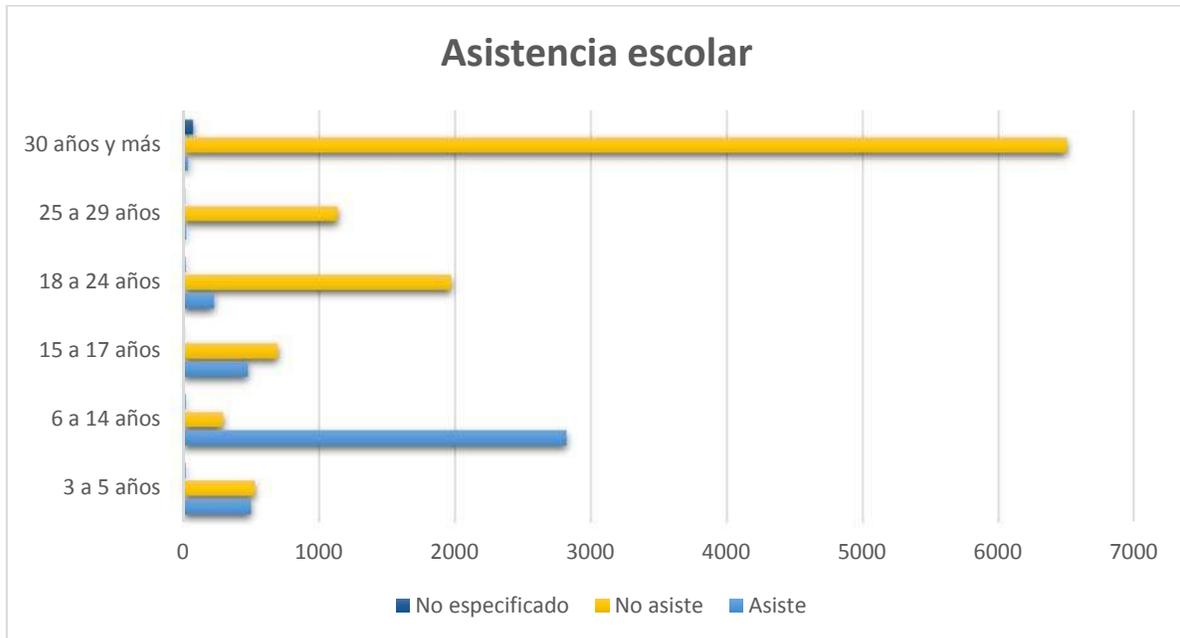
Fuente: INEGI. Censo de población y vivienda, 2010

Tabla 3.7 Condición de asistencia escolar.

Grupos de edad	Condición de asistencia escolar								
	Asiste			No asiste			No especificado		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
3 a 5 años	497	256	241	528	269	259	17	6	11
6 a 14 años	2,821	1,379	1,442	294	153	141	14	9	5
15 a 17 años	477	208	269	697	342	355	6	1	5
18 a 24 años	225	110	115	1,970	930	1,040	15	9	6
25 a 29 años	18	9	9	1,138	517	621	12	7	5
30 años y más	32	13	19	6,503	3,095	3,408	73	27	46

Fuente: INEGI. Censo de población y vivienda, 2010.

Figura 3.5 Condición de asistencia escolar.



Se tomó la decisión de llevar a cabo la investigación en una Brigada de Educación para el Desarrollo Rural, ya que al realizar la Investigación exploratoria se encontró que varios de los objetivos que persigue son compatibles con el Desarrollo Local, principalmente el hecho de que buscan que las personas sean protagonistas de su propio desarrollo, además de que se encuentran en comunidades rurales donde existe un grado de marginación media o alta.

En específico, se seleccionó la BEDR de Indaparapeo debido a que se considera una de las brigadas con mayor estabilidad dentro del estado de Michoacán, en donde no existen tantos conflictos internos, lo que nos facilitaría el ingreso, ya que los técnicos docentes no identificarían como amenaza nuestra presencia.

3.3.2 La BEDR de Indaparapeo y el Desarrollo Local desde la Investigación acción.

Dentro de las alternativas metodológicas existentes, se seleccionó a la investigación acción como el método más conveniente para realizar la investigación, debido a que es el que mejor se adecua con el enfoque crítico, además de que se perseguirá no únicamente la mejor comprensión de un fenómeno, sino contribuir a lograr la transformación de la realidad del territorio.

La investigación acción en la educación contribuye a que se reflexione sobre la situación social y educativa en la que se está inmerso y así de esta manera se podrá mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas, su comprensión sobre las mismas y sobre las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan.

Magaña (2011) señala la Investigación acción es una de las metodologías que a través del tiempo y de implementación ha propiciado la conformación de actores sociales transformadores de su realidad para el beneficio común.

La investigación acción nace en los años 60 en América Latina y está íntimamente relacionada con la educación para adultos. Los procesos de la Investigación acción parten de lo cotidiano y de las necesidades sentidas de la población, las cuales intervienen desde un inicio en un proyecto, y son beneficiarios a la vez y productores de conocimientos. Esta metodología es adecuada en la educación popular permanente para poder otorgar un mayor poder o control colectivo sobre los recursos (Alcocer, 1998).

La investigación acción llevada a cabo en un entorno educativo es una propuesta de cambio en las prácticas y busca el compromiso y la cooperación individual para el cambio global (Moliner y St. Vincent, 2014). El proceso interactivo de este tipo de investigación requiere, en determinadas etapas, resaltar de manera colectiva las características, retos y necesidades de la comunidad.

De acuerdo con Moliner y St. Vincent (2014) el primer paso del proceso de investigación-acción consiste en reflexionar sobre la propia realidad y las prácticas educativas que se dan, mediante un proceso de descubrimiento, exploración y reflexión.

- ¿Cómo somos?- Cultural
- ¿Cómo nos organizamos?- Organizativo
- ¿Cómo enseñamos y aprendemos?- Educativo
- La imagen que tienen de la institución de educación y como quisieran que fuera dicha escuela.

Es de suma importancia que en la investigación-acción se genere un clima donde sea posible que los participantes puedan discutir con el investigador/a tanto aspectos del proceso de la misma, como de nuestras propias acciones y los principios de procedimiento de las mismas que no comparten (Moliner y St. Vincent, 2014).

Durante la investigación, el rol como investigador queda situado en una posición singular en el desarrollo del proyecto. De acuerdo con Moliner y St. Vincent (2014) este enfoque se debe romper la con la tradición investigadora que supone que los intereses del investigador priman sobre los del colectivo objeto de investigación. La investigación-acción se pone al servicio del centro, de manera que intenta ser un proceso participativo y pretende que el acompañamiento del equipo investigador sea un apoyo, un facilitador del proceso de cambio. Por su naturaleza la investigación acción se sitúa como una posibilidad de abordar la práctica educativa con una visión crítica y transformadora.

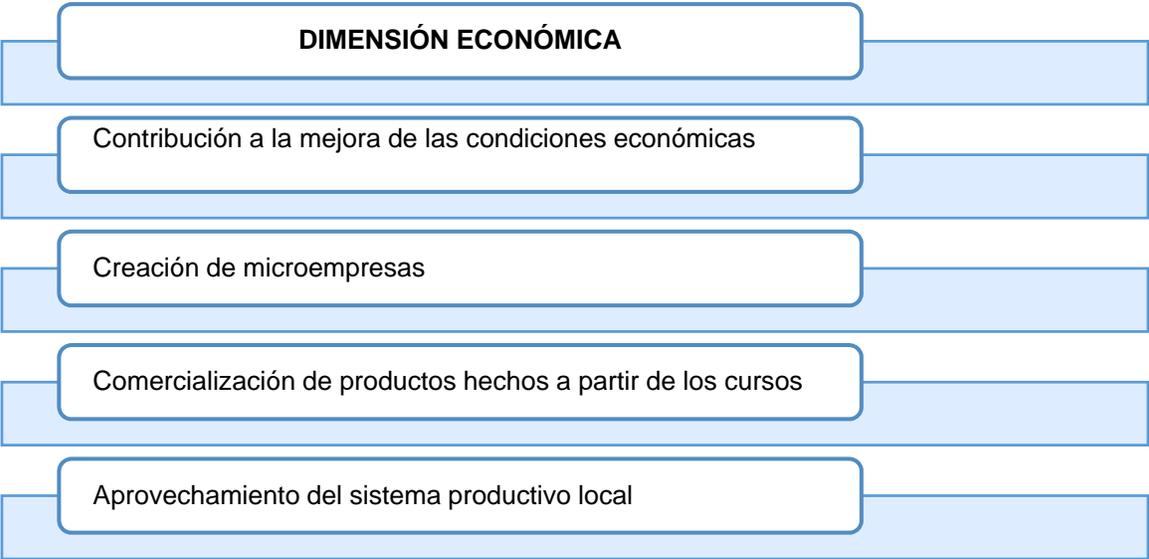
“En la investigación acción no se investiga a alguien, se investiga con alguien; no hay objetos de estudio, se trata de que todos sean sujetos, parte activa, viva, consciente y reflexiva de un proceso de conocimiento intersubjetivo. Dicho proceso constituye en sí, un ejercicio de educación transformadora donde, entre la colectividad, se construyen e intercambian saberes locales” (Magaña, 2011, p.71).

Para cumplir con los objetivos de la investigación se utilizaron tres instrumentos, la observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Para que hubiera congruencia con la perspectiva del Desarrollo Local se investigó junto con las personas de distintas comunidades del municipio que participan en las actividades de la Brigada de educación, como con el personal de la Brigada.

Los instrumentos de investigación fueron diseñados para indagar como es que la Brigada de Indaparapeo podría estar contribuyendo al Desarrollo Local desde las actividades que realiza, en las dimensiones económica, social, ambiental y política institucional.

Los principales aspectos indagados fueron:

Figura 3.6 Aspectos a Indagar en la Dimensión económica.



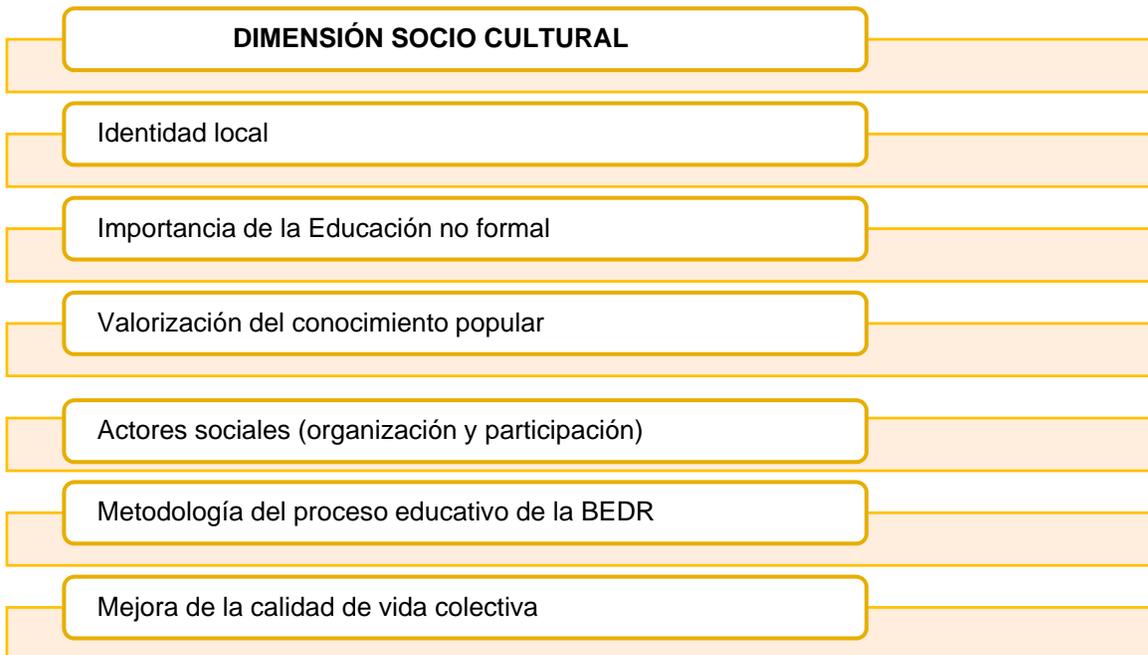
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 3.7 Aspectos a Indagar en la Dimensión Ambiental.



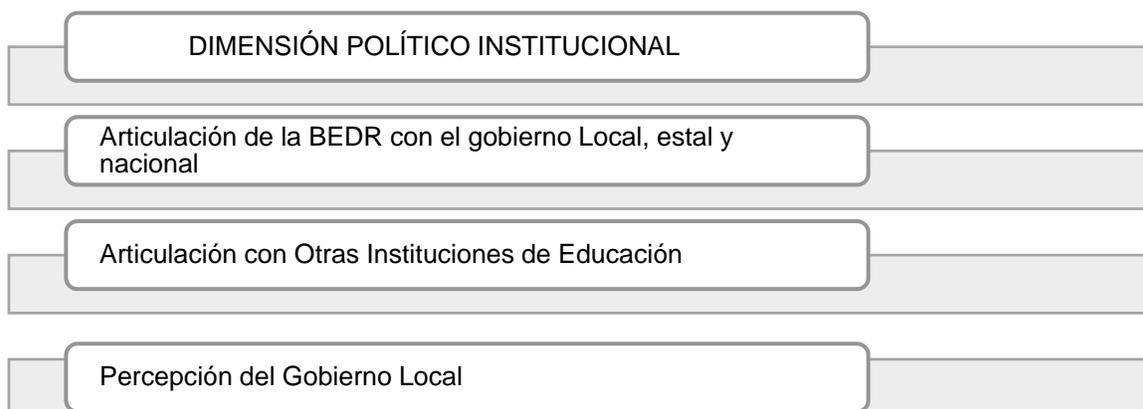
Fuente: Elaboración Propia.

Figura 3.8 Aspectos a Indagar en la Dimensión Socio Cultural.



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 3.9 Aspectos a Indagar en la Dimensión Política Institucional.



Fuente: Elaboración Propia.

Es importante mencionar que para la realización del trabajo de campo primeramente se puso a disposición de todos los objetivos de la investigación, comprometiéndonos a entregar un resultado al finalizar el proceso. Cabe mencionar que, todos los integrantes de la Brigada, las personas de la comunidad que fueron entrevistadas y las personas que participaron en el grupo de enfoque aceptaron que el trabajo se llevara a cabo, no existió ninguna resistencia por parte de alguno de ellos. Los principales problemas que se enfrentaron durante la investigación fueron, en primer lugar las suspensiones marcadas por el calendario de la SEP, ya que la brigada sigue ese calendario, situación que imposibilitaba asistir en algunas ocasiones y, por otro lado, el clima algunas veces impidió que visitara algunas comunidades que se encuentran en lugares poco accesibles en la temporada de lluvias.

Se consideró primero hacer observación participante, ya que esta es la manera de crear un vínculo con las personas de las comunidades, de esta manera dejan se genera confianza. Además, al realizar primero esta actividad se tuvo la oportunidad de conocer más profundamente las actividades, cómo se llevan a cabo, los lugares en donde se realizan, cómo es la dinámica de los grupos, cómo es la relación entre los distintos actores, comparar y en su caso corregir información que ya se tenía. Así mismo, fue la manera en la que se pudo pedir información a la brigada para

decidir que personas serían las indicadas para realizar el grupo de enfoque, las entrevistas y sacar un número que fuera representativo, es decir cuáles serían los informantes clave, es decir se utilizó un muestreo dirigido.

Se tuvo la oportunidad de acompañar a 5 de los Brigadistas a sus actividades, fueron distintos grupos de la cabecera municipal, en el Centro de Atención Múltiple de Indarapeo (escuela para niños y jóvenes con discapacidad), en las comunidades de Zacapendo, Plan de la Salud, la Providencia, las Huertas, las Pitayas y en el municipio de Álvaro obregón, el cual pertenece también a la zona de influencia de la BEDR.

Por otro lado, las entrevistas realizadas durante la investigación fueron semiestructuradas, para así permitir a los entrevistados tener más libertad, que no se sintieran limitados a la hora de responder y que pudieran dar una opinión más extensa sobre el tema. Para el análisis de la información obtenida, se codificó la información de acuerdo con las dimensiones del Desarrollo Local: la económica, socio cultural, política institucional y ambiental.

El proceso de las entrevistas semiestructuradas inició con los trabajadores de la brigada. La BEDR está compuesta por un total de 9 personas con distintos perfiles académicos. De los 9, únicamente una persona se dedica a cuestiones administrativas, las demás salen a campo a realizar sus actividades.

Tabla 3.8 Relación entrevistados de la BEDR

Nombre	Edad	Puesto	Nivel académico	Años de servicio
Entrevistado 1	55 años	Jefe de Brigada	Ing. Agrónomo	24
Entrevistado 2	44 años	Jefe del área de capacitación/Técnico docente	Licenciado en Derecho	24
Entrevistada 3	30 años	Jefa de proyectos/Técnico docente	Ing. Agrónoma	3
Entrevistada 4	49 años	Jefa del área administrativa	Carrera técnica	31

Entrevistado 5	51 años	Técnico docente	Preparatoria	51
Entrevistado 6	59 años	Técnico docente	Licenciado en Derecho	59
Entrevistado 7	67 años	Técnico docente	M.V.Z	22
Entrevistado 8	43 años	Técnico docente	Ing. Agrónomo	1 año y medio
Entrevistada 9	59	Técnico docente	Odontóloga	24

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo.

Una vez que se consideró que se había generado la confianza suficiente con la gente de la comunidad se procedió a iniciar con las entrevistas a las personas que participan en actividades de la brigada. Para saber el número de personas que serían entrevistadas, se utilizó como apoyo el último reporte trimestral, el cual correspondía a los meses de febrero-abril del 2016, dicho informe nos aportó información de cuantas personas estaban trabajando con la brigada en ese periodo de tiempo, datos que se presentan a continuación:

- Grupos de capacitación: 10 grupos, con un total de 98 integrantes.
- Economía de traspatio: Se trabaja con 12 jefes o jefas de familia.
- Beneficiarios de gestorías realizadas: 11 personas.
- Campañas realizadas (saneamiento ambiental, uso eficiente del agua y fitozoosanitarias): 8, con un total de 147 participantes.
- Microempresas: 7, con 74 integrantes.

Sin embargo, es importante aclarar que la asistencia a las distintas actividades es variada, por ejemplo en algún grupo de capacitación no todos los días que hay sesión asisten los 12 que se registraron en el inicio, incluso el número de asistentes puede ir disminuyendo o aumentando según sea el caso. Por otro lado, hay personas que participan en todas las actividades, tanto en capacitación, como en economía de traspatio, en las campañas y forman parte de alguna microempresa. Desde el proceso de la observación se fue eligiendo quienes serían las personas para realizar las entrevistas. Se eligieron un total de 13 personas, se cuidó que la

mayoría de ellos participara en ese momento o haya participado tanto en grupos de capacitación, en economía de traspatio, en gestorías, en las campañas y formara parte de una microempresa, es decir, en más de una actividad. Las personas entrevistadas fueron:

Tabla 3.9 Relación de entrevistados de la comunidad

Nombre	Edad	Ocupación	Sexo	Comunidad
Informante 1	44	Ama de casa/Maestra de manualidades	Femenino	Indaparapeo
Informante 2	45	Comerciante	Femenino	Indaparapeo
Informante 3	40	Estudiante	Femenino	Zacapendo
Informante 4	40	Ama de casa	Femenino	Zacapendo
Informante 5	-	Ama de casa	Femenino	Plan de la salud
Informante 6	-	Ama de casa	Femenino	Plan de la salud
Informante 7	31	Ama de casa	Femenino	Plan de la salud
Informante 8	52	Maestra de educación especial	Femenino	Indaparapeo
Informante 9	37	Ama de casa	Femenino	Pitayas
Informante 10	61	Ama de casa	Femenino	Pitayas
Informante 11	-	Agricultor, Crianza de animales	Masculino	Indaparapeo
Informante 12	43	Fabricante de tabique/productor de nopal	Masculino	Indaparapeo
Informante 13	-	Agricultor (Comisariado ejidal)	Masculino	Indaparapeo

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo.

Una vez concluidas las entrevistas se procedió a la realización del grupo focal, al cual asistieron 10 mujeres que conforman dos microempresas de reproducción porcina y que anteriormente han formado parte de distintos grupos de capacitación. Cabe mencionar, que antes de la sesión del grupo focal, durante el proceso de observación participante, se tuvo la oportunidad de asistir a distintas actividades con estas mujeres lo que favoreció a que esta actividad de investigación se diera de manera más fluida. Se le pidió al brigadista que no estuviera presente durante la sesión, para que no influyera en el proceso. En los resultados, se puede notar que

existe similitud con las respuestas que dieron los técnicos docentes y los otros pobladores de la comunidad en las entrevistas, lo cual nos da una mayor confiabilidad en la información obtenida.

El promedio de edad de las asistentes al grupo focal es de 39 años, todas ellas dedicadas al hogar. Las mujeres más grandes del grupo eran mayores de 60 años (2 de ellas) y aunque al inicio estaban un poco temerosas al participar, al final de la sesión fueron de las que más participaron y compartieron sus experiencias. Las participantes fueron:

Tabla 3.10 Relación de participantes del grupo de enfoque

Participante	Edad	Ocupación
1	35	Al hogar
2	27	Al hogar
3	39	Al hogar
4	34	Al hogar
5	32	Al hogar
6	61	Al hogar
7	69	Al hogar
8	34	Al hogar
9	27	Al hogar

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo.

En el siguiente apartado se presentan los resultados del trabajo de campo descrito anteriormente.

3.4 Aportes de la BEDR de Indaparapeo al Desarrollo Local.

a) Dimensión económica

En cuanto a la contribución a la mejora de las condiciones económicas, se detectó que la BEDR contribuye principalmente por medio de: la creación de microempresas, a través de la implementación de huertos de traspatio (lo cual les permite tener un ahorro a las familias al no gastar en algunos productos alimenticios), a través de la venta de los productos que se enseñan a realizar las personas en los cursos de capacitación y por medio de la venta de los animales que reproducen bajo la asistencia técnica de los técnicos docentes, dichos animales también pueden ser utilizados para el autoconsumo.

Las microempresas registradas en el periodo en el que se realizó la investigación, son de reproducción porcina, de chivos y borregos. En el caso de la microempresa de los porcinos, se inicia con la compra de un cerdo, por lo general lo compra el técnico docente en caso de las personas no cuenten con el recurso, posteriormente se engorda y se reproduce. Una vez que se reproduce el porcino se van dando las crías para los demás integrantes del grupo y así sucesivamente hasta que cada uno cuente con un cerdo. Durante el proceso de engorda del primer cerdo, los técnicos docentes se encargan de capacitar a los integrantes de la microempresa acerca del cuidado del animal, como alimentarlo para su crecimiento, como tratar las enfermedades más comunes durante su crecimiento y como reproducirlos, así mismo, les ayudan a acondicionar los chiqueros y así para que cuando se les entregue el suyo ellos ya cuenten con el conocimiento de cómo criarlo.

Posteriormente, conforme se les van entregando los cerdos los técnicos docentes se encargan de vigilar su desarrollo y de apoyar en caso de algún problema, como enfermedad. Si el técnico docente no posee el conocimiento para resolver el problema, se apoya en algún compañero de la BEDR, o busca a alguien externo. Sin embargo, la mayoría de los trabajadores se han ido haciendo expertos en este

tema, han aprendido con la práctica. Una vez que los cerdos alcanzan el peso adecuado, por lo general son vendidos o utilizados para consumo de la familia.

La otra empresa registrada es reproducción de chivos y cabras, actualmente cuenta con aproximadamente 80 animales, los cuales también se ponen a la venta, se utilizan para el autoconsumo familiar y además se utiliza la leche ya sea para su venta o para la producción de queso de cabra.

El registro de la microempresa tiene una duración de máximo de tres años, en el que técnico docente tiene que estar supervisando las actividades y ayudando con los problemas que se puedan presentar. Se supone que después de ese tiempo la microempresa debe de mantenerse y operarse por los integrantes debido a que ya adquirieron el conocimiento, las asesorías y la asistencia técnica necesaria, sin embargo la mayoría no logra mantenerse en el largo plazo.

De acuerdo con las opiniones de los brigadistas, esto se debe a que las personas de las comunidades están acostumbrados a que se les dé todo en la mano, se ha caído en la comodidad de que hagan todo por ellas y que les resuelvan los problemas, así que cuando llegan programas como la Brigada se batalla mucho para lograr la participación activa y constante, además de que siempre surgen problemas de organización debido al individualismo y egoísmo que predomina.

Lo anterior nos puede indicar una situación grave que impide el Desarrollo Local, y es que, la población tiene una dependencia fuerte con los actores externos que buscan contribuir a mejorar la calidad de vida de la población de alguna u otra forma y que necesita que este siempre estén vigilando las actividades y motivándolos en continuar con las actividades, situación que no es reciente. Y que contradice lo establecido en la metodología del proceso educativo en el Desarrollo Rural Integral Sustentable, el cual menciona que se debe buscar que las personas se hagan independientes una vez que la Brigada termina con el servicio educativo.

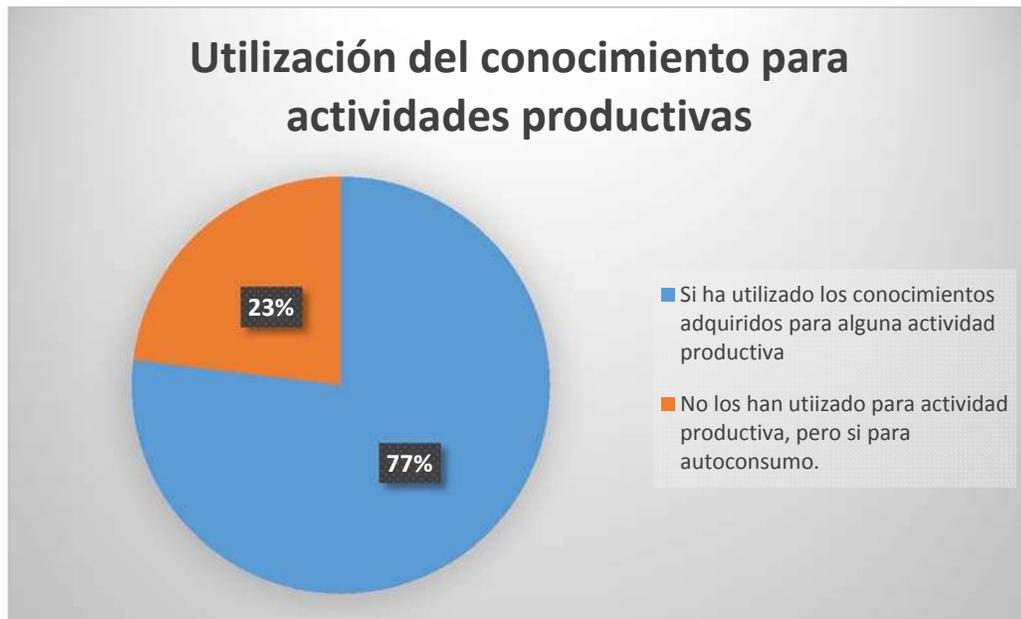
Por otro lado, los integrantes de la Brigada coinciden en que la finalidad de los proyectos productivos que se realizan a partir de actividades educativas no formales

no es lograr que la acumulación de capital, sino que las familias puedan obtener un recurso suficiente que contribuya al menos a satisfacer necesidades básicas, que permitan mejorar al menos un aspecto en su vida o que sí no se puede vender lo que han hecho, al menos lo utilicen para consumir.

Es importante mencionar que en la mayoría de las ocasiones la materia prima que se utiliza en los cursos de capacitación se adquiere en la misma comunidad, únicamente si es algo que sea imposible de conseguir ahí mismo, se compra fuera. Desde la perspectiva del Desarrollo Local es importante, ya que se está beneficiando a más personas de la comunidad, no únicamente a las que asisten a las actividades de la Brigada.

De las trece personas entrevistadas de la comunidad, diez han utilizado los conocimientos adquiridos en la brigada para alguna actividad productiva que genere un ingreso, ya sea vendiendo lo que producen en sus huertos, vendiendo manualidades, dando clases de manualidades o vendiendo animales. El resto de los entrevistados afirmaron que aunque no lo utilizan como actividad productiva, si lo hacen para autoconsumo y que eso también les beneficia, ya que si la situación está muy mala económicamente al menos tienen de dónde comer o ya es un dinero que no gastan en comprar alimentos, los cuales provienen principalmente de los huertos de traspatio y de las aves que compran a más bajo costo con ayuda de la BEDR. Ver Figura 3.10.

Figura 3.10 Utilización del conocimiento para actividades productivas



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas a comunidad.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los entrevistados si las han utilizado los conocimientos para que se genere algún ingreso, no se lleva un registro adecuado del ingreso que obtienen a partir de la comercialización de productos o venta de animales, incluso en las microempresas, por lo que se complica determinar en términos monetarios a cuanto asciende el ingreso.

Lo que más se comercializa a partir de los cursos de capacitación son los productos agrícolas transformados (mermeladas, chiles en vinagre, dulces de leche, dulces de tamarindo, verduras en escabeche), productos lácteos transformados (diversidad de quesos) y las manualidades (Algunas de ellas vendidas en Estados Unidos).

Uno de los entrevistados, a partir de lo aprendido con la BEDR actualmente es productor de nopal. Empezó con pocas plantas únicamente para autoconsumo, los técnicos docentes le ayudaron a ampliar la producción y ahora vende todos los días al mercado.

Por otro lado, el que la brigada promueva actividades que permiten el autoconsumo de productos agrícolas y de animales es de suma importancia ya que está contribuyendo a que las personas se alimenten. Recordemos que de acuerdo con Neeff (1993) la alimentación es un satisfactor de la necesidad de las categorías existenciales del tener y de hacer (alimentarse y alimentar respectivamente) y de la necesidad axiológica de subsistencia, por lo tanto fundamentales para la existencia de la vida humana (Véase tabla 1.2).

En el municipio hay muy pocas oportunidades de empleo, la mayoría de los hombres se van a buscar trabajo fuera, a Morelia o alguna otra ciudad más grande. Las principales actividades productivas son la Agricultura y la elaboración de tabique y son muy mal pagadas.

La BEDR trabaja de manera conjunta con la Comisaría Ejidal constantemente, dando cursos de fertilizantes orgánicos, lombricompostas, así como pláticas para impedir la quema de pastizales, con la finalidad de disminuir el impacto negativo ambiental que tiene la principal actividad productiva del municipio. En cuanto a la elaboración del tabique, no se tiene registro de que exista trabajo conjunto con las tabiqueras existentes.

b) Dimensión Ambiental

La BEDR de Indaparapeo realiza dos campañas ambientales al año, la primera es la semana de la cultura forestal y posteriormente la semana de la cultura del agua. En dichas campañas se llevan expertos de CONAFOR y CONAGUA a las comunidades para que den pláticas y realicen distintas actividades que promuevan el cuidado de los recursos. Las actividades son realizadas en las escuelas y a ellas pueden asistir tanto los estudiantes, los padres de familia y demás personas de la comunidad. Además, en los meses de julio-agosto, cuando la temporada de lluvia comienza se inicia la campaña de reforestación en las comunidades del municipio

que se encuentran cercanas al cerro y dónde existen problemas de tala de árboles, participan niños, adultos, personal de la Brigada y personal de la CONAFOR.

En la misma línea ambiental, se llevan a cabo campañas de saneamiento ambiental, las cuales consisten en que se organizan grupos en las comunidades para realizar labores de limpieza en las principales calles de la comunidad, así como en la iglesia, plazas y canchas deportivas en caso de existir. Así mismo, se han impartido cursos de lombricompostas y de fertilizantes naturales, que son menos contaminantes y más saludables.

A pesar de lo anterior de acuerdo con la gente de la comunidad, no se valoran los bienes naturales de la comunidad (Ver figura 3.11) El principal problema es la tala de árboles, sobre todo en las comunidades que se encuentran en el cerro, talan los árboles para sacar provecho económico y la mayoría de las ocasiones no es gente de la comunidad, hasta ahora nadie se ha atrevido a denunciar tal situación. Además, la gente no se preocupa por disminuir la contaminación, ni por cuidar el agua.

Figura 3.11 Valoración de los bienes naturales.



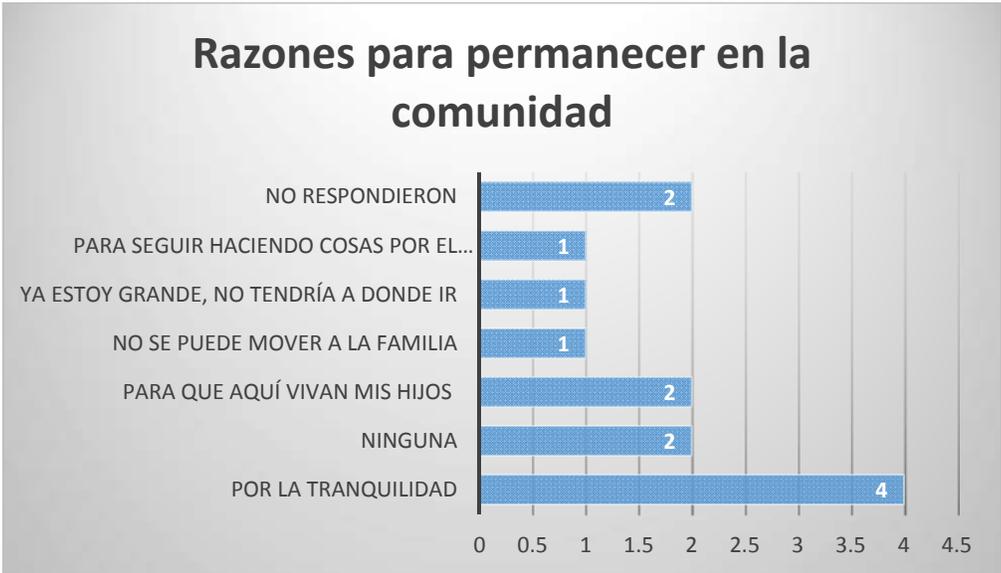
Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas.

En este sentido, la BEDR podría realizar algún ejercicio de retroalimentación para saber porque las actividades que se realizan no están teniendo el impacto esperado en la comunidad.

c) Dimensión Socio Cultural

Como ya se ha venido mencionando una condición importante para que el Desarrollo Local sea posible, los habitantes de un territorio deben tener una fuerte identidad con el mismo. En el caso especial de las personas con las que trabaja la BEDR el tema de la identidad local la asocian con el querer quedarse a vivir ahí, que sus familias sigan viviendo ahí o por el lado contrario querer salir de su comunidad a buscar oportunidades de empleo.

Figura 3.12 Razones de permanencia en la comunidad



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas.

Lo anterior nos deja ver, que aunque si existe un grado de identidad no es suficiente para que la gente además de quedarse a vivir ahí, realicen acciones transformadoras que mejoren las condiciones de vida de la comunidad. La BEDR, a través de las actividades educativas que imparte podría contribuir a que las personas con las que trabajan fortalezcan su identidad y de esta manera también lograr que sus proyectos tengan mayor impacto y se puedan mantener por mucho más tiempo.

La identidad puede verse afectada por la condición de desigualdad que se considera existe en el municipio. Los habitantes afirman que las personas que tienen mayores beneficios en general son los que están al frente de gestiones, sea de partidos políticos o de la comunidad, siempre hay alguien que se beneficia más, hay oportunismo por parte de estas personas. Además existe un fuerte problema de machismo, las mujeres afirman que se les brindan más oportunidad a los hombres.

En cuanto al tema de los actores sociales, su organización y su participación en las actividades. La BEDR ha contribuido a mejorar la organización de la comunidad ya que sus actividades, al ser fuera del aula, parten de la organización de grupos de trabajo para que puedan ser realizadas. Se hacen grupos de vecinos, de padres/madres de familia, incluso grupos dentro de las mismas familias. Sin embargo al hablar del Desarrollo Local este nivel de organización no es suficiente, ya que como ellos mismos mencionaron, se batalla para lograrlo, las personas necesitan que estén atrás de ellas motivándolas constantemente y se sigue viendo egoísmo e individualismo. La organización y participación lograda tambalea cuando la intervención de la Brigada disminuye.

Algunas de las razones principales por las que la organización y participación tambalean son porque la gente no tiene el recurso para comprar la materia prima o el material, para hacer inversión inicial (aunque esta sea muy pequeña), para trasladarse al lugar de la capacitación o para pagar a un capacitador externo, en caso de que sea necesario.

Es necesario que la BEDR siga fomentando ambas cuestiones y que lo haga tal y como está señalado en sus lineamientos teóricos, disminuyendo la pasividad, la dependencia y fomentando la solidaridad.

En el tema de actores sociales, hablar de articulación es fundamental. La BEDR es un actor gubernamental, que debe estar articulado con los actores de la sociedad y con actores empresariales y no gubernamentales. Afortunadamente se tiene una buena articulación con otras Instituciones educativas, se mantienen relaciones con las escuelas, desde el nivel básico hasta medio superior y con el Centro de Atención Múltiple. Se realizan distintas actividades educativas, los técnicos-docentes asisten con regularidad a ofrecer servicios ahí, la relación con los maestros es buena y los alumnos los consideran también como sus profesores. En el caso del CAM de Indaparapeo, se les da cursos de capacitación a jóvenes con discapacidades para que se desarrollen y que puedan mejorar sus condiciones de vida.

Además, se trabaja año con año con la CONAFOR y con CONAGUA, actores gubernamentales también. El tener esta articulación ha permitido la formación de grupos, el ingreso de nuevos técnicos docentes a la comunidad, generación de confianza y que se faciliten las instalaciones de las escuelas para que se lleven a cabo distintas actividades de la BEDR.

Por otro lado, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas, no solo se llevan a cabo actividades educativas como las capacitaciones para la producción agrícola o las microempresas, sino también se llevan a cabo pláticas de desarrollo humano, esto además de influir positivamente en la vida de las personas contribuye que se cree un lazo más fuerte con los técnicos docentes, ya que consideran que se preocupan por su bienestar social, y no sólo por el beneficio económico, incluso las personas ven en estas actividades educativas una forma de distracción, incluso de terapia.

Por ejemplo, se formó un grupo de ejercicio, tres veces por semana se imparten clases de zumba, con lo cual se busca lograr un desarrollo más integral de estas mujeres, no solo enfocarse a la parte de la mejora económica. Con dicha actividad

se beneficia la salud principalmente, pero además sirve como distracción de las actividades diarias, incluso se han hecho presentaciones en donde se cobra y lo recaudado se dona a niños discapacitados, lo cual nos demuestra que también se está fortaleciendo la unidad para buscar beneficios colectivos.

Es importante rescatar que la investigación arrojó que las personas consideran con el mismo nivel de importancia a la educación fuera de la escuela y a la que se imparte dentro del aula como herramientas que ayudan a mejorar su calidad de vida, en distintos sentidos, no únicamente el económico. Las principales razones son:

- Una complementa a la otra.
- Es el único medio por el cual podemos acceder al conocimiento los que no tenemos oportunidad de asistir a la escuela.
- Las pláticas sobre relaciones humanas que nos dan ayuda a ver que puede existir otro tipo de vida, no a la que estamos acostumbrados.
- Con los cursos de capacitación podemos tener una fuente de trabajo y a partir de ahí un ingreso extra.
- Aprendemos a hacer cosas que nos sirven como superación personal.
- Nos ayuda a distraernos, incluso sirven como terapia de relajación.

En relación al proceso educativo que llevan a cabo la BEDR, DGETA establece que la Brigada debe de utilizar como herramienta los diagnósticos participativos, los cuales tienen que ser realizados conjuntamente con el Colegio de Bachilleres Técnico Agropecuario (CBTA). Como producto de ese diagnóstico se elabora un documento donde se plasma el vivo sentir de las comunidades y sus principales problemáticas.

Esta es una actividad nueva y solo se ha realizado en algunas ocasiones, sin embargo, es un avance significativo que puede contribuir al Desarrollo Local, además se busca que sea una actividad constante para que el plan de trabajo concuerde con la realidad de las comunidades. Los diagnósticos participativos se han hecho en conjunto con los estudiantes de CBTA 245, con la finalidad de lograr

que el estudiante se involucre y participe de manera activa en la resolución de los problemas de desarrollo de su comunidad, que el estudiante aprenda y pueda desenvolverse con mayor seguridad, para que en un futuro lo puedan realizar por sí mismos.

Sin embargo, a pesar de que se recomienda hacer diagnósticos participativos y utilizarlos para planear sus actividades con base en los resultados, existe una limitante, y es que los cursos de capacitación que sean planeados deben entrar en lo que las “Normas técnicas de competencia laboral” reconoce como válidos, tales normas se encuentran en el organismo certificador que se llama CONOCER. Así que mucho de lo solicitado por las comunidades como necesario no coincide con tales normas técnicas, si no están consideradas como viables, no se llevan a cabo.

Un aspecto importante que debería ser considerado en todas las actividades educativas, es la valoración del conocimiento popular. Dicho conocimiento no debe ser minimizado, incluso se deberían promover acciones para su aprovechamiento. En el caso de la BEDR el conocimiento popular es sinónimo de experiencia, la cual puede mejorar los proyectos, incluso algunos miembros de la comunidad se han convertido en capacitadores de los grupos en caso de que el técnico docente no cuente con el conocimiento necesario.

d) Dimensión Político Institucional

Para la Brigada es fundamental mantener buena relación con Instituciones gubernamentales, sobre todo con el gobierno a nivel local, ya que de este se apoya para hacer gestiones que beneficien a las personas. Recordemos que una de los principales objetivos es ayudar a que las personas puedan aprovechar los beneficios que les da el gobierno. Para ello es necesario mantener una buena relación de coordinación mutua. Sin embargo, con la administración actual la

articulación no es muy buena, incluso se ha retirado el apoyo para la renta del local donde se ubican las oficinas.

Actualmente, las personas no tienen una buena percepción del gobierno local. Se argumenta que no promueve la participación, incluso la limita, que solo se hizo presente en la campaña y que hay comunidades que jamás ha vuelto a visitar. Los problemas de seguridad son cada vez más fuertes en el municipio y no hacen nada por atrapar y castigar a los delincuentes.

La BEDR no puede hacer mucho para cambiar la percepción que tiene la gente acerca del gobierno, pero para lograr contribuir al Desarrollo Local lo que si puede hacer, es seguir ayudando a que las personas se acerquen a su gobierno para que este pueda brindar apoyo en la resolución de problemas, orientándolas en los procedimientos a seguir y dotándolos de capacidades y habilidades para que no les de pena pararse frente a una autoridad para exigir sus derechos.

3.5 Limitaciones de Operación de la BEDR

Fueron detectados algunos problemas a los problemas que se enfrenta la BEDR para llevar a cabo sus actividades, los cuales se presentan a continuación:

Se pudo observar que los técnicos docentes trabajan con recursos limitados y debido a esto tienen que aplicar el ingenio para lograr alcanzar las metas trimestrales, que utilizan sus automóviles personales para trasladarse a las comunidades o quienes no cuentan con auto, se trasladan en combis o taxis, pagándolo de su bolsa, situación que puede provocar desesperación y cierta apatía al realizar sus labores.

Ellos coinciden en que el recurso que se les asigna para la realización de sus actividades por parte de DGETA es insuficiente, el recurso que se les otorga es utilizado únicamente para las actividades de oficina y en más de una ocasión todos han tenido que poner de su sueldo para impulsar algunos proyectos o para pagar

algún capacitador externo, dicha situación confirma lo observado durante la primera etapa de investigación, en dónde efectivamente, se pudo notar que en varias ocasiones los trabajadores ponían dinero de su bolsa.

En cuanto a las Instalaciones de la BEDR, el local es considerado como suficiente para realizar actividades administrativas, sin embargo para actividades de capacitación no es adecuado por no contar con las condiciones necesarias para realizar las actividades educativas, es insuficiente para recibir a un gran número de personas y además sería ideal contar con un espacio para sembrar y guardar algunos animales. En años anteriores el ayuntamiento ha apoyado a la BEDR con la renta del local, sin embargo, en esta administración no existe tal apoyo, por tal motivo la renta del local es pagada por los técnicos docentes.

A pesar de que DGETA les solicita hacer diagnósticos participativos y utilizarlos para planear sus actividades con base en los resultados, existe una limitante, y es que los cursos de capacitación que sean planeados deben entrar en lo que las “Normas técnicas de competencia laboral” reconoce como válidos, tales normas se encuentran en el organismo certificador que se llama CONOCER. Así que mucho de lo solicitado por las comunidades como necesario no coincide con tales normas técnicas, si no están consideradas como viables, no se llevan a cabo.

Otro motivo que limita el aprovechamiento de la oferta educativa que ofrece la brigada es que las personas no tienen recurso suficiente para trasladarse al lugar donde es la clase, para comprar la materia prima necesaria en los cursos o para hacer la inversión inicial de los proyectos (aunque esta sea muy pequeña). Por otro lado, se detectó que muchas personas no se acercan a la brigada debido a que tienen la idea de que los brigadistas cobran por los servicios o por simple pena o miedo de que serán juzgados por haber asistido a la escuela.

Dentro de las comunidades que fueron visitadas se puede observar que existe un fuerte problema de machismo, a los hombres no les gusta asistir a actividades de educación como las que ofrece la brigada (incluso cuando algunos de ellos tienen el tiempo para hacerlo) lo consideran una actividad exclusiva para las mujeres y a

pesar de que la consideran como una actividad femenina, algunos no permiten que sus esposas asistan debido a que creen que se descuidan las labores del hogar y la crianza de los hijos.

CONCLUSIONES

Para poder hacer una conexión entre la Educación no formal y el Desarrollo Local, es necesario primeramente que la actividad educativa sea vista desde una postura más crítica, es decir, para que las actividades que realizan las Instituciones y programas de Educación no formal, como el caso de la BEDR, contribuyan al desarrollo local se debería de seguir una metodología que vaya más orientada a la educación popular, en donde verdaderamente se construyan sujetos conscientes de su realidad y de las opciones que tienen para cambiarla, que evite las prácticas educativas verticales, en donde se ve al docente por arriba de los educandos, promoviendo en su lugar la horizontalidad, reconociendo que todos tenemos la capacidad de pensar y crear un nuevo conocimiento compartiendo experiencias y saberes.

En este mismo sentido, debe existir una valoración del conocimiento popular que se posee, que forma parte de la esencia de muchas comunidades y que además de valorarlos, sean aplicados para realizar acciones que puedan transformar la realidad, no con la finalidad de acumulación de capital, ni tampoco con la finalidad de que se inserten al mercado laboral de alguna empresa, sino con la finalidad de que logren la satisfacción de sus necesidades básicas, tal vez a través del autoempleo por medio del aprovechamiento de dichos conocimientos.

La Educación No formal para el Desarrollo Local no debería verse desde una concepción alienante, que busque formar capital humano para las empresas, sino que promueva el desarrollo del ser humano como primera instancia. En su lugar podría ser vista como una opción alternativa para que las personas se constituyan como actores activos de la transformación local, donde ellos estén en posibilidades de realizar acciones que les permitan mejorar sus condiciones de vida, utilizando para ello los conocimientos que adquieren en los procesos educativos no formales.

Por otro lado, para que la Educación no formal pueda contribuir al Desarrollo Local es de suma importancia que se apoye de la Investigación acción participativa y de las técnicas que van acorde con ella, por ejemplo, los diagnósticos participativos, ya que nadie conoce mejor a la comunidad, que sus propios habitantes. Es de suma importancia que dichos diagnósticos sean abordados con una preparación adecuada por parte de todos los que se vean involucrados en el proceso, que no se haga de manera espontánea para que los resultados que se obtengan vayan más apegados a la realidad, que se identifiquen los verdaderos problemas y necesidades y que además contribuya a que la comunidad sea protagonista de todo el proceso.

Por su naturaleza la investigación acción se sitúa como una posibilidad de abordar la práctica educativa con una visión crítica y transformadora. En la investigación acción no se investiga a alguien, se investiga con alguien y dicho proceso constituye un ejercicio de educación transformadora donde se construyen e intercambian saberes locales (Magaña, 2011).

Así mismo, para que la Educación no formal contribuya al Desarrollo Local es indispensable buscar el apoyo y el trabajo conjunto con el gobierno, el sector empresarial y de organizaciones no gubernamentales, sobre todo locales, pero sin dejar de considerar actores tanto estatales, como nacionales de dichos sectores, ya que también pueden contribuir a mejorar este tipo de servicios educativos y que así logren contribuir a detonar desarrollo.

En otro sentido, la Educación no formal para el Desarrollo Local debe de estar comprometida con la recuperación, mantenimiento y fortalecimiento de la identidad local, ya que a través de ella se puede aumentar el interés de las personas para organizarse y realizar acciones que contribuyan a mejorar la calidad de vida propia y la de su comunidad. Así mismo, este tipo de educación debe contribuir a que exista una valorización de la naturaleza de la comunidad, que evite que se sobreexplota, que al contrario, se promuevan acciones para su cuidado y mantenimiento.

La principal dificultad a la que se enfrentan todos los programas gubernamentales que ofrecen este tipo de servicios educativos para lograr lo anterior, es que los

planes y programas educativos son diseñados desde arriba, de manera vertical y pretenden ser aplicados como receta de cocina para los múltiples territorios en dónde son ubicados dichos programas, sin considerar la diversidad que existe entre cada uno de ellos, en sus actividades productivas, su cultura, su economía e incluso los conflictos sociales y políticos existentes.

Por tal motivo, sería importante revisar el diseño de tales planes y programas, no se puede seguir viendo a la educación como un tema de formación de recurso humano para las empresas únicamente, mucho menos en las zonas rurales marginadas del país, que es en dónde principalmente se ubican este tipo de programas educativos, son lugares en dónde ni siquiera existen condiciones empresariales.

En específico, para que la BEDR pueda contribuir al Desarrollo Local del municipio de Indaparapeo, sería necesario hacer modificaciones a la metodología que es utilizada, la cual es establecida por la Subsecretaría de Educación Media Superior, ya que esta no debería de alejarse de la realidad de las zonas rurales donde están ubicadas las brigadas, en donde predominan condiciones de pobreza, lugares que no tienen acceso a muchos servicios básicos como agua o luz, en donde para el docente es difícil llegar y donde se sufre por los escasos recursos que se les asigna para la realización de sus actividades.

A pesar de que no es un programa diseñado para el Desarrollo Local, en la investigación de campo se encontraron algunos aspectos que se han venido realizando por parte de la BEDR que están en sintonía con la perspectiva del Desarrollo Local.

Tanto el Desarrollo Local, tal y como lo señala Albuquerque (2003), como la BEDR, de acuerdo con lo señalado por Turrent (2015) buscan contribuir a mejorar las condiciones y la calidad de vida de las personas en un territorio determinado.

El Desarrollo local al ser un proceso endógeno exige la acción de los habitantes que ocupan el territorio local (Arocena, 1995), es decir de los actores sociales. En este

sentido, la BEDR, es un actor externo que trabaja directamente con los actores locales para desarrollar sus capacidades a través de la capacitación, asesoramiento y asistencia técnica. Dicha relación puede traer como resultado la potenciación de iniciativas que contribuyen al desarrollo a nivel local.

Como bien lo señaló Hernández, et al. (2012) la relación que se da entre distintos actores trae como consecuencia nuevos conocimientos, potenciación de iniciativas, intercambio de recursos, prácticas integradas que contribuyen al desarrollo a nivel de comunidad. Hay que destacar la relación y articulación que la BEDR tiene y ha tenido con el gobierno, sobre todo a nivel municipal, con las escuelas primarias, secundarias y preparatorias, ya que la vinculación con las instituciones locales es una vía para el fortalecimiento de sus actividades y para fortalecer el trabajo conjunto en distintos sectores del municipio.

Una debilidad encontrada que puede estar impidiendo que se logre un beneficio mayor es que las relaciones que se tienen con organizaciones no gubernamentales han sido esporádicas. Se podría buscar el apoyo de más organizaciones no gubernamentales que puedan ayudar a que las limitantes del recurso financiero sean menores y que no solo aporten recurso, sino conocimientos para enriquecer los servicios educativos que se ofrecen.

En otro sentido, sería importante que se aprovecharan los conocimientos populares de las personas a la hora de trabajar, que no se minimicen o se tenga la falsa idea de que no son importantes y que no pueden aportar nada a la experiencia educativa y que sea vista como una forma de fortalecimiento de la identidad local. Al respecto, Girardo y Mochi (2012) señalan que la negación del saber popular sería una gran pérdida para el Desarrollo local, tomado desde una perspectiva multidimensional, ya que se apoya precisamente en la comprensión y recuperación de dichos saberes. La educación debe considerar como eje formativo el diálogo entre saberes, basado en el respeto mutuo y en el aprovechamiento de las fortalezas de cada uno.

Si bien, el Desarrollo Local no se centra únicamente en el aspecto económico, es necesario hacer referencia a la dimensión económica al hablar del mismo. Dentro

de esta dimensión económica Albuquerque, Dini y Pérez (2008) destacan, entre otros elementos, el fomento de las microempresas y pequeñas y medianas empresas. Para ellos, se debe asegurar la construcción de un entorno adecuado que favorezca el fomento productivo y empresarial, así como asegurar el acceso a los servicios de desarrollo empresarial.

La BEDR puede contribuir a la dimensión económica del Desarrollo Local principalmente por medio de: la creación de microempresas, a través de la implementación de huertos de traspatio (lo cual les permite tener un ahorro a las familias al no gastar en algunos productos alimenticios), a través de la venta de los productos que se enseñan a realizar las personas en los cursos de capacitación y por medio de la venta de los animales que reproducen bajo la asistencia técnica de los técnicos docentes, dichos animales también pueden ser utilizados para el autoconsumo.

Sin embargo, se detectó que falta que se genere un impacto más grande con la creación de las microempresas, ya que la mayoría de ellas no se mantiene en el largo plazo. Se hace el acta constitutiva para registrarla y se nombra un presidente, secretario y tesorero, pero con la finalidad de facilitar que entren a distintos programas y conseguir apoyos, sin embargo no se tiene un registro y control administrativo debidamente ordenado. Se notó la ausencia de actividades educativas relacionadas con finanzas rurales o administración, las cuales pueden contribuir a erradicar tal problemática.

La principal actividad productiva del municipio es la agricultura, la BEDR ha apoyado para la mejora de dicha actividad realizando cursos sobre fertilizantes y pesticidas orgánicos, a través de la comisaría ejidal, sin embargo no se encontró alguna actividad que reforzara la capacidad de dicha actividad productiva. Albuquerque, Dini y Pérez (2008) establecen que para responder a las desigualdades generadas por la privatización y la apertura de mercados es preciso reforzar la capacidad de los diferentes sistemas productivos locales al tiempo que se fomenta la

productividad de las microempresas y pequeñas y medianas empresas, las cuales son decisivas en la generación de empleo e ingreso para la población.

Por otro lado, Suárez (2001) señala que un proyecto de Desarrollo Local tiene que plantear la capacidad de redireccionar los procesos que generen degradación ambiental. Albuquerque, Dini y Pérez (2008) dentro de la dimensión ambiental del Desarrollo Local está compuesta, entre otras, por la valorización del medio ambiente y por la educación ambiental. Al respecto de esto, la BEDR realiza distintas actividades al año para promover el cuidado del medio ambiente en las comunidades que atiende, tal es el caso de la semana de la cultura forestal, la semana de la cultura del agua y las reforestaciones. En esta misma línea constantemente se hacen campañas de saneamiento ambiental y cursos de fertilizantes naturales.

Una recomendación para que las actividades de la BEDR tengan un mayor impacto en el Desarrollo Local es integrar a las Brigadas a personas formadas en pedagogía, a especialistas en desarrollo, a profesionales en las finanzas rurales y administración, ya que se atendería a las comunidades de una manera más integral y no se tendrían que buscar personas externas para cubrir los aspectos que están desatendidos. De la misma manera, sería ideal que los técnicos docentes que ya son parte de las Brigadas tuvieran una preparación intensiva en la Investigación acción participativa, ya que bien se podría aprovechar la experiencia que tienen trabajando en campo para hacer de esta una actividad aún más completa, que logre ser una acción constante y no esporádica.

Es importante también mencionar, que existe un problema de machismo en las comunidades que atiende la BEDR, a pesar de tal problema las mujeres son las que más asisten a los cursos, son las más interesadas en hacer distintas actividades que contribuyan tanto a su desarrollo personal, como al desarrollo de su comunidad. Por tal motivo, es importante que se incluyan en los servicios educativos de la Brigada y de los demás programas de Educación no formal actividades con

perspectiva de género, que fortalezcan a estas mujeres y que además ayuden a resolver los problemas de machismo en la comunidad.

Dentro del municipio existen otros programas de gobierno que ofrecen servicios de educación no formal Educación no formal, tales como *Las misiones culturales* y *Los centros de salud*. A pesar de que dichas instituciones no persiguen los mismos objetivos que la Brigada, existe una duplicidad de actividades, lo que puede causar desánimo entre la población, ya que las actividades pueden ser repetitivas. Por lo anterior, debería ser fundamental que se delimiten las actividades de cada programa y asegurarse de que en la realidad se estén cumpliendo los objetivos de cada una, además de que es necesario aumentar la comunicación entre los responsables de cada programa para evitar dicho problema.

A pesar de lo anterior, la Brigada tiene una gran ventaja sobre los otros programas de Educación no Formal y es que ellos se encuentran de manera permanente en la comunidad, en el caso específico de la BEDR de Indaparapeo la mayoría de ellos tienen más de 10 años laborando ahí, situación que ha permitido que las personas con las que trabajan las consideren como un miembro más de la comunidad y que les tengan una mayor confianza, y permite que los técnicos docentes conozcan mejor a la comunidad y se identifique también con ellas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, M. (2013). El proceso educativo en el Desarrollo Rural Integral Sustentable. 28 de diciembre de 2015, de Secretaría de Educación Pública, México Sitio web: <http://dgetayucatan.com/wp-content/uploads/2014/08/Metodologia.pdf>
- Acuña, M. J. (2005). *Construir ciudadanía y democracia articulando la escuela con su entorno*. En Hernaiz, I. (2005). *Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Acosta, A. “*En la encrucijada de la glocalización. Algunas reflexiones desde el ámbito local, nacional y global*”. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 1, núm. 4, p. 0 Universidad de Los Lagos Santiago, Chile.
- Alburquerque, F. (2003). *Teoría y práctica del enfoque Desarrollo Local*. Capacitación en “Desarrollo territorial y gestión del territorio”. Unión Europea, La Serena, Chile.
- Alburquerque, F., Dini, M., y Pérez, R. (2008). *Guía de Aprendizaje Sobre Integración Productiva Y Desarrollo Económico Territorial*. FOMIN-BID.
- Alcocer, M. (1998). *Investigación acción participativa*. En: *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Jesús Galido Cáceres (Coordinador). México: Pearson, Addison Wesley Longman.

- Alonso, O. (2004). “*La lógica de los actores y el desarrollo local*”. Pilquen , pp. 18-30.
- Alzérreca, M. R. (2005). *La relación entre la educación con enfoque de equidad y calidad y el desarrollo local*. En Hernaiz, I. (2005). *Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Argibay, M. y Celorio, G. 2005. *La educación para el desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J. (1997): *Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación*. Cuadernos de Trabajo de Hegoa no.19. Bilbao: LANKOPI S.A.
- Arocena, J. (1995). *El Desarrollo Local: Un desafío contemporáneo*. Uruguay: Centro Latinoamericano de Economía Humana.
- Boni, A. (2005). *La educación para el Desarrollo en la enseñanza Universitaria como una estrategia para la cooperación orientada al Desarrollo Humano*. Universidad de Valencia.
- Bozzano, H. (2009). *Territorios posibles. Procesos, lugares y actores*. Editorial Lumiere, Buenos Aires.
- Buarque, S. (1999), *Metodología de Planejamento do Desenvolvimento Local e Municipal Sustentável*. IICA, Recife.

- Camors, J. (2006). *Documento base para promover la reflexión sobre la educación no formal*. En *Educación no formal, fundamentos para una política educativa*, pp. 23-28. Montevideo, Uruguay: UNEVOC.
- Campos, R.M. (2007). “El (falso) problema cuantitativo-cualitativo” *Liberabit. Revista de Psicología*, vol. 13, pp. 5-18. Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Carrillo, A. T. (2011). *La educación Popular*. Bogotá: El Búho Ltd.
- Cienfuegos Velasco, M., y Aguilar Miranda, A. A. (2011). “Actores/agentes para el desarrollo local”. *Espacios Públicos*, pp. 216-226.
- CONEVAL. Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social. Consultada en febrero 2017.
- Coraggio, J. L. (2001). *La gente o el capital: desarrollo local y economía del trabajo*. Quito: Abya-Yala.
- Córdova, M., N. (2014). *La educación popular para la economía solidaria un estudio de caso: producción de huerta comunal en la comunidad de Puente San Pablo (Beni, Bolivia)*. Informe de Investigación.
- Charentenay, P. (1992). *El desarrollo del hombre y de los pueblos*. Santander: Sal Terrae.
- Denis, M. (2006). *La educación no formal y su marco, la educación permanente: algunas definiciones y conceptos de donde partir*. En: *Educación no formal, fundamentos para una política educativa*, pp.29-23. Montevideo, Uruguay: UNEVOC.

- Di Pietro, P. (2001). *Hacia un desarrollo integrador y equitativo: una introducción al desarrollo local*. En: Heras y Burin (comp. 2001). *Desarrollo local. Una respuesta a escala humana a la globalización*. Ediciones Ciccus, Buenos Aires.
- Díaz, G. y Ortiz, R. (2005). *La entrevista cualitativa*. Cultura de Investigación universitaria. Universidad Mesoamericana. Oaxaca.
- Echeverría, E. (1994). "La importancia de la investigación en el campo de la educación". *Sinética* 1, pp.1-9.
- Escobar, J., y Bonilla Jiménez, F. I. (2009). "*Grupos Focales: Una guía conceptual y metodológica*". Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, pp.51-67.
- Escudero, J.M. (1987). "*La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias*". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, n. 3, p. 5-39.
- Espinosa, M., Reynoso, E. y Reynoso E. (2014). "*La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México.*" *Revista Iberoamericana*, 12, p.p. 137-155.
- Esteva, Gustavo (1996), "*Desarrollo*", en W. Sachs, *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, Lima, Perú, PRATEC.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Girardo, C., y Mochi, P. (2012). *Los saberes tradicionales en la educación no formal, desde las organizaciones de la sociedad civil, en la educación para el desarrollo local/territorial*. En: Madera, J., Garrafa, O., Rivera, K., Real, M. (2015). *Estrategias organizativas y de reproducción para el desarrollo local*. México: Juan Pablos Editor.
- González, R. M. (2012). “*La Identidad Local en las visiones de desarrollo*”. *Revista de Geografía Espacios*, n.4, Santiago, Chile, pp.49-69.
- Gunder Frank, A. (1976). *América Latina: subdesarrollo o revolución*. México: Era.
- Gutiérrez, E., González, E. (2010). *De las teorías del Desarrollo al Desarrollo Sustentable*. Universidad Autónoma de Nuevo León. México: Siglo XXI.
- Hernández, M.E., Azorín, M.C., Hernández, V.E., y Águila, Y. (2012). “*Actores Sociales y su rol ante procesos de desarrollo sostenible a nivel local*”. En observatorio Iberoamericano del Desarrollo local y la Economía social. Universidad de Málaga, p.p 5-29.
- Hinkelammert, F. J. y Mora, J. H. (2009). “*Por una economía orientada hacia la reproducción de la vida*” *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. Num. 33, Quito, pp. 39-49.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). *III Censo de población y vivienda 2010*. México.
- INEE (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Educación Básica y Media Superior. México: INEE.

- INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INAFED. Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal. Consultada en febrero 2017.
- La Belle, T. J. (1980) *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México.
- Lopes, E. (2011). "Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación". Revista Decisio, Paralba. Brasil. Universidad Federal de Paralba., pp. 74-77.
- Lozano, Katia (2006), "La relación local–global y la perspectiva de los sistemas productivos locales", ponencia presentada en el segundo Encuentro Internacional sobre Desarrollo Local en un Mundo Global, 4–22 de diciembre, Universidad de Málaga.
- Madoery, O. (2002). "Actores territoriales y política de desarrollo endógeno". En Revista Aportes, Asociación de Administradores Gubernamentales de la República Argentina, Buenos Aire, pp. 1-10.
- Magaña, M. D. A. (2011). *Elementos para la conformación de Actores Sociales para el Desarrollo Local desde la Educación Ambiental*. Tesis de Maestría. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Facultad de Economía. México.
- Martínez, M. (2006). "La investigación cualitativa (síntesis conceptual)". Revista IIPSI, pp. 123-146.

- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). “Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado Cinta”. *Moebio* 25, pp. 111-121.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Alberta, Canadá.
- Max-Neef, M.A. (1993) *Desarrollo a escala humana. Conceptos y algunas reflexiones*. Editorial Nordan-Comunidad. Uruguay.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: Una pedagogía crítica*. Editorial Popular.
- Moliner, O. y St-Vincent, L. (2014). “Dilemas éticos de los investigadores que acompañaban los procesos de investigación-acción en el marco de la escuela intercultural inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp. 49-68.
- Orduna, A. G. (2003). “Desarrollo local, educación e identidad cultural”. *Revista ESE, España*, pp. 67.83.
- PNUD (1991). *Desarrollo Humano: Informe 1991*. Colombia: Tercer mundo editores, S. A.
- Palencia, R. G. (2012). *Concepción Metodológica de Educación Popular y Técnicas Participativas*. Managua: CANTERA.
- Ramírez, A. (2001). *El papel de la educación popular en la construcción del sujeto social latinoamericano*. Integración metodológica entre los conceptos de: Karl Marx y Paulo Freire. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.

- Ramírez R., L., Arcila, A., Buriticá, L., y Castrillon , J. (2004). *Paradigmas y modelos de investigación: Guía didáctica y módulo*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Pimienta, B. A. (2007). "La Configuración de la Identidad Local en la Diversidad Cultural: El Caso de Caucasia". *Revista Palobra*, no.8. Cartagena, pp. 60-77.
- Ricoy, Carmen. (2006). "Contribución sobre los paradigmas de investigación". *Educação. Revista do Centro de Educação*, pp. 11-22.
- Rousseau, J.J. (2002). *Emilio o la educación*. México: Editorial Porrúa.
- Santos, Milton. (2000). *Territorio e Sociedade*. Ed. Fundacao Perseu Abramo.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Sen, A. (1998) "Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI", Cuadernos de Economía, v. XVII, n. 29, Bogotá.
- Sirvent, M., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de educación no formal*. Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Suárez, F. (2001). *Lo local como componente estratégico del desarrollo. Taller para el Desarrollo Local*. Buenos Aires.
- Sunkel, O. (1978). *El subdesarrollo Latinoamericano y la Teoría del Desarrollo*. México: Siglo XXI.

- Tiribia, L. (2011). “*Educación popular y cultura del trabajo. Pedagogías de la calle y pedagogías de la producción asociada*”. Revista Decisio, Rio de Janeiro, Brasil, pp. 15-22.
- Toledo, M.V.M (1996). *Principios etimológicos para el desarrollo sustentable de comunidades campesinas e indígenas. Temas clave*. CLAES.
- Torres, C. (2015). “*Vigencia y vigor de la educación popular en sus inicios del siglo XXI*”. Revista Decisio, Bogotá, Colombia, pp. 10-14.
- Trapnell, L. A. (2005). *La Educación Intercultural Bilingüe en Perú: debilidades y aportes al desarrollo local*. En Hernaiz, I. (2005). *Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Turrent, C. (2015). *La DGETA en México. Educar para transformar sin destruir*. 4 de Enero de 2015, de Dirección General Tecnológica Agropecuaria, SEP, México Sitio web: http://www.cmdrs.gob.mx/sesiones/2015/Documents/7a_ordinaria/3_degta.pdf
- Valcárcel, M. (2006). *Génesis y Evolución del concepto de Desarrollo*. Perú: Universidad Católica del Perú.
- Vázquez-Barquero, A. (2009). “*Desarrollo local, una estrategia para tiempos de crisis*”. Apuntes del CENES, Colombia, pp. 117-132.

- Vázquez, G. (1998). *La educación no formal y otros conceptos próximos*. Barcelona: Ariel.
- Verhelst, T. (1987). *No life without roots: Culture and Development*. London: Zed Press.

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista para los miembros de la comunidad que participan en las actividades de la BEDR

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Facultad de Economía “Vasco de Quiroga”
División de estudios de Posgrado

Nombre:	
Edad:	Comunidad en la que vive:

Preguntas guía:

1. ¿Cuál es su ocupación?
2. ¿Sabe cuál es la principal actividad productiva en su comunidad?
3. ¿Considera que las oportunidades de empleo que hay en su comunidad son suficientes?
4. ¿Cómo considera que es la calidad de vida de las personas que habitan en su comunidad?
5. ¿Creé que en su comunidad existen igualdad de oportunidades para todos sus habitantes?
6. ¿Se siente identificado con su comunidad?
7. ¿Piensa que los habitantes de su comunidad valoran los recursos naturales que existen ella?
8. ¿Hasta qué grado escolar curso usted?
9. ¿Tiene algún conocimiento adquirido fuera de la escuela?
10. ¿Para qué le ha servido dicho conocimiento?
11. ¿Cuáles conocimientos considera que son más importantes, los que se aprenden en la escuela o fuera de ella?
12. ¿Ha transferido algún tipo de conocimiento a alguna otra persona de su comunidad? ¿De qué manera?
13. ¿Forma parte de algún grupo u organización de su comunidad?
14. ¿Considera que la organización de la comunidad puede contribuir a mejorar las condiciones de vida de sus habitantes? ¿Por qué?
15. ¿Conoce algunas instituciones que fomenten la participación de la comunidad en distintas actividades? ¿Cuáles?
16. ¿Cree que el gobierno fomenta o inhibe la formación y organización de grupos de la sociedad

17. ¿Cómo se enteró de la existencia de la BEDR?
18. ¿Cuánto tiempo tiene participando en sus actividades?
19. Describa las actividades en las que ha participado y comente para que le han servido en su vida cotidiana.
20. ¿La BEDR ha contribuido a la formación de algún grupo en su comunidad?
¿De qué manera?
21. ¿Tiene algún conocimiento que sus padres, abuelos o algún otro miembro de la comunidad le hayan enseñado? Descríbalos.
22. ¿Ha utilizado dichos conocimientos en las actividades que realiza en la BEDR? ¿De qué manera?
23. ¿Lo que ha aprendido en la BEDR lo ha utilizado para realizar alguna actividad productiva? ¿En cuál?
24. ¿Cree que las actividades realizadas por la BEDR le pueden ayudar a que mejore su calidad de vida?

ANEXO 2

Entrevista para los miembros de la Brigada

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Facultad de Economía “Vasco de Quiroga”

División de estudios de Posgrado

Nombre:	Puesto dentro de la BEDR:
Edad:	

Preguntas guía:

1. ¿Qué formación tiene?
2. ¿Podría describirme cuál es su función dentro de la BEDR?
3. ¿Cuánto tiempo tiene laborando en la BEDR?
4. ¿Cuáles son las actividades que realiza y en qué comunidad?
5. ¿Qué metodología sigue para realizar sus actividades?
6. ¿Alguna vez ha aprovechado los saberes de la comunidad para impartir algún curso o capacitación? ¿De qué manera?
7. ¿Cómo aprovecha las principales actividades productivas de su comunidad al momento de realizar sus actividades?
8. ¿De dónde obtiene los recursos para el desarrollo de sus actividades?
9. Describa las relaciones que tiene la BEDR con alguna otra Institución educativa.
10. Describa las relaciones que tiene la BEDR con el gobierno estatal, municipal y federal.
11. En caso de existir, describa la relación de la BEDR con alguna otra institución u organismo no mencionado anteriormente.
12. ¿Tiene algún espacio físico para realizar sus actividades? ¿Lo considera apropiado? ¿Por qué?
13. ¿Considera usted que la educación que se imparte fuera del aula es importante? ¿Por qué?
14. ¿Cómo cree que son las condiciones de vida de los habitantes de las comunidades a las que atiende?
15. ¿Cree que existen oportunidades de empleo suficientes para sus habitantes?
16. ¿Considera que hay condiciones de igualdad?
17. ¿De qué manera contribuye la BEDR a mejorar las condiciones de vida de la comunidad?

18. ¿Realizan actividades que contribuyan a la valorización y cuidado del medio ambiente?
19. ¿A su consideración, en qué aspectos podría mejorar la BEDR?
20. ¿A qué tipo de problemas se ha enfrentado en la realización de sus actividades?
21. ¿Asiste a cursos de capacitación o de actualización docente? ¿Cuáles?
22. ¿Cuáles son los proyectos más importantes que se han realizado en esta BEDR y de qué manera ha beneficiado a los habitantes de la comunidad?

ANEXO 3

Diseño del grupo de enfoque

Número de participantes	De 6 hasta 12 participantes
Moderador	Investigador. Se evitará la presencia del técnico docente para evitar que influya en la sesión.
Sitio de Reunión	Casa de una alumna
Duración de la sesión	De 1 a 2 horas
Número de sesiones de grupos focales a hacer	1
Preguntas guía para la discusión	<p>¿En qué y cómo han trabajado con la BEDR?</p> <p>¿Qué aspectos de su vida ha beneficiado el trabajar con la BEDR?</p> <p>¿Consideran que la educación que le es impartida fuera de la escuela es importante? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo creen que es su calidad de vida?</p> <p>¿Hay oportunidades de empleo?</p> <p>¿En su comunidad cuidan los bienes naturales? ¿Cómo?</p> <p>¿Cómo es la organización en su comunidad?</p> <p>¿Tiene alguna recomendación para la BEDR?</p>
Evidencias	Notas y grabación de voz

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 4

Guía para la observación participante

Unidad de Análisis	Brigadas de Educación para el Desarrollo Rural. Indaparapeo, Michoacán.
Aspectos a observar	<p>¿Quiénes están presentes?</p> <p>¿Qué está sucediendo?</p> <p>¿Cuándo ocurre?</p> <p>¿Dónde está sucediendo?</p> <p>¿Por qué está sucediendo?</p> <p>¿Cómo están organizadas las actividades?</p> <p>¿Cómo se organizan las personas de la comunidad?</p> <p>¿Cómo se organiza el personal de la BEDR?</p> <p>¿Hay una secuencia o patrón de eventos?</p> <p>¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la comunidad y los miembros de la BEDR?</p> <p>¿Qué materiales se utilizan y quién los provee?</p> <p>¿Se promueve la participación de las personas de la comunidad?</p> <p>¿El docente actúa de manera autoritaria?</p> <p>¿Quiénes son los líderes del grupo?</p> <p>¿Cuál es la actitud de ambos al iniciar y al terminar la actividad?</p>
Tiempo	De 3 a 6 meses
Postura	Observación como participante
Registro de lo observado	Libreta de Notas

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 5

Fotografías



Grupo de capacitación en la comunidad de las Pitayas.



Corral de la microempresa de reproducción de chivas y borregos



Corral de la microempresa de reproducción de chivas y borregos



Campaña de saneamiento.



Elaboración de tamarindos en el CAM Indaparapeo.



Alumna del CAM Indaparapeo durante curso de capacitación.



Elaboración de Mermelada para comercialización.



Elaboración de verdura en vinagre para venta.



Cerdo de una de las integrantes.