

**DEPARTAMENTO DE PROYECTOS DE INGENIERÍA**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN COOPERACIÓN AL DESARROLLO**

**GESTIÓN DE PROYECTOS Y PROCESOS DE DESARROLLO**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**Análisis de las Contribuciones de la  
Educación Popular a una Escuela  
Formativa de Incidencia Política en el  
Contexto Indígena Lenca (Honduras)**

**AUTORA:**

ÁNGELA DEL BLANCO DEL RÍO

**TUTORA:**

CAROLA CALABUIG TORMO

MAYO 2019

14.945 PALABRAS

Este trabajo ha nacido gracias a la generosidad de las mujeres y jóvenes pertenecientes a las redes de Intibucá y La Paz y el equipo técnico del proyecto coordinado por AVSF en dichos territorios.

Gracias por regalarme su tiempo y compartir conmigo su realidad.

## ÍNDICE DE LA MEMORIA

RESUMEN.....	7
1. INTRODUCCIÓN .....	8
2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE DESARROLLO.....	9
2.1 CONTEXTO GEOGRÁFICO Y SOCIOPOLÍTICO .....	9
2.1.1 Contexto nacional: Honduras.....	9
2.1.2 Contexto local: La Paz e Intibucá.....	12
2.2 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN DE DESARROLLO.....	14
2.2.1 Intervención eje de incidencia política .....	16
3. OBJETIVOS DEL ANÁLISIS .....	19
3.1 LIMITACIONES Y SESGOS .....	20
4. ENFOQUE TEÓRICO .....	20
4.1 LA EDUCACIÓN NO FORMAL.....	20
4.2 LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA EN LA ACTUALIDAD .....	21
4.2.1 Núcleo común de la Educación Popular .....	22
4.3. CONCEPCIÓN DE AGENTE TRANSFORMADOR.....	24
5. METODOLOGÍA.....	26
5.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN .....	26
5.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y SELECCIÓN DE CASOS.....	26
5.3. OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	26
5.3.1 Observación participante.....	27
5.3.2 Entrevista semi-estructurada.....	27
5.3.3. Análisis documental .....	29
5.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	29
5.4.1 Descripción de la metodología de la EIP e incorporación de la Educación Popular .	29
5.4.2 Análisis de la contribución de la EIP a la construcción de agentes de transformación.....	30
5.5 ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	32
6. ANÁLISIS DE EVIDENCIAS .....	32
6.1 ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA DE LA EIP EN CUANTO A SU ENFOQUE DE EDUCACIÓN POPULAR.....	32
6.1.1 Relación educando-educador: horizontalidad y diálogo. ....	32

6.1.2 Participación y co-creación. ....	34
6.1.3 Promoción del pensamiento crítico .....	35
6.2 ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA EIP A LA CREACIÓN DE AGENTES DE TRANSFORMACIÓN .....	36
7. CONCLUSIONES.....	42
8. RECOMENDACIONES .....	43
9. BIBLIOGRAFÍA .....	45
WEBGRAFÍA.....	48

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa Político de Honduras.....	9
<b>Figura 2.</b> Mapa político Intibucá y La Paz . ....	12
<b>Figura 3.</b> Organizaciones socias del proyecto. ....	15
<b>Figura 4.</b> Criterios de selección EIP .....	16
<b>Figura 5.</b> Proceso de las EIP.....	19
<b>Figura 6.</b> Relación entre transformaciones personales y agentes transformadores.....	31

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro 1.</b> Características poblacionales y territoriales de Intibucá y La Paz .....	13
<b>Cuadro 2.</b> Ejes temáticos del proyecto.....	15
<b>Cuadro 3.</b> Contenido temático EIP .....	17
<b>Cuadro 4.</b> Descripción de EIP La Paz e Intibucá .....	18
<b>Cuadro 5.</b> Categorías de transformaciones personales.....	25
<b>Cuadro 6.</b> Muestra y codificación de los actores entrevistados .....	28
<b>Cuadro 7.</b> Conceptualización de categorías básicas de EP .....	30

## **ANEXOS**

**Anexo 1.** Zona de intervención del proyecto

**Anexo 2.** Consorcio de organizaciones del proyecto.

**Anexo 3.** Guiones de entrevistas

3.1 Entrevista de estudiantes de la EIP

3.2 Entrevista de equipo técnico del proyecto

3.4 Entrevista de facilitadores/as de la EIP

3. 3 Entrevista a coordinador/a de OMM y de OMJ

3.4 Entrevistas a redes participantes

3.5 Entrevista a trabajadora de organización local

**Anexo 4.** Matriz de análisis de entrevistas a estudiantes y equipo técnico. Incorporación de la Educación Popular en la metodología de la EIP

**Anexo 5.** Matriz de análisis de guiones metodológicos de la EIP

**Anexo 6.** Matriz de análisis de entrevistas a estudiantes y equipo técnico. Transformaciones personales y obstáculos.

**Anexo 7.** Matriz de análisis de entrevistas de redes de mujeres y jóvenes y coordinador/as de la OMM y OMJ

## **ACRÓNIMOS**

**ADROH** Asociación para el Desarrollo Rural en Honduras

**AVSF** Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières

**CEEAL** Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

**CESPAD** Centro de Estudios para la Democracia

**DDHH** Derechos Humanos

**EIP** Escuela de Incidencia Política

**EP** Educación Popular

**ERIC-SJ** Equipo de Reflexión, Investigación y Comunicación

**INE** Instituto Nacional de Estadística

**OMM** Oficina Municipal de la Mujer

**OMJ** Oficina Municipal de la Juventud

**ONGD** Organización No Gubernamental de Desarrollo

**PNUD** Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

**RED COMAL** Red de Comercialización Comunitaria Alternativa

**TFM** Trabajo de Fin de Máster

**UNAH** Universidad Nacional Autónoma de Honduras

**UPV** Universitat Politècnica de València

**UTC** La Paz Unión de Empresas y Organizaciones de Trabajadores del Campo Regional Indígena y Campesina

**WOLA** The Washington Office on Latin America

## RESUMEN

La experiencia de prácticas externas del Máster en Cooperación al Desarrollo por la UPV de la autora, en el contexto indígena lenca del suroccidente de Honduras es la base del presente análisis crítico. Esta se enmarca en un proyecto coordinado por Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières (AVSF) y ejecutado con otras organizaciones locales, que lleva por nombre “Jóvenes y mujeres lencas protagonistas de su desarrollo y ciudadanos/as empoderados/as incidiendo en políticas públicas en los departamentos de Intibucá y La Paz”. En esta experiencia se colaboró en una de las líneas de actuación de este proyecto, la incidencia política, en la que se desarrolló una escuela formativa en dicha materia.

La Educación Popular (EP) es la temática central de este trabajo, puesto que las escuelas del proyecto nombrado anteriormente se planificaron metodológicamente regidas por sus principios. No existió una estrategia institucional con un enfoque pedagógico en común para las diferentes escuelas desarrolladas en el marco del proyecto, por lo que resulta pertinente conocer primeramente el enfoque de EP que adoptó esta escuela. Para ello, se estudió primeramente la metodología planteada y su puesta en práctica a lo largo del desarrollo de dicha escuela, de acuerdo a cinco pilares bajo los que se sustenta la EP: la horizontalidad y el diálogo establecido en la relación educando-educador, la participación, la construcción colectiva de conocimiento y la promoción de pensamiento crítico.

Posteriormente, se evaluó el impacto que ha podido tener la utilización de esta escuela en la construcción de agentes transformadores a partir del estudio de las transformaciones personales que hayan podido experimentar las y los estudiantes de la escuela como fruto de su participación en este proceso educativo con enfoque de EP, a un nivel cognitivo, ético, socioafectivo y en su comportamiento como sujetos políticos.

Durante este análisis fueron fundamentales la observación participante de la autora y las entrevistas realizadas al equipo técnico del proyecto perteneciente a las diferentes organizaciones sociales locales, las estudiantes de la escuela e integrantes de las redes de jóvenes y de mujeres a las que pertenecen, así como a las coordinadoras municipales de mujer y juventud involucradas en el proceso. Asimismo, se contó con la mirada de una organización local con amplia experiencia en procesos de incidencia política en el territorio y en procesos educativos de EP. Algunos de los elementos evidenciados en el análisis han sido la repercusión de las cualidades de las y los facilitadores y facilitadoras y su compromiso social con la población lenca y la influencia en el desarrollo de una actitud más crítica respecto a su realidad.

Finalmente, se presentan unas conclusiones y recomendaciones fruto del estudio previo, anteriormente descrito, que pretenden aportar una visión crítica de las prácticas educativas desarrolladas y un aprendizaje organizativo para futuros procesos. Entre ellas se encuentran la creación de una estrategia educativa con un enfoque de EP y la adaptación de las herramientas metodológicas a las mujeres indígenas lencas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Ante un modelo educativo tradicional obsoleto que perpetúa un pensamiento hegemónico, alejado del sentir y el pensar de las personas, alejado de la diversidad y del cuestionamiento de las estructuras sociopolíticas, económicas y culturales que rigen el mundo, han surgido propuestas educativas alternativas que construyen identidades personales conscientes de su dignidad y responsabilidad social, sujetos que protagonizan su realidad y tratan de construir su futuro, en un intento de superar las relaciones tradicionales de poder, abogando por construir otras nuevas. Construir otra realidad en base a la esperanza y el compromiso, dejando atrás los fatalismos y determinismos, con una mirada a la propuesta y al cambio. Una de estas propuestas es la Educación Popular (EP).

El contexto en el que se inserta el proyecto objeto de estudio, responde una realidad compleja, en la que la EP podría constituirse como herramienta para la transformación social. Esta práctica requiere una recontextualización de la propuesta respecto a la realidad en la que se inserta, y los sujetos a los que se dirige. Cabe pensar que el carácter “liberador” de la EP, aplicado a una escuela formativa en incidencia política podría contribuir significativamente a la emancipación de la mujer y la juventud, sectores sociales históricamente discriminados en los departamentos en los que tiene lugar la intervención de desarrollo. En esta línea, conocer cuál ha sido el impacto de la aplicación de una determinada metodología en una población indígena constituye la creación de un aprendizaje organizacional de gran valor, por lo transformadoras que puedan ser estas prácticas a nivel social y el aprendizaje que pueda desprenderse de cara a futuros proyectos o programas. Conviene saber si la intervención ha servido como semilla en un proceso de incidencia política que se prolongará más allá de la finalización del proyecto, pues se busca que, si las redes de mujeres y de jóvenes involucradas aumentan su participación ciudadana, se refleje en las políticas públicas concretas, para un ejercicio pleno de unos derechos humanos que actualmente son vulnerados de manera sistemática.

En este sentido la incidencia política se concibe como una herramienta para la participación democrática de la ciudadanía en la toma de decisiones políticas con el fin de influir en aquellas políticas públicas que afectan a su vida (WOLA, 2002). En este caso, sigue una finalidad de empoderamiento y fortalecimiento civil, pues promueve la organización social, la formación de líderes y lideresas y la construcción de alianzas. Porque además estas acciones no deberían contribuir únicamente a solucionar un problema concreto, sino a fortalecer el grupo para acciones futuras (WOLA, *ibid*).

Cada sociedad concibe la ciudadanía de un modo diferente, no obstante, un mayor involucramiento de las personas en las decisiones que les afectan “es un derecho básico, y un compromiso constructivo con el gobierno” (Veneklasen, L., y Miller, 2002:6), siendo este la manera más democrática de abordar las problemáticas que acontecen. Sin embargo, promover la ciudadanía entre sectores sociales marginalizados es complejo, pues es algo que se aprende en la vida pública, en la socialización, en la exposición a la política.



## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE DESARROLLO

En el siguiente apartado se presta una breve mirada al contexto geográfico y sociopolítico del país en el que se desarrolla la intervención de desarrollo, Honduras, así como los departamentos concretos en los que tiene lugar, para presentar posteriormente el proyecto de cooperación en el que se enmarca y comprender mejor su intencionalidad y sus características.

### 2.1 CONTEXTO GEOGRÁFICO Y SOCIOPOLÍTICO

#### 2.1.1 Contexto nacional: Honduras

La República de Honduras se sitúa en el centro de la región centroamericana, limitando al norte con el Mar Caribe, al oeste con Guatemala y El Salvador al este con Nicaragua. Su territorio está dividido administrativamente en dieciocho departamentos, como se observa en el siguiente mapa. Cada uno de ellos cuenta con un gobernador designado por el presidente. Al mismo tiempo, estos departamentos se dividen en 298 municipios y estos en numerosas aldeas, comunidades y caseríos. Al suroccidente del país se señalan los departamentos de La Paz e Intibucá, donde se desarrolla el proyecto de cooperación coordinado por AVSF.



Figura 1. Mapa Político de Honduras

Fuente: <https://www.blogitravel.com/2018/04/mapa-de-honduras-completo-mapa-politico-y-sus-departamentos/> [Consulta: 15/05/2019]

Honduras cuenta con una población de nueve millones de personas (INE, 2019), que habitan mayoritariamente en zonas urbanas (55,31%) (MAEC, 2019). Posee una gran riqueza cultural, debido a su variedad étnica, conformada por criollo-anglohablantes, indígenas (lencas, misquitos, tolupanes, chortís, pech o payas y tawahkas) y garífunas (Gleich y Gálvez, 1999). Sin embargo, los dos últimos grupos representan menos del 10% de la población (INE, 2013b) y se

considera que han sufrido discriminación racial y marginación social por parte de los gobiernos de forma histórica desde la conquista española. Únicamente los ladinos o mestizos son percibidos como sociedad nacional y representan la mayoría (Gleich y Gálvez, *ibid*).

El actual gobierno, presidido por Juan Orlando Hernández del Partido Nacional se instaló en enero del año 2018, tras las elecciones de diciembre del 2017 y en medio de una crisis política que cuestionó la legitimidad y legalidad de un proceso electoral (Moreno, 2018), en la que la Misión de Observación Electoral de la OEA (La Organización de los Estados Americanos) encontró graves irregularidades y tras la que la Secretaria General hizo un llamado a nuevas elecciones (Mejía, 2018). En este supuesto fraude electoral, el candidato de Alianza de Oposición Contra la Dictadura habría sido electo según el escrutinio de votos (Moreno, *ibid*).

Casi tres cuartos de la población desconfía de la transparencia de dicho proceso electoral (Mejía, 2018), siendo además percibido como una amenaza debido a la continuación del autoritarismo, de las políticas extractivistas, de la corrupción e impunidad, de las concesiones y privatizaciones, de la destrucción de la institucionalidad democrática, y las de violaciones sistemáticas de los derechos humanos del mandato del presidente (Sosa, 2018), reelecto inconstitucionalmente y que cuenta con el apoyo de la élite hondureña: instituciones religiosas católicas y evangélicas, élite empresarial nacional y transnacionales, así como de la embajada y el Departamento de Estado de EE.UU (Moreno, 2018), en una sociedad y un Estado profundamente militarizado (Mejía, 2018).

Los actores principales del fraude electoral son los mismos del golpe de Estado de junio de 2009, en el que fue derrocado el presidente Zelaya del Partido Liberal (Sosa, 2018). Se considera que este alineamiento de los grupos de poder a favor del presidente bloquea los logros de los movimientos sociales, que han utilizado diferentes formas de protesta que han sido reprimidas (Sosa, *ibid*). Según el informe del Índice de Estado de derecho 2017-2018 elaborado por Word Justice Project<sup>1</sup> (Moreno, 2018), Honduras figura entre los países latinoamericanos con calificación más baja.

Según el CESPAD (2012a), el país sufre una exclusión social, que no solo se limita a causas como la pobreza económica y la desigualdad derivada de esta, sino que considera otros factores como el limitado acceso a la educación y la discriminación por etnia y sexo. Las mujeres y los jóvenes poseen una escasa participación en los espacios de toma de decisión a nivel local y nacional, a pesar de que representan a más de la mitad de la población.

En primer lugar, las mejoras en la capacidad de atender a un mayor número de personas en los diferentes niveles educativos no se han dado en las áreas rurales, donde la cobertura continúa siendo inferior que a la de las zonas urbanas (CESPAD, 2012a). Según la CESPAD (2012b), el sistema educativo de Honduras es de baja calidad y está segmentando, debido a un sistema público deficiente, en el que las asignaciones a educación y salud se reducen, en contrapartida a las de defensa. El analfabetismo afecta igual a hombres y mujeres, representando casi un 13%

---

<sup>1</sup> Este indicador analiza aspectos como los límites al poder gubernamental, ausencia de corrupción, gobierno abierto, derechos fundamentales, orden y seguridad, cumplimiento regulatorio, Justicia Civil y justicia penal.

en personas mayores de 15 años, y se duplica en el área rural. En las personas de mayor edad, afecta casi a la mitad (INE, 2013a).

El último Índice de Desigualdad de Género elaborado por el PNUD (2016) sitúa al país en el puesto 101 de 159 países (0,461) y la cifra de feminicidios es una de las más alarmantes de la región, pues en el último año se registraron (de manera oficial) un total de 380 muertes (UNAH, 2018) para una población de nueve millones de personas <sup>2</sup>, quedando en la impunidad una alta proporción de estos crímenes. Según ERIC-SJ (2018), a nivel social se continúa identificando a las mujeres como el sector poblacional más violentado en sus DDHH. Aunque no ofrecen una imagen completa, y los aspectos en cuanto a salud, empoderamiento y actividad económica que mide el Índice de Desigualdad de Género sean limitados, estos datos muestran la fuerte inequidad de género e inseguridad que sufren las mujeres en el país.

La juventud es otro de los sectores más violentados, es víctima de la mitad de las muertes violentas (ACI PARTICIPA, 2017). Entre las causas de la violencia destacan la narcoactividad y las maras, alimentadas por la falta de oportunidades y el desempleo (ACI PARTICIPA, ibid). Ante esta situación y la falta de oportunidades laborales, cada vez hay más jóvenes que ven como única salida la migración a otros países como EE. UU o México, lo que se ha intensificado significativamente en el último medio año.

Honduras es un país con gran diversidad cultural y natural, sin embargo, presenta todavía numerosos logros del desarrollo por alcanzar, con una vulneración de derechos humanos que se agudizan exponencialmente en la población joven, las mujeres y los sectores indígenas y a lo que numerosas organizaciones, como las implicadas en la intervención objeto de este TFM, tratan de hacer frente de manera colectiva.

---

<sup>2</sup> No ha sido posible obtener datos desagregados por zona rural/urbana o estrato social como para permitir caracterizar mejor la inequidad de género y en las zonas donde se desarrolla el proyecto objeto del TFM. También existe discrepancia entre los datos de investigaciones desarrolladas por la UNAH, en este caso, y los aportados por el gobierno hondureño, que identifica menos muertes por violencia de género.

### 2.1.2 Contexto local: La Paz e Intibucá

Honduras es un país de grandes contrastes entre las formas de vida urbana de grandes ciudades como Tegucigalpa o San Pedro Sula y otras zonas rurales, como las de los departamentos de La Paz e Intibucá, donde interviene el proyecto. Estos se encuentran en la parte occidental y suroccidental del país: el de Intibucá limita al sur con el Salvador y al este con La Paz. Se sitúan en una de las regiones montañosas del país, y presentan una gran variedad orográfica y climatológica, presentando diferencias sustanciales dentro del mismo departamento.

En los siguientes mapas pueden observarse la división administrativa de ambos departamentos:



Figura 2. Mapa político Intibucá (izquierda) y de La Paz (derecha).

Fuente: <https://www.espaciohonduras.net/mapas/mapa-por-departamento>, [Consulta: 15/05/2019]

En estos departamentos habita la etnia indígena lenca, una de las más afectadas por la dominación colonial, lo que aceleró su proceso de ladinización y el abandono de su lengua (Gleich y Gálvez, 1999). Actualmente continúan viviendo en asentamientos dispersos, en pequeñas aldeas y caseríos, algunas en situación de pobreza económica. La tasa de analfabetismo presenta también grandes variaciones dentro de los mismos departamentos, llega a cuadruplicarse en municipios de intervención del proyecto, como San Marcos de la Sierra (Intibucá) respecto al municipio que posee la cabecera departamental, alcanzando un 30%. Lo mismo sucede en el caso de La Paz, con Santa Ana y Yarula.

En las zonas rurales de estos departamentos la principal actividad económica es la agricultura. Concretamente en Intibucá destaca el cultivo de hortalizas y se ha convertido en la principal vendedora de “papa” al resto del país. En La Paz destaca el cultivo de café en las zonas altas.

La población de estos municipios es muy joven, presenta altas tasas de embarazo juvenil en algunos municipios y la tercera edad (+ 65 años), apenas representa un 4% de la población.

A continuación, se presentan otras características territoriales y poblaciones de ambos departamentos.

	INTIBUCÁ	LA PAZ		
<b>ORGANIZACIÓN TERRITORIAL</b>				
<b>Superficie (km²)</b>	3.126 km²	2.525 km²		
<b>Cabecera departamental</b>	La Esperanza	Marcala		
<b>DIVISIÓN ADMINISTRATIVA</b>				
<b>Municipios</b>	La Esperanza Camasca Colomocagua Concepción Dolores Intibucá Jesús de Otoro, Magdalena Masaguara San Antonio	San Isidro San Juan San Marcos de La Sierra San Miguelito, Santa Lucía Yamaranguila San Francisco de Opalaca.	La Paz Aguanqueterique Cabañas Cane, Chinacla Guajiuro, Lauterique Marcala Mercedes de Oriente Opatoro	San Antonio del Norte San José, San Juan San Pedro de Tutule Santa Ana Santa Elena Santa María Santiago de Puringla Yarula.
<b>Aldeas</b>	126	116		
<b>POBLACIÓN</b>				
<b>Total (n° personas)</b>	241.568	206.065		
<b>Mujeres</b>	51, 17%	51, 34%		
<b>Hombres</b>	48, 83%	48, 66%		
<b>Rural</b>	80, 59%	73, 03%		
<b>Urbana</b>	19, 41%	26, 97%		
<b>Proporción Etnia lenca</b>	66 %	60%		
<b>Migraciones a otros países últimos 10 años (N° personas)</b>	5.267	2.775		

**Cuadro 1. Características poblacionales y territoriales de Intibucá y La Paz**

Fuente: elaboración propia a partir de últimos datos disponibles de INE (2013 c y d)

En un contexto de debilidad democrática en el que se agudiza la exclusión social descrita en el panorama nacional, la toma de decisiones en los municipios de intervención del proyecto se ha convertido en un acto unilateral y los gobiernos centrales impulsan políticas públicas “populistas” que están lejos de la realidad y que no contribuyen a la solución de las problemáticas más “sentidas” de la población AVSF (2016: 11).

## 2.2 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN DE DESARROLLO

El proyecto de cooperación al desarrollo objeto de este TFM es coordinado por la ONGD Agrónomos y Veterinarios sin Fronteras<sup>3</sup> (AVSF) la cual, tras una década de experiencia en Honduras, está desarrollando un proyecto dirigido al fortalecimiento de la mujer y juventud de la etnia lenca. Su objetivo principal es promover el empoderamiento y participación ciudadana, así como el aumento de los recursos productivos, prioritariamente de estos sectores. A través de ello, se pretende contribuir al desarrollo sostenible y la reducción de la pobreza económica, aumentando el nivel de ingresos de mil familias, correspondiente a ochenta grupos indígenas lencas, habitantes de 17 municipios de los departamentos de Intibucá y La Paz (ver Anexo 1. Zona de Intervención). Este proyecto constituye una réplica del proyecto desarrollado por la organización anteriormente en el municipio de Yamaranguila (Intibucá), aunque ahora se incorpora otro componente como eje central: la incidencia política. Es en este en el que se desarrolló la experiencia de prácticas externas de la autora<sup>4</sup> y, por lo tanto, es donde se centra el presente trabajo.

Esta intervención de desarrollo se inició en el año 2017, con una duración prevista de tres años y lleva por nombre. *“Jóvenes y mujeres lencas protagonistas de su desarrollo y ciudadanos/as empoderados/as incidiendo en políticas públicas en los departamentos de Intibucá y La Paz”*. Pretende contribuir además a la articulación de los pueblos indígenas lencas de los departamentos mencionados en redes y/ estructuras organizativas para incidir en políticas públicas locales que les afectan (AVSF, 2016). La financiación del proyecto procede mayoritariamente de una convocatoria de la Unión Europea, de la Agence Française de Développement (AFE) y el Gobierno de Canadá.

AVSF realiza el acompañamiento técnico, metodológico y administrativo de las organizaciones socias locales con las que ejecuta este proyecto<sup>5</sup>: Red Comal, Las Hormigas, ADROH y una organización internacional, SUCO (ver Anexo. 2 Organizaciones socias del proyecto). Cada una de ellas se responsabiliza de uno de los tres componentes que conforman el proyecto; agroecología, emprendimiento empresarial e incidencia política y un eje transversal de equidad de género y relevo generacional. Están interconectados, pues es frecuente que se dirijan a los mismos grupos de población.

---

<sup>3</sup> Agronomes et Vétérinaires sans Frontières, (<https://www.avsf.org/es>, consultado: 04/05/2019)

<sup>4</sup> Anteriormente a dicha experiencia, otra estudiante del Máster en Cooperación al Desarrollo por la UPV colaboró en la EIP de Intibucá del mismo proyecto, realizando su TFM dirigido al análisis de la cuestión de género y poder en la intervención. Este trabajo y labores previas han sido consideradas para el presente TFM, aunque no tienen relación directa con el análisis que aquí ocupa.

<sup>5</sup> El proyecto en un principio es elaborado también junto con otra organización local, sin embargo, actualmente ya no participa en la ejecución.

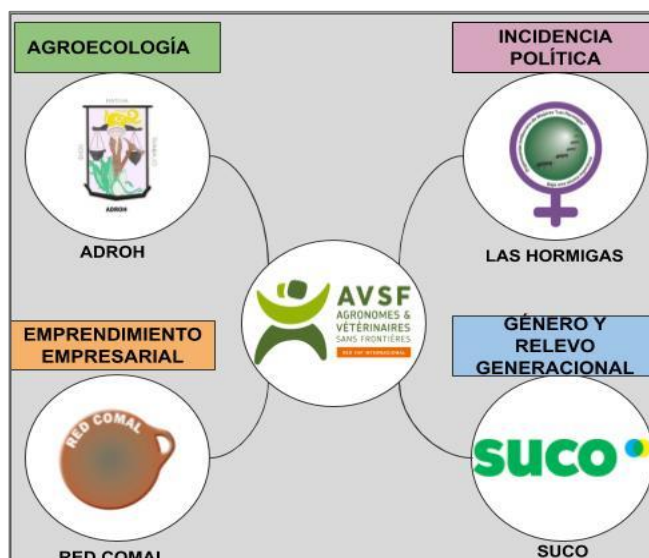


Figura 3. Organizaciones socias del proyecto.

Fuente: elaboración propia

Durante los procesos que se desarrollan en el marco de los tres componentes del proyecto se realiza un seguimiento y apoyo técnico por parte del equipo técnico. Dada la compleja labor ejecutada por dichos componentes en ambos departamentos, se presenta un breve resumen:

EJE TEMÁTICO	OBJETIVO PRINCIPAL	ACCIONES PRINCIPALES	RESPONSABLE
Agroecología	La aplicación de prácticas agroecológicas y diversifiquen sus sistemas productivos, mejorando de forma sostenible su productividad	Escuelas de Agroecología a nivel municipal, para elaborar planes de diversificación de cultivos. Se concede financiación a través de concurso. Feria de semillas criollas.	ADROH
Emprendimiento Empresarial	La promoción de iniciativas emprendedoras basadas en enfoques de Economía Social y Solidaria, por parte de grupos con participación de mujeres. organización de mercados campesinos en diferentes municipios con la participación exclusiva de las componentes de las redes de mujeres.	Escuela a nivel departamental. Las participantes elaboran un Plan de Negocio junto a sus grupos por grupo. Se concede un capital semilla a partir de un concurso. Organización de mercados campesinos en diferentes municipios con la participación exclusiva de las componentes de las redes de mujeres.	Red Comal
Incidencia Política	Ejecutar planes de incidencia que fomenten políticas públicas más inclusivas para la mujer y la juventud.	Se realizaron dos Escuelas de Incidencia Política (EIP), una en cada departamento de intervención del proyecto.	Las Hormigas
Género y Relevo Generacional	Transversalización de estrategia de género y relevo generacional a todos los componentes del proyecto	Creación de estrategia de género. Acompañamiento en los otros ejes	SUICO

Cuadro 2. Ejes temáticos del proyecto.

Fuente: elaboración propia a partir de AVSF (2016)

### 2.2.1 Intervención eje de incidencia política

La intervención del eje de incidencia política comenzó en septiembre de 2017 con el establecimiento de un contacto con las coordinadoras/es de las Oficinas municipales de la Mujer (OMM) y de las Oficinas Municipales de la Juventud (OMJ) del municipio de Intibucá. Estas oficinas nacieron a raíz de la disposición de La Ley de Municipalidades (2010, art. 59), en la que se incluyen las disposiciones de estos municipios de poder descentralizado, como mecanismo para proteger los derechos de la juventud, niñez y mujer (Núñez, 2018). Parte de su labor se centra en llevar a cabo acciones con redes de mujeres y organizaciones/redes de jóvenes. Buena parte de ellas se han originado por la labor de estas coordinadoras/as o el apoyo de organizaciones, mostrando características organizativas diferentes en cuanto a su nivel de fortalecimiento y experiencia en otros procesos de cooperación.

A partir de ahí, cada red nombró a jóvenes para que asistieran a una entrevista, a través de la cual, tendrían la oportunidad de participar en una EIP, en calidad de representantes de dichas redes para formarse en incidencia política y construir junto con ellas una propuesta de plan de incidencia. El mismo proceso, se realizó para la EIP del departamento de La Paz, en los meses posteriores a la finalización de la de Intibucá.

Cada escuela tuvo una duración de cinco meses, en la que se desarrollaba una formación de cuatro días consecutivos, una vez por mes. Las participantes de ambas escuelas fueron seleccionadas a partir de una entrevista según los siguientes requisitos:

- Jóvenes y mujeres lencas de hasta 30 años, con prioridad de las mujeres
- Pertenecer a una organización de mujeres o de jóvenes
- Residir en el municipio
- Saber leer y escribir
- Tener un compromiso de ejecutar el plan de incidencia política
- Firmar un convenio como representante de la organización en caso de que la red fuera ganadora en el concurso

**Figura 4. Criterios de selección EIP**

Fuente: elaboración propia

No obstante, existían perfiles muy variados, en cuanto a nivel educativo, edad, circunstancias familiares o experiencia organizativa en ambas escuelas.

Las herramientas metodológicas de estas escuelas, utilizadas para la recogida de insumos en las redes, para la construcción de los planes de incidencia se diseñó a partir de metodología de



WOLA, de Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas de Managua (Nicaragua), de escuelas de ASONOG (Asociación de Organismos no Gubernamentales), así como de la experiencia de las organizaciones socias Red Comal, de AVSF y de otra organización local, UTC La Paz <sup>6</sup> (AVSF, 2017).

Las temáticas abordadas fueron los mismos en ambas escuelas y se centraron principalmente en las siguientes líneas:

MÓDULO	LÍNEA TEMÁTICA	TAREA PRINCIPAL A REALIZAR CON RED
1	Autoestima y liderazgo colectivo, formas de gobierno en Honduras. Diseño de guiones metodológicos para talleres de réplicas.	Crear un mapa municipal e identificar la problemática municipal con la red.
2	Participación ciudadana, democracia, Derechos humanos, marco jurídico y político vigente de la mujer y juventud.	Elaboración de propuesta de solución con la red
3	Investigación en incidencia política: análisis del espacio de decisión, análisis de contexto y canales de influencia en la toma de decisiones.	Elaboración de mapas de poder por cada grupo
4	Herramientas para la incidencia política: análisis FODA, análisis de mapas de poder, creación de estrategias para la incidencia política	Análisis FODA de la red.
5	Plan de incidencia y socialización: creación de presupuestos, cronogramas	Creación de presupuesto y cronograma. Socialización del borrador del plan de incidencia

**Cuadro 3. Contenido temático EIP**

Fuente: elaboración propia a partir de Guía metodológica

La EIP la Paz precedió a la primera en los siguientes meses a su finalización. Estas escuelas presentan algunas diferencias como el número de participantes y las facilitadoras. A continuación, se muestran sus características principales:

<sup>6</sup> UTC La Paz es una ONGD hondureña que interviene en La Paz, cuyas líneas principales de actuación son la incidencia política y la formación en liderazgo.

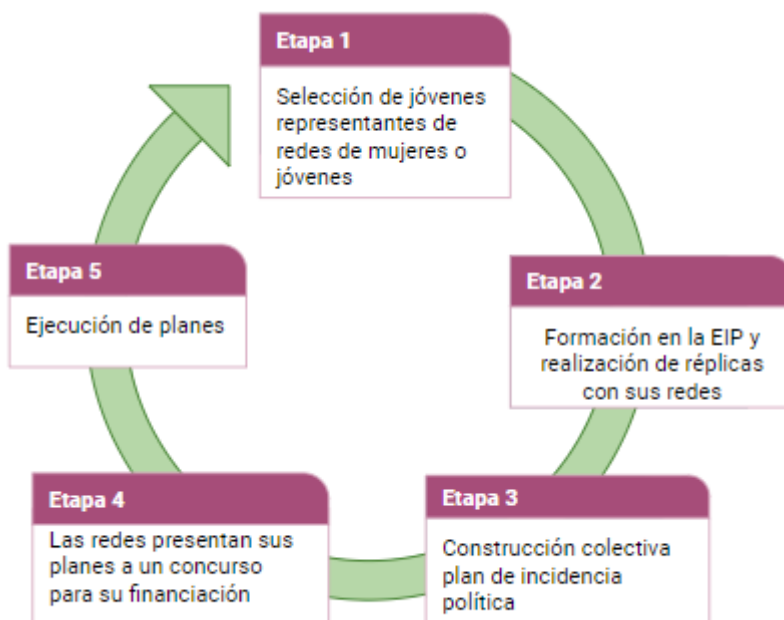
	EIP INTIBUCÁ	EIP LA PAZ	
<b>Lugar y fechas de celebración</b>	Octubre 2017- febrero 2018 La Esperanza (Intibucá)	Junio- octubre 2018 Marcala (La Paz)	
<b>Facilitadores/as</b>	Responsable del eje Una Estudiante de la UPV Dos Trabajadores/as SUCO	Responsable del eje Una Estudiante de la UPV	
REDES PARTICIPANTES			
<b>De mujeres</b>	Camasca Intibucá La Esperanza	Marcala, San José Santa Ana,	Santa Elena Yarula Opatoro
<b>De jóvenes</b>	Movimiento Juvenil Lenca de Jesús de Otoro Red Juvenil Presión de La Esperanza, Red de Jóvenes de San Miguelito. Comisión Municipal de la Juventud de Yamaranguila.	Comisión Municipal de la Juventud de Chinacla Red de jóvenes de Yarula	
<b>Asistencia total en réplicas (promedio)</b>	97	232	
ESTUDIANTES PARTICIPANTES			
<b>N° de estudiantes</b>	20 (Más del 80% mujeres)	25 (80% mujeres)	
<b>N° de graduados/as</b>	15 (13 mujeres)	19 (15 mujeres)	
<b>N° deserciones</b>	5	6	
<b>Situación actual</b>	Las redes de mujeres de Camasca, San Marcos de la Sierra y el Movimiento Juvenil Lenca están ejecutando el segundo año de su plan de incidencia.  Las redes de Intibucá el primero, pues comenzó un año después que estas con el acompañamiento técnico del proyecto.	Los planes de incidencia política seleccionados de EIP La Paz (CMJ, Red de mujeres de Yarula, de Marcala de Santa Ana) a finales del 2018, están en los primeros meses de ejecución de sus planes	

**Cuadro 4. Descripción de EIP La Paz e Intibucá**

Fuente: elaboración propia

Después de cada módulo, cada estudiante se reunía con su red para ir construyendo colectivamente una propuesta de plan de incidencia vinculado a una problemática local con las herramientas y conocimientos aprendidos en las escuelas, en lo que se denominaba “réplica de conocimiento”. Con ello se pretendía producir un efecto multiplicador sobre estas redes, su fortalecimiento y que se incrementara su conocimiento sobre el contexto sociopolítico municipal (AVSF, 2018c).

Finalmente, el resultado material de este proceso es una propuesta de plan de incidencia que podía presentarse a un concurso, tras el cual han recibido una financiación para su ejecución hasta la finalización del proyecto en diciembre de 2019.



**Figura 5. Proceso de las EIP**

Fuente: elaboración propia

### 3. OBJETIVOS DEL ANÁLISIS

El presente TFM se plantea como un acercamiento al enfoque de Educación Popular (EP) que utiliza el proyecto coordinado por AVSF en la EIP, pues el fin último es analizar la contribución de la EP a esta escuela formativa de incidencia política con mujeres y jóvenes lencas en Honduras. En consecuencia, se plantean los siguientes objetivos:

1. Conocer cómo se aplica la Educación Popular en cuanto a su dimensión ético-política, humana y pedagógica en la metodología de las Escuelas de Incidencia Política del proyecto, más concretamente en función de tres pilares de la EP:

- 1.1 La relación que se establecida entre educando- educador.
- 1.2 La participación.
- 1.3 El pensamiento crítico.

2. Conocer en qué medida este proceso educativo, puede contribuir o ha contribuido a que las y los jóvenes se conviertan en agentes de transformación en sus municipios, estudiando los

atributos que han podido desarrollar en este proceso educativo, así como aquellos limitantes que lo hayan podido condicionar.

### **3.1 LIMITACIONES Y SESGOS**

Dada la imposibilidad de establecer una relación de causa- efecto entre la participación de las estudiantes en la escuela y las transformaciones a nivel individual o colectivo que hayan podido experimentar en el proceso de la EIP, la autora reconoce la influencia de otros factores externos, siendo consciente de que no puede atribuir ningún cambio en la vida de las jóvenes y sus redes a la participación en el proceso.

Por otra parte, la autora realiza una interpretación de la realidad y los discursos en base a unos marcos mentales occidentales, ello sumado a la estancia temporal en el contexto en el que se desarrollan los hechos y su bagaje, podría haber condicionado el modo en el que se percibieron e interpretaron situaciones, así como la comprensión de patrones socioculturales que pudieran vincularse con el fenómeno de estudio. Es por ello, que se ha prestado especial importancia a la triangulación de información, realizando entrevistas a los diversos actores involucrados en el proceso, revisando al mismo tiempo la influencia de la propia subjetividad en el desarrollo de la investigación.

Finalmente, hacer coincidir el tiempo disponible de las entrevistadas con el de la entrevistadora cuando se tienen rutinas diferentes podría considerarse una interrupción en su cotidianidad, lo que limitaría el tiempo disponible para la realización de la entrevista en algunas ocasiones y con ello, el establecimiento de un hilo conversacional tranquilo y fluido que permita abordar reflexiones más profundas.

## **4. ENFOQUE TEÓRICO**

El presente trabajo se fundamenta en un marco teórico que se erige a partir de la comprensión de la Educación Popular como educación alternativa de América Latina enmarcada en procesos de Educación No Formal y la conceptualización de lo que se consideraría ser un agente transformador, surgido a partir de uno de esos procesos.

### **4.1 LA EDUCACIÓN NO FORMAL**

La Educación No Formal se entiende como el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje organizados al margen del sistema formal<sup>7</sup> (Mariño y Cendales, 2004:10), debido a lo limitado que resulta este último en la compensación de desigualdades sociales. Se plantea como una alternativa y una extensión de la educación formal, idónea para proyectos educativos no convencionales, por su flexibilidad, estando más presente en países que presentan una mayor pobreza económica (Celorio y López de Munai, 2007).

---

<sup>7</sup> Celorio y López de Munai (2007:150) define la Educación Formal como "sistema educativo legalmente regulado y que otorga acreditaciones de reconocimiento legal".

La Educación No Formal ofrece propuestas pedagógicas críticas e innovadoras y metodologías participativas, adaptadas a las necesidades de los distintos sectores sociales. Bajo esta forma de educación alternativa se ha fomentado especialmente la participación, la contextualización y el autodidactismo. Una cuestión fundamental es que en la evaluación realizada en la rendición de cuentas de los programas que se enmarcan en ellas, se presta especial atención a los procesos en sí mismos y los resultados no previstos, más allá de los estándares. Igualmente destaca, que las metas a alcanzar han de ser determinadas con sus participantes, para lograr así una mayor implicación y adaptación a sus necesidades (Celorio y López de Munai, *ibid*).

Dentro de la Educación No Formal, La Educación Popular (EP) se concibe como “una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de contribuir a los procesos de transformación social” (Mariño y Cendales, 2004:10).

#### **4.2 LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA EN LA ACTUALIDAD**

La Educación Popular (EP) surge en los años sesenta en América Latina a partir del pensamiento del brasileño Paulo Freire, como fruto de sus experiencias educativas como alfabetizador y educador, sin embargo, sus ideas son pilares de la educación popular hoy en día. No obstante, y tal y como señala, uno de los discípulos, José Eustáquio Romão, el discurso de este filósofo y pedagogo, ha de ser reinventado y recontextualizado para preservar el valor de sus ideas (El Diario de la Educación, 2018), pues “los trabajos de Freire no son recetas, son desafíos” (Escobar, 1985:10).

Las propuestas educativas de EP nacen como crítica a las sociedades capitalistas propias de países latinoamericanos, en las que la Educación Formal actúa como reproductora de dicho sistema dominante (Carrillo, 2007). Surge la necesidad de un cambio estructural de la educación, proponiendo para ello una “educación problematizadora”. La EP nace a partir de la influencia del Marxismo y otras ciencias sociales críticas en América Latina, así como de la proliferación de las luchas populares y de la izquierda en los años sesenta y setenta, que permitían así dar una explicación de injusticias sociales que hasta el momento habían sido ignoradas (Carrillo, 2007).

Según Martínez Peyrats (2006), la EP se encuentra en un período de autocrítica y cuestionamiento de la práctica, que ha supuesto la recontextualización en un periodo histórico crecientemente complejo, en que no sólo la dialéctica ha de adaptarse, sino que es necesaria la búsqueda de nuevas metodologías que se adapten a la realidad y en definitiva, una renovación de la práctica partiendo de la opción ético-política de la EP.

Al mismo tiempo, Carrillo (2014), denomina “renacer” a este periodo que está viviendo la EP en la región en los últimos años, puesto que se están reivindicando sus prácticas en multitud de espacios y se están renovando también el contenido y los actores involucrados en ellas. Están emergiendo temas como la soberanía alimentaria, la agroecología o la juventud y está trabajando con actores de instituciones educativas formales, autoridades locales, dirigentes y pueblos originarios, entre otros. Sus prácticas son habituales en un gran número de escenarios como cursos, talleres, escuelas de liderazgo o sistematizaciones de experiencias, así como en la producción de materiales educativos y comunicativos. Según Carrillo (*ibid*), La CEEAL justifica

esta situación como una consecuencia de las políticas económicas neoliberales, debido a que han impulsado la reactivación y el surgimiento de movimientos sociales históricos y de movimientos políticos de izquierdas.

Se reconoce, por tanto, la necesidad de actualizar el sentido político que orientan las prácticas educativas de EP, de acuerdo al panorama actual latinoamericano y los cambios en el contexto mundial. Además, se ha ampliado el concepto de “paradigma emancipador” (Carrillo, 2014), comprendido más allá de una perspectiva epistemológica e incorporando y poniendo en valor el sentido de las subjetividades de las que parten los sectores de la sociedad y otorgando al concepto de “emancipativo”, un sentido reivindicativo en cuanto a las desigualdades sociales. Los paradigmas emancipadores contienen una interpretación crítica, una dimensión política y una orientación de las acciones tanto individuales como colectivas.

Asimismo, se destaca el enriquecimiento que se está produciendo de las estrategias educativas, que van más allá de la promoción de la conciencia crítica, y se encaminan a la construcción de otras alternativas, como la formación de espiritualidades y voluntades, lo que se evidencia en el uso de otras estrategias metodológicas, más allá de las tradicionales (diálogo, construcción colectiva de saberes, técnicas participativas) (Carrillo, 2014). Del mismo modo, se reconoce el aporte de la EP en cuanto a la formación que ofrece en derechos humanos y para participación en el contexto de debilidad democrática que vive la región, pero se reconoce que aún se necesita trabajar más en una educación democrática y ciudadana, más allá de los marcos mentales hegemónicos (Carrillo, 2014). Asimismo, se están revitalizando los vínculos con los movimientos sociales, pues de ahí emergen los fundamentos de las luchas sociales.

#### **4.2.1 Núcleo común de la Educación Popular**

Tal y como se ha expuesto, la aplicación de la EP está estrechamente influida por el contexto en el que se da, y el significado que adopta en el mismo. Por ello se hace necesario, presentar las dimensiones bajo las que se concibe para vislumbrar en qué consiste. Para ello, se han tomado la clasificación de las dimensiones que traza Martínez Peyrats (2006:79), diferenciando la dimensión humana, la ético-política y la pedagógica de esta alternativa educativa.

##### *a) La dimensión humana.*

Se considera que los sectores marginales o excluidos en distintos contextos, como las comunidades indígenas, están oprimidos por un sistema, en el que la educación formal actúa como reproductora del mismo, estimulando la ingenuidad de los sectores populares en beneficio de los opresores (Escobar, 1985), que pretenden que se adapten a la mentalidad hegemónica y dominante. Se concibe, por lo tanto, como una herramienta opresora, porque la pasividad en la escuela se traslada también a una pasividad en la participación ciudadana y en las relaciones económicas, culturales y sociales (Pablos, 2011). En consecuencia, se considera la educación como una herramienta para su “liberación”, por eso, el sujeto ha de ser protagonista en este proceso, para partir de él y construirse desde él, con él y para él. Por consiguiente, hay una intencionalidad se fortalezcan las organizaciones y se “capaciten” líderes/as (Martínez Peyrats, 2006).

La dimensión humana abarca dos perspectivas al mismo tiempo. En primer lugar, el “sujeto-individuo”, bajo el cual el educando pasa de considerarse un objeto a considerarse como un sujeto capaz de transformar su realidad desde su historicidad. En segundo lugar, El “sujeto-grupo”, referido a la interdependencia que tenemos de los y las demás para desarrollarnos, y educarnos entre nosotros/as, siempre “mediatizados por el mundo”, como señala Freire (1973:71). Es por eso que la relación entre educando y educador es otro de los aspectos clave a tener en cuenta en este enfoque, donde ha de existir una relación horizontal entre ambos para que se produzca un intercambio, puesto que se parte de que somos seres inconclusos.

*b) La dimensión ético-política:*

La práctica educativa es política, pues se encamina a la construcción de nuevas relaciones de poder basadas en el desarrollo integral de las personas y la superación de las inequidades sociales, ya que en las prácticas educativas tienen lugar relaciones de poder que afectan a los sujetos, de ahí la importancia de promover esos sujetos históricos y sociales (Pablos, 2011), protagonistas de su realidad. Se critica cualquier forma de poder basada en el autoritarismo y la verticalidad.

Esta dimensión es uno de los ejes esenciales de la EP, puesto que la emancipación y el empoderamiento del sujeto son los objetivos principales que se pretenden alcanzar para que finalmente se produzca una transformación social (Martínez Peyrats, 2006).

*c) La dimensión pedagógica:*

En el marco de esta pedagogía crítica Freire prioriza las condiciones del aprendizaje y el proceso en sí mismo, por encima de los resultados. Se busca una pedagogía y teoría enfocados a la práctica y al impulso de una acción transformadora. Se comprende al educando inserto en un contexto social determinado, nunca de forma aislada. Por ello, la educación problematizadora se orienta a la reflexión y con ello, a la acción sobre la realidad, restringiendo al mismo tiempo la aparición o permanencia de situaciones opresivas (Pablos, 2011). La educación no finaliza en un acto concreto, sino que constituye un proceso que requiere flexibilidad, por la complejidad de la realidad en que se inserta y que el o la facilitador/a se cuestione continuamente a sí mismo/a, pues se asume que no existen certezas ni verdades únicas, en un acto educativo constituido a través de un diálogo de saberes, en otras palabras, en la interacción entre diversos actores. Es por ello, que se pretende alcanzar el objetivo “liberador” a través de la participación de los sujetos y de la horizontalidad, inherente a la relación educando-educador, sin la cual no puede darse una dialogicidad, es decir, una interacción en la que el aprendizaje sea mutuo. El conocimiento se construye a partir de la realidad de los educandos, es decir, de su cultura, mentalidad, conciencia, valores, saberes y símbolos, para incidir en otras cuestiones de su vida (Carrillo, 1993).

La concientización es descrita como el conocimiento y el reconocimiento de la realidad que oprime al sujeto para transformar la situación que produce dicha opresión (Martínez Peyrats, 2006). Es decir, consiste en descubrir la razón de ser de las cosas y actuar en consecuencia (Escobar, 1985).

Dentro de este marco, la criticidad se basa en el cuestionamiento, de la realidad en la que se inserta el individuo a partir de la praxis, es decir, se basa en la problematización. La praxis es la unión que se establece entre teoría y práctica, para hacer una reflexión sobre lo que se hace y alcanzar un conocimiento crítico (Escobar, 1985). En este proceso se adopta una “Postura crítica” (Escobar, 1985:159), entendida como aquella “*actitud de continua reflexión, de curiosidad ante las cosas. El deseo de conocer las cosas como en realidad suceden*”. Ese proceso va acompañado de un mayor compromiso con la problemática del entorno y un aumento de la participación ciudadana. Este tipo de educación exige la construcción de agentes de transformación.

### 4.3. CONCEPCIÓN DE AGENTE TRANSFORMADOR

La EP, es una de las fuentes inspiradoras de la educación transformadora. Bajo esta mirada Oliveros (2018:6), describe como uno de los fines de este tipo de educación “*la creación de sujetos sociales comprometidos con la transformación de la realidad y el fortalecimiento de una ciudadanía responsable, tanto en el ámbito local como global*”, donde se produce la transformación de las personas y sus grupos, entendiendo su función emancipadora desde su toma de conciencia.

Ante la inexistencia de un concepto teórico concreto del término agente transformador, se ha realizado una aproximación del sentido que esta cobra en la Ciudadanía Global (Oliveros, 2018), una educación transformadora promovería el desarrollo integral de las personas y con ello una ciudadanía más activa, crítica, responsable y preocupada por aspectos colectivos. Desarrollaría también un compromiso personal y colectivo, convirtiéndose en protagonista del desarrollo de procesos sociales y políticos, por lo que existiría una dimensión tanto personal como comunitaria.

El término ciudadanía incorpora también el enfoque de género, aplicando los derechos y las responsabilidades de la ciudadanos/as a las relaciones sociales e institucionales, dado que las inequidades que se dan en la privacidad del hogar, se vinculan con la ciudadanía, pues frecuentemente determinan la participación de las mujeres en la vida pública y económica (Veneklasen y Miller, 2002).

Tras todo ello se concibe en el presente trabajo como agente transformador, basándose en Oliveros (2018) a aquel sujeto que adquiere la capacidad de incidir y transformar su realidad, que es consciente de las estructuras de opresión e injusticia que operan en el mundo y adquiere un compromiso como ciudadano/a para tratar de transformarlas.

Según InteRed<sup>8</sup> (2019:32), las transformaciones personales derivadas de una acción educativa transformadora se constituyen en las siguientes categorías:

---

<sup>8</sup> InteRed es una ONGD española con amplia experiencia colaborando en procesos de educación no formal con organizaciones locales en diferentes países del mundo.



COMPONENTE	TRANSFORMACIONES EN LOS SUJETOS
<b>Cognitivo</b>	Conocimiento intelectual, análisis crítico de la realidad y de problemas
<b>Ético</b>	Actitudes y valores en torno a la justicia, equidad, interdependencia
<b>Espiritual</b>	Autoconocimiento y autocontemplación
<b>Socioafectivo</b>	Emociones que pueden despertarse e intensificarse en las intervenciones sociales
<b>Acción Comprometida</b>	Comportamiento derivado de la consciencia de ser un sujeto político

**Cuadro 5. Categorías de transformaciones personales**

Fuente: elaboración propia a partir de InteRed (2019)

Dentro de las categorías previamente descritas, podrían insertarse el desarrollo de una serie de atributos, que Boni (2018) y Arias, Boni, Ortega y Rosado (2015) destacan en prácticas de Ciudadanía Global:

1. El Conocimiento y la sensibilización acerca de aspectos vinculados a la Justicia Social, el género y los DDHH, así como la comprensión de mecanismos de poder y la forma en la que puede ejercerse una ciudadanía orientada al cambio. Asimismo, el conocimiento de la realidad sociopolítica, económica y cultural. Hace una conexión con la ciudadanía global.
2. Por otra parte, se le atribuiría el desarrollo de habilidades sociales comunicativas, de colaboración y negociación entre personas, así como la capacidad de liderar e influir sobre las demás y de crear proyectos de interés comunitario.
3. Finalmente, destacan una actitud crítica basada en un compromiso social, en la autoestima, la empatía y la tolerancia, así como un valor identitario y una actitud optimista en cuanto a un posible cambio social. Se incluye también un factor de sostenibilidad medioambiental.

Desde este entendimiento podemos considerar a las y los agentes de transformación como poseedores de atributos de Ciudadanía Global.

## **5. METODOLOGÍA**

### **5.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN**

La metodología utilizada en el presente TFM es de corte cualitativo, con un enfoque constructivista, dado que se planteó con el objetivo de conocer cuáles han sido los puntos clave en la aplicación de la EIP, sus contribuciones, los limitantes y efectos del uso de dicha metodología, con un carácter del análisis tanto descriptivo como explicativo.

### **5.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y SELECCIÓN DE CASOS**

La EP se percibe en este proyecto como una forma de relacionarse con las personas y de poner en valor su territorio y los saberes populares. Bajo esta visión, la humildad se concibe como un factor indispensable en la relación entre los y las técnicos/as del proyecto y la población con las que se colabora. No obstante, no existe una homogenización entre las metodologías, bajo un enfoque genérico de EP, seleccionadas para las diferentes escuelas del proyecto (Emprendimiento empresarial, Agroecología e Incidencia Política) o en la experiencia previa que poseen los y las técnicos/as del proyecto en la utilización de estas en otros procesos de cooperación al desarrollo. Tampoco existe una evaluación interna de equipo sobre el desarrollo de las escuelas y las técnicas utilizadas, así como del impacto del proceso educativo en el alumnado implicado.

El presente TFM se plantea como un incentivo que abra un espacio de reflexión y autoanálisis de las prácticas de las entidades participantes, por su potencial poder transformador. Por otro lado, se pretende colaborar con AVSF Honduras, como coordinadora de este proyecto en su primera experiencia de incidencia política integrada como eje de proyecto en el país, dado el interés que ha manifestado en esta materia. Constituye una aportación en este sentido para futuros programas y proyectos de cooperación al desarrollo que puedan realizarse. Del mismo modo, para las organizaciones socias locales, que continuarán trabajando con las mismas redes y organizaciones una vez finalizado el proyecto.

Dentro de los tres ejes temáticos anteriormente descritos, la autora colaboró a través de las Prácticas Externas del Máster en Cooperación de Desarrollo de la Universitat Politècnica de València (UPV), en el de incidencia política de forma mayoritaria. Es por ello, que resultó pertinente la selección de las EIP para el presente TFM, pues en las otras escuelas únicamente se colaboró de manera puntual y no se tenía el suficiente conocimiento para su análisis.

### **5.3. OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Respecto a esta etapa, con el fin de triangular la información extraída a partir de la participación y observación en la experiencia de prácticas de la autora, se utilizaron otras técnicas cualitativas, principalmente a través de la información primaria provista por medio de entrevistas a algunos actores clave del proceso. Posteriormente, esta se completó con datos secundarios fruto de un análisis documental.

### **5.3.1 Observación participante**

La observación participante se utilizó como técnica cualitativa fruto de la inmersión de la autora durante seis meses en el proceso de la EIP de La Paz y el seguimiento en la ejecución de los planes de IP de Intibucá, por lo que constituye una fuente de información de gran relevancia en este trabajo.

La integración en el componente de Incidencia política de este proceso brindó la oportunidad de relacionarse con diferentes actores en encuentros formales e informales, conocer el contexto social en el que se inserta la intervención, e interpretar cómo se concibe la educación popular en el equipo técnico del proyecto. En definitiva, comprender la realidad del fenómeno de estudio.

La observación participante se realizó bajo la modalidad de participante como observadora, dado que predominó la participación e integración de la autora en la experiencia de prácticas. La observación fue implícita y no sistematizada a lo largo de la inmersión en el proceso, recogiendo en un cuaderno de bitácora datos e impresiones destacables.

Asimismo, se adoptó un “enfoque auto-reflexivo” (Peris y Herrera, 2014:12), vigilando conscientemente el punto de vista del que se parte, para controlar cómo repercutía este en lo observado.

### **5.3.2 Entrevista semi-estructurada**

Otra técnica cualitativa utilizada para el análisis de datos primarios fue la entrevista semi-estructurada, dado que esta modalidad permitía describir e interpretar aspectos que no son fácilmente observables (Peris y Herrera, 2014) y otorgaba cierta flexibilidad a la autora en su realización, permitiendo la aparición de hallazgos inesperados y la adaptación a la persona, situación y contexto en el que se realizaba.

Esta técnica permitió, por tanto, extraer información de las diversas perspectivas de los actores implicados en el proceso y su experiencia a lo largo de estos meses. Para ello, se realizaron guiones de entrevistas flexibles, con preguntas que se iba adaptando a las personas y circunstancias en las que se realizaba. Los guiones correspondientes a las entrevistas realizadas se muestran en el Anexo 3.

Las temáticas objeto de estudio para los y las estudiantes de la escuela fueron en líneas generales: la metodología utilizada en la EIP, su evolución personal en este proceso, el rol que adoptaron en las redes a las que pertenecen, sus motivaciones actuales respecto al objetivo general de su propuesta de incidencia política y los obstáculos presentes y futuros referidos a las actividades de incidencia política planificadas según dicha propuesta. Para el equipo técnico del proyecto las preguntas fueron dirigidas a los aspectos metodológicos de la escuela, el enfoque de EP que adopta el proyecto y las particularidades culturales de la étnica lenca, así como su experiencia en otros procesos. Para los y las participantes en réplicas y las coordinadoras de las redes fueron más encaminadas a la repercusión de las réplicas de conocimiento facilitadas por las participantes de la EIP, el rol adoptado por estudiantes en estas y las perspectivas de futuro de la red en relación con la problemática local identificada en el

proceso. Finalmente, a la organización local se le preguntó sobre su experiencia en procesos de incidencia política con la etnia lenca y la aplicación de EP en esos procesos.

La muestra se seleccionó entre diferentes actores clave, tanto del proceso de la EIP La Paz, como el de Intibucá, buscando obtener diferentes perspectivas y la máxima representatividad social. Para ello, se realizaron un total de veinticuatro entrevistas. Estas se correspondieron con actores de los municipios de Camasca, San Marcos de la Sierra, Intibucá y Jesús de Otoro, (departamento de Intibucá) y con Santa Elena, Santa Ana, Marcala, Chinacla, Opatoro y Yarula (departamento de La Paz).

Con el fin de preservar su anonimato, se describe la muestra seleccionada de la siguiente manera, mostrando la codificación utilizada en el análisis:

CÓDIGO	ACTOR	MUESTRA	JUSTIFICACIÓN
ES.	Estudiantes EIP La Paz e Intibucá	Diez graduados/as de la EIP (8 mujeres y 2 hombres), procedentes tanto de redes subvencionadas y no subvencionadas para ejecutar su propuesta de plan de incidencia política	Participación directa. Experiencia. Valoración de metodología y proceso
EQ.	Equipo técnico del proyecto	Tres trabajadores/as de las organizaciones socias Red Comal, ADROH y Las Hormigas, siendo esta última la responsable del eje de incidencia política	Conocimiento del proceso y la metodología utilizada. Concepción de EP. Experiencia con población lenca.
CC.	Coordinador/a OMM y OMJ	Tres Coordinadores/as	Relación con las redes. Rol desempeñado.
RED.	Integrantes de redes	Seis asistentes a réplicas de conocimiento de redes de mujeres y jóvenes	Participación indirecta. Ejecutan y construyen el plan con las estudiantes
ORG.LOCAL	Trabajador/a de ONGD local	Una persona con amplia experiencia en procesos de incidencia política con población perteneciente a la etnia lenca	Perspectiva diferente en la aplicación de una metodología de EP en procesos de incidencia política con población lenca

**Cuadro 6. Muestra y codificación de los actores entrevistados**

Fuente: elaboración propia

Las oportunidades para la realización de las entrevistas fueron escasas, por lo que se aprovecharon situaciones en las que las mujeres y los y las jóvenes se reuniesen con el equipo técnico del proyecto, para compaginar así las otras actividades de su agenda de trabajo de prácticas en la ONGD con la extracción de información para el TFM. La oportunidad de ver a esas personas, que en su mayoría habitan en comunidades se dificultaba fuera de esos espacios, también por la amplia zona de intervención del proyecto y la distancia geográfica entre municipios. Otro obstáculo fue la baja disponibilidad de algunas personas para establecer una reunión privada y conceder el tiempo suficiente para profundizar en ciertas cuestiones y que algunas personas han podido estar condicionadas por la falta de privacidad en los espacios concedidos para el desarrollo de la entrevista, no estando disponibles otras alternativas espaciales o de momentos concretos que pudieran superar esta limitación.

### **5.3.3. Análisis documental**

Finalmente, se realizó un análisis documental, puesto que proporcionaba información útil y complementaria de las anteriores técnicas en cuanto al enfoque teórico y planteamiento metodológico de las escuelas. Para ello se analizó la Guía Metodológica de la EIP, que contiene las temáticas y los Guiones Metodológicos utilizados en ambas escuelas, permitiendo así contrastar la puesta en práctica con este planteamiento.

Los Guiones Metodológicos de la EIP, son los documentos en los que se recoge la planificación metodológica de cada uno de los cinco módulos de la EIP, actividades, dinámicas, recursos necesarios, responsables de cada una de las actividades a desarrollar además de una descripción detallada de los procedimientos por cada una de ellas. Una vez comprobado que los correspondientes a la primera escuela, Intibucá, eran similares en cuanto a la parte metodológica, se utilizó el de La Paz, por ser el más actualizado.

## **5.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Una vez realizadas las entrevistas que han sido explicadas anteriormente, se procedió a su transcripción según las variables objeto de estudio que se describen en los siguientes subapartados, para ser analizadas y hallar las principales evidencias. Se planteó en dos componentes diferentes, según los objetivos planteados para este TFM, quedando reflejado en el apartado 3.

### **5.4.1 Descripción de la metodología de la EIP e incorporación de la Educación Popular**

La primera parte del análisis permitió comprender cuál es el planteamiento metodológico de partida de esta escuela formativa en incidencia política en relación con la EP y cómo fue su puesta en práctica en el transcurso de los módulos que compusieron la EIP.

Partiendo de que una metodología de EP ha de ser coherente con la dimensión humana, ético-político y pedagógica (Peyrats, 2006), es evidente que durante el proceso educativo la relación que se establezca entre la persona que facilita (educador) y el participante (educando), ha de estar caracterizada por la horizontalidad, pues se rompen las desiguales relaciones de poder entre uno y otro, y pueden enriquecerse entre sí. Es esta la base para que se cree un escenario en el que las y los participantes compartan desde su propia subjetividad, intercambien y contruyan juntos/as, sean los y las protagonistas. Bajo estas condiciones se da paso al cuestionamiento de la propia realidad y el desarrollo de una criticidad.

Es por ello, que se seleccionaron los siguientes pilares de la EP para la primera parte del análisis, pues se orienta a la metodología implantada en la EIP: la relación entre el educando y educador, la horizontalidad, el diálogo, la participación, la co-creación y el pensamiento crítico. Dada la interrelación entre estas categorías se decidió agruparlas en tres y mantener esta misma estructura para el análisis a fin de ofrecer una mayor claridad expositiva.

- Relación educando-educador: horizontalidad y diálogo.
- Participación y co-creación.

- Promoción del pensamiento crítico.

Para el análisis de resultados y evidencias respecto a estas categorías se tomó como referencia la siguiente orientación de los fundamentos de EP, teniendo en cuenta que el proceso educativo objeto de estudio se enmarca en la educación no formal y que el colectivo que participante presenta un nivel educativo heterogéneo.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
<b>RELACIÓN EDUCANDO- EDUCADOR: HORIZONTALIDAD Y DIÁLOGO</b>	La horizontalidad se identifica como la relación entre iguales tanto en los espacios formales, como los informales de la escuela. La comunicación es una de las bases de esta relación, en la que las participantes comparten sus experiencias y pensamiento. La interacción es continua, se educan entre sí, hay un diálogo
<b>PARTICIPACIÓN Y CO-CREACIÓN</b>	Los y las participantes son los y las protagonistas en el transcurso de la escuela, comparten frecuentemente sus formas de pensar y sentir, el conocimiento que poseen respecto a sus realidades, partiendo de su propia subjetividad. Los nuevos aprendizajes surgen de una construcción colectiva.
<b>PENSAMIENTO CRÍTICO</b>	Las y los participantes caminan hacia un pensamiento crítico, observan más, se despierta una curiosidad por el entorno que les rodea, interrogan y cuestionan su realidad y muestran una actitud crítica hacia esta. Son capaces de analizar la problemática local y cuestionar cómo opera la política local.

**Cuadro 7. Conceptualización de categorías básicas de EP**

Fuente: elaboración propia

La información utilizada en esta primera parte del análisis fue extraída a partir de las entrevistas realizadas al equipo técnico del proyecto, las realizadas a los y las estudiantes de la EIP y las integrantes de las redes a las que pertenecen (ver matriz Anexo 4 y 7).

Las entrevistas fueron transcritas según las categorías de análisis seleccionadas, aunque se estudiaron al completo por la posibilidad de encontrar otras evidencias relevantes. También se utilizó como herramienta una matriz con las mismas categorías para el análisis documental (ver Anexo 5).

#### **5.4.2 Análisis de la contribución de la EIP a la construcción de agentes de transformación**

Como se ha expuesto anteriormente, el proceso en que se inserta la EIP se prolonga en el tiempo más allá de los meses de duración de la escuela. En consecuencia, para este estudio se analizaron los efectos de un proceso de aprendizaje y de desarrollo personal que aún no había finalizado cuando se extrajo la información. Es por ello, que el estudio se ha centrado en aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que pudieran haber adquirido y hayan podido ser observables en las y los estudiantes, como potenciales agentes de transformación es sus comunidades. Para ello, se analizaron las transformaciones personales que podrían haber

experimentado, tomando como referencia aquellas dimensiones bajo las que InteRed (2019) categoriza las transformaciones fruto de un proceso educativo transformador. Estas son: cognitiva, ética, espiritual, socioafectiva y acción comprometida. Igualmente, se han tomado como referencia los atributos que pudieran desarrollar las y los participantes a lo largo de este proceso, en base a los planteados en Boni (2018) y Arias, Boni, Ortega y Rosado (2015). Las dimensiones y los atributos fueron descritos en el apartado 4.3.

A partir de ahí y según el concepto de agente de transformación que se adquiere, se estudiaron las transformaciones personales, encaminadas a generar una ciudadanía más activa y comprometida, con mayor participación en los espacios de toma de decisión, objetivo último del proyecto de AVSF.

Dado que esta ciudadanía aumentaría su preocupación por los aspectos colectivos, la dimensión que se adopta no es solo personal sino también comunitaria (Oliveros, 2018). Es por ello que para esta segunda parte del análisis se analizan, a parte de las entrevistas de las estudiantes, las del equipo técnico, las redes y las coordinadores/as de las OMM y OMJ, pues no puede comprenderse la figura del estudiante de forma aislada, en un proceso que involucra o debiera involucrar a toda la red (ver matrices en Anexos 6 y 7).



**Figura 6. Relación entre transformaciones personales y agentes transformadores**

Fuente: elaboración propia a partir de InteRed (2019) y Oliveros (2018)

## **5.5 ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Una vez realizado el análisis se han desarrollado las conclusiones y elaborado una serie de recomendaciones para el consorcio de organizaciones que ejecutan el proyecto. Se muestran en los apartados 7 y 8 del TFM.

## **6. ANÁLISIS DE EVIDENCIAS**

El análisis se estructura según los objetivos del presente trabajo. Primero, se analizó la metodología de EP utilizada en la EIP y en la segunda parte, la contribución de la EP a la construcción de agentes de transformación.

### **6.1 ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA DE LA EIP EN CUANTO A SU ENFOQUE DE EDUCACIÓN POPULAR**

En el presente apartado se aborda el análisis de la metodología que AVSF ha desarrollado para la EIP. Para ello, se presenta un análisis por cada una de las categorías de EP: Relación educando-educador, participación y co-creación y pensamiento crítico.

Observamos como punto de partida que el planteamiento del que parte la ONGD en la Guía Metodológica de la EIP plasma explícitamente la intencionalidad de aplicar una pedagogía crítica y de EP, destacando los elementos imprescindibles de la metodología de la EIP que han sido clasificados para el análisis. Además, el equipo técnico reconoce la concordancia entre este planteamiento teórico y su aplicación práctica, evidenciándose una intencionalidad y reconocimiento del potencial de la EP: “queremos romper con ese sistema de la educación tradicional porque básicamente es conceptualizar las cosas y (...) pretendemos llegar a la acción de estas cosas”; “vemos una vía de formación y educación (...) diferente a la tradicional (...) creamos espacios de reflexión, vemos nuestro entorno (...) identificar los problemas a la par de las alternativas de solución” (EQ.3).

#### **6.1.1 Relación educando-educador: horizontalidad y diálogo.**

Existen evidencias claras respecto a la influencia de las aptitudes de las personas encargadas de la facilitación de la escuela. Aunque tanto estudiantes como facilitadoras describen una relación estrecha entre ellas, pues la horizontalidad es uno de los objetivos en la dinámica de la escuela, donde se pone en valor que todos/as aprenden del intercambio con los y las demás, ese trato entre iguales va más allá de los espacios formales del desarrollo de los módulos. Se percibió en momentos de ocio y con gestos tales como compartir habitación entre facilitadoras-participantes cuando se dieron las circunstancias.

Mientras que desde la organización se indica que “*el papel de un facilitador es (...) escuchar los sentimientos y lo que está pensando* (el participante) (EQ.1); es decir, su rol iría más allá del que adopta un educador tradicional, debido a que acompaña las sensibilidades y maneras de ser de las estudiantes, también el alumnado expresa haber sentido esa horizontalidad: “(...) *no fue solo*



*como que llegábamos y recibir información (...) sentimos esa empatía con ellos, de no ser solo técnicos, sino que eran nuestros amigos allí” (ES.3b).*

Se percibió una relación directa entre la figura de una facilitadora local, caracterizada por la empatía, la comprensión de la realidad de la vida personal y familiar de las jóvenes y el contexto en el que se enmarca, muchas veces de conflicto, discriminación o violencia machista: *“vimos ese contacto porque (a la facilitadora) le ha tocado vivir realidades (...) en los cabildos abiertos (...) hemos estado con ella dadas de las manos y ellas sabe a veces las cosas como se dan y ha ido a municipios y a la realidad y de cada comunidad (...) se puso en el zapato de nosotras” (ES.2).* Es decir, cuando las personas facilitadoras han vivido experiencias parecidas de exclusión o violencia pudiendo estar esta discriminación asociada a razones de sexo y etnia, se favorecería una mayor empatía entre educador- educando. Además de ello, si pertenece al mismo estrato social se alcanzaría una comprensión más profunda del contexto social en el que se inserta la realidad del alumnado participante: *“tenemos que ver que los participantes son de nuestra región indígena lenca y ellos se sienten más conectividad con su misma población” (EQ.1).*

Se deduce que la figura de un/a facilitador/a vinculado a las circunstancias anteriores, le hace proclive a desarrollar un compromiso social en el entorno de intervención del proyecto, lo que fundamentaría su posicionamiento para el acto educativo *“creo que Dios tenía un propósito para mí y es el propósito de trabajar con mujeres y jóvenes (...) lo que más me satisface muchas veces es el descubrir (...) que se paran ante los tomadores de decisión” (EQ.1).* Se reconoce en este sentido el carácter político de esta práctica educativa, relacionándose con temas de discusión observados en el desarrollo de la escuela: cuestionamiento de la visión idealizada de las autoridades, su visión de ciudadanía y la importancia de participar en espacios de toma de decisión a nivel municipal, como patronatos, Junta de Agua y cabildos abiertos. También se cuestiona la actitud ante los actores municipales. Es decir, si el educador/a tiene un compromiso político-social puede crear unas condiciones favorables para adoptar una actitud crítica respecto a las relaciones de poder que atraviesan el tejido social del territorio, y la conciencia de ello, es el primer paso para su transformación.

La relación cercana con las facilitadoras, contrasta con la que algunas participantes y facilitadoras percibieron de los y las facilitadores/as de otra organización social, que colaboraron con estas EIP: *“ella dígame que era una persona como antisocial (...) con la metodología que estamos utilizando cómo es posible que no esté con nosotros, solo un momentito nada más” (ES.1),* puesto que: *“El tema de la EP es ponerse en los zapatos de los oprimidos, porque si no, no vamos a poder ver su realidad y no vamos a darle herramientas para cambiar esa mentalidad y que esa mentalidad genere actitudes diferentes” (EQ.3).*

En contraste con esto último, la horizontalidad descrita en la relación con las facilitadoras se constituyó como un elemento imprescindible para que los espacios de participación estuviesen abiertos al diálogo, al intercambio de opiniones acerca de las temáticas que se abordaban en cada módulo, compartiendo con el resto su visión o la aplicación a su propio municipio: *“al final empezábamos con un tema y se convertía en un debate” (ES.5b).* De igual manera, en los guiones metodológicos también se plantean las actividades a desarrollar con esa intencionalidad,

como muestran los siguientes ejemplos: *“mediante el diálogo reflexionar sobre la identidad y cultura lenca”*; *“realizar preguntas generadoras de un diálogo: ¿Cómo se percibe el gobierno actual?”* AVSF (2017:2). Este tipo de metodología supone un contraste con la experiencia de las estudiantes en la educación formal *“el sistema educativo de Honduras es un sistema (...) de la época de los dinosaurios. (...) que no le dejen expresarse en público (...), que no se puede trabajar en equipo, que es una educación de un jefe y un alumno (EQ.1); “Nos enseñan a competir, pero no nos enseñan a evaluarnos, a descubrir lo que tenemos por dentro” (ES.10)*, valorando también la participación que se promueve en la escuela: *En el colegio nunca se les enseñó a romper el hielo, pena, inseguridad (ES.10)*".

### **6.1.2 Participación y co-creación.**

La metodología utilizada en la EIP aplica técnicas y dinámicas altamente participativas. Por una parte, el planteamiento metodológico incluye este tipo de técnicas: lluvia de ideas, la construcción colectiva de términos a partir de tarjetas, representación simbólica de cómo se concibe algo o partir del conocimiento de las estudiantes para la construcción colectiva de un concepto o dinámicas que crean espacios de acción- reflexión para la generación de saberes, más allá de espacios de juego (Anexo 5). También en la Guía Metodológica se señala la importancia del “enriquecimiento a través de la participación del grupo” y de las técnicas participativas (AVSF, 2017:2).

Este componente tiene una clara vinculación con la horizontalidad y el diálogo que anteriormente era analizado, por lo que no ha sido especialmente fácil desagregarlos. Según la guía metodológica: *“En este proceso no hay educador y educando, lo que hay es una comunidad educativa que se educa mutuamente en comunión”* AVSF (2017:1). Esta horizontalidad también fue expresada por una de las principales facilitadoras en el proceso, como mecanismo de una construcción colectiva de conocimiento: *“nadie sabe más, nadie sabe menos, (...) construir los conceptos desde la población y no darle los conceptos a la población” (EQ.1)*, así como por las estudiantes: *“A nivel de compartir, que nunca hubo una diferencia de ser técnico a ser alumno” (ES. 2); “de todas las ideas del grupo vamos formando, no es solo que ya está dado de lo que vienen a decir (...), sino que nosotros formamos el concepto” (ES.4)*.

Este planteamiento coincide con la perspectiva que tienen las y los estudiantes respecto a este aspecto, ya que destacan la participación como uno de los aspectos más importantes en el día a día de la escuela *“al principio en el primer módulo nadie quería hablar, pero viendo entrando ya en fondo ya empezando a participar todos, porque hasta la que era más tímida participaba” (ES.1)*, *“Creo que al principio éramos un poco callados” (ES.10)*. En relación con ello, conviene destacar que en el contexto indígena lenca y tal y como explica el equipo técnico: *“jamás se les ha valorizado el conocimiento que ellos y ellas poseen, entonces el nivel de confianza puede llegar a eso, a que te digan cómo han sentido eso prácticamente toda su vida” (ES.2)*.

En base a la experiencia de la autora en la EIP, se señala es esfuerzo por parte de la facilitación de promover una participación inclusiva y la evolución positiva en este sentido. Sin embargo, las relaciones de poder entre unos/as y otros/as se mantuvieron en el transcurso de los módulos, pues parten de contextos particulares que les hacen tener perfiles a veces opuestos y estar en

un desarrollo personal diferente: hay quien ya era lideresa en su red y quien no tenía una experiencia organizativa previa; sus labores se centraban en tareas de cuidados, quedando más relegadas de la vida pública.

Las herramientas utilizadas para la recolección de insumos, destinados a la elaboración de la propuesta de sus planes de incidencia, parte de técnicas como el árbol de problemas y de soluciones, análisis de contexto o mapa de poder, entre otras. Se realizaron a través del trabajo en equipo, tal como la autora del TFM ha evidenciado mediante su participación en el proceso. Sin embargo, aunque el equipo técnico identifica las técnicas como apropiadas para la población: *“la técnica del árbol de problemas, se mira o descubrimos que es una técnica de fácil entendimiento para nuestra población y que podemos utilizarla en cualquier ámbito donde tengamos que intervenir con población”, EQ.1)*, cuando se aplicaban esas herramientas en las réplicas de conocimiento con las redes participantes del proceso, las asistentes tenían dificultades para comprenderlas. Entre otros motivos, podrían estar la dificultad de establecer relaciones causa- efecto ante una problemática compleja, establecer unas estrategias para incidir ante los tomadores de decisión partiendo de opciones pree-establecidas por la metodología, o el uso de herramientas como cronograma o presupuesto (incluso informáticas).

Como resultado de lo anterior, también se evidencia la concentración de trabajo en la estudiante o en un grupo reducido de integrantes de la red: *“toda la carga estaba encima y no hallaba la forma de (...) plasmar todo eso (...) después quedé sorprendida, cómo hice eso...y se me dificultó un poco porque no tenía mucha ayuda, no había muchas ideas por parte de las otras personas” (ES.1)*. De algunas redes parecen sentirse protagonistas en el proceso y otras lo conciben como “recibir una capacitación”: *“Nos han fortalecido bastante, lo que es mi persona (...) con la ayuda de estas jóvenes” (RED.1)*, otras tienen una noción más crítica, ven el proceso como oportunidad para el fortalecimiento de la red, y la inserción de los jóvenes como una oportunidad de relevo generacional<sup>9</sup>.

### **6.1.3 Promoción del pensamiento crítico**

En el planteamiento de los guiones metodológicos se recogen actividades orientadas a la reflexión crítica, concretamente, los tres primeros módulos de un total de cinco aglutinan la mayoría, como un juego de rol sobre un conflicto, reflexionando acerca de los intereses políticos de los distintos actores o análisis de canciones, con un contenido crítico y reflexivo, y en otras ocasiones esperanzador: *“Yo siempre recuerdo las canciones, (...) me hicieron pensar en cómo vivimos, cosas que no vemos pero que están ahí enfrente de nosotros” (ES.10)*; *“La metodología que utilizaban es muy buena, más que todo análisis, reflexión (...) ver la realidad de nuestro país, ver las problemáticas de cómo verle solución” (ES.2)*

Por otro lado, las tareas de investigación encomendadas, como, *“¿cuánta parte del presupuesto municipal se destina a acciones para la mujer?” (AVSF, 2017:5)*, se encaminan a un cuestionamiento de las políticas locales y nacionales, incentivando la curiosidad sobre los intereses estratégicos de los grupos de poder en el municipio. En palabras de una estudiante: *“lo*

<sup>9</sup> Debido a la limitación que existe en el número de palabras que pueden utilizarse en este TFM, se presentan las citas correspondientes a dichas evidencias en el Anexo 7, para su consulta.

*que me enseñó bastante la EIP, es que tengo que aprender a observar todo, observar, observar. Y ser una crítica. Pero no una crítica para mandar, sino una crítica constructiva y eso me ayudó bastante” (ES. 1).* En línea con ello, describen el impacto de las reflexiones realizadas en el seno de los espacios de la escuela: *“aprendemos para la vida” (ES.2); “el hecho de ser jóvenes muchas veces nos hace (...) no seamos conscientes de la situación, de nuestros derechos (...), (la escuela) nos dejó con esa duda para que nosotros sigamos averiguando de la información y de los temas de la realidad” (ES. 2).* Pues recordemos que, aunque la EIP tiene una duración de cinco meses el proceso de aprendizaje continua tanto para los/las estudiantes, como para las componentes de la red con la ejecución del plan de incidencia.

Durante los módulos de la escuela la facilitadora principal expone de manera espontánea su posicionamiento en cuanto a diferentes problemáticas que acontecen a nivel local y nacional: la pérdida de valores culturales étnicos, las migraciones, las problemáticas de las mujeres y la juventud. Igualmente, hay una aplicación constante de la teoría a la práctica, y con ello a la realidad de las participantes, como se ha expuesto anteriormente.

En conexión con el siguiente apartado, se señala la aplicación de otras técnicas sobre autoestima y liderazgo y autoconocimiento en los primeros módulos, para el desarrollo de capacidades necesarias para enfrentar un proceso de incidencia política con las redes a las que pertenecen: *“creo que eso a los compañeros nos motivó bastante a reflexionar mucho sobre nuestra vida (...) había muchos que no sabía que hacen y eso les abrió un poco a analizar la situación, ese empujoncito para poder crear muchas cosas” (ES.10).*

## **6.2 ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA EIP A LA CREACIÓN DE AGENTES DE TRANSFORMACIÓN**

Para poder valorar cuál es el aporte de la EP a la EIP, se han identificado diversas cualidades o atributos que podrían haber desarrollado las estudiantes en su paso por la escuela, tomando como referencia la potencialidad de ser a futuro agentes de transformación en sus comunidades, en la línea de lo caracterizado en el apdo. 4.3 del presente TFM.

Primeramente, se observa un desarrollo cognitivo de las participantes. Buena parte de ellas destaca que la formación en DDHH, le ha posibilitado ser consciente de la vulneración de sus derechos y reconoce la escuela como un espacio abierto al intercambio: *“viendo la situación del país (...) no se están respetando nuestros derechos, pero quizá llegó ese momento de que pucha (...) me estaban violentando mis derechos y me estoy dando cuenta ahorita, y puedo decir aquí lo que yo siento” (ES.1).* De ahí se deduce que las condiciones de aprendizaje, en las que se desarrolló la EIP fueron vitales para la reflexión de las estudiantes respecto a sus derechos. A partir de la concienciación sobre los mismos, podrían haber desarrollado una actitud más crítica.

En relación con lo anterior, conviene destacar el efecto multiplicador que podrían suponer que las y los estudiantes hayan adquirido, para la transmisión de conocimiento en espacios informales como en sus hogares: *“Yo le explico de tal forma (a su hermana), esto es así, porque ella dice que las mujeres son machistas” (ES. 1),* así como en las reuniones mensuales con las redes de mujeres y jóvenes a las que pertenecen:

*“Mi otra compañera y yo (...) fuimos los que empezamos a hablarles de lo que era el feminismo (...) ahora en la red sí estamos pendientes (...) de que las mujeres participen, de que los varones también” (ES.3).*

También se aprecia el desarrollo de una actitud empática, fruto de relación con otros jóvenes que enfrentan otros problemas intrafamiliares y sociales en sus entornos: *“ellas quitaron ese miedo (...) hasta para dar una opinión, pero luego vimos cómo en ese círculo de los compañeros/as que pudimos hablar y reflexionar y dar nuestros puntos de vista sin ser juzgados” (ES.2).*

Así mismo, el hecho de que las participantes tuvieran que identificar y analizar un problema de su municipio, para elaborar el plan de incidencia, pudo promover no solo que alcanzasen un conocimiento en profundidad acerca de este, sino también, cuestionar a los actores que operan en su municipio. A ello se suma, la toma de conciencia acerca de otras problemáticas locales que emergen en el plano económico, social y cultural y que se relacionan con ese problema principal identificado. En consecuencia, se habría alcanzado un mayor conocimiento de su entorno y bajo una perspectiva crítica.

Desde la organización se considera que: *“hubieron muchos jóvenes de ambas ediciones de la EIP que han tenido un gran impacto (...) la parte de que ellos los trasladen a sus municipios y poner en práctica” (EQ.1).* También se evidencia una mayor comprensión de las opresiones que ejercen las autoridades municipales sobre la juventud: *“Hay personas que se molestan y obstaculizan el paso para que los jóvenes vayan liderándose, porque a ellos les conviene tener a una joven agachada (...) que no sepa sus derechos porque no va a exigir, y eso les molesta ellos porque ella se va preparando” (ES.4).*

En relación con estos atributos cognitivos y estas actitudes desarrolladas, también se observa una sensibilización en temática de género: *“siempre me quedó marcado eso de lo que se vive en la sociedad (...) que no hay igualdad de género, el acoso que sufren más las mujeres, pero que acaba afectando a los hogares, viene a raíz del machismo” (ES.10),* que pudiera relacionarse con el desarrollo de una actitud y unos valores basados en la equidad: *“aprendí bastante de eso y traté de ser una persona diferente” (ES.10).*

A raíz de lo anterior, podría establecerse una relación entre las posibles transformaciones personales cognitivas, éticas y del comportamiento de las jóvenes, como sujetos políticos. El desarrollo del conocimiento intelectual y la sensibilización descrita anteriormente, podría haber promovido el desarrollo de otros atributos, como una actitud activa basada en valores como la equidad y la justicia social:

*“Siempre hubo algo que le hacían buscar (en la EIP) que no solo se conforme con lo que tiene, sino que siempre busque la perseverancia, no por su bien, sino por el bien de todos los que están ahí, de su comunidad, de su país” (ES.10).*

*“Yo antes era como de los que no me importaba casi nada” (ES.3).*

Según la organización local entrevistada, en el caso de la población lenca, un cambio de actitud es el primer paso para que desarrollen su capacidad de incidir y transformar: *“En primer lugar, tenemos que orientar los procesos para que generen cambios y no cambios materiales, porque el primer cambio tiene que ser un cambio de actitud” (ORG. LOCAL).*

Así mismo, en relación con esa actitud crítica se observa un desarrollo del comportamiento de los jóvenes, como sujetos políticos, basada en sentirse un/a ciudadano/a, con poder y derecho para exigir a las autoridades locales: *“Siento que yo antes oía cabildo abierto y decía eso es el alcalde y las personas que lo van a hacer, pero ahí entendí que como ciudadanos tenemos espacios”* (ES.3); *“tengo el derecho de velar por los demás y también el exigirles a nuestras autoridades locales”* (ES.4).

No obstante, no se han encontrado evidencias más sólidas que permitan determinar en qué medida se ha desarrollado una actitud crítica o se está desarrollando, aunque sí se aprecia un aumento de la curiosidad, la observación y la consciencia sobre la problemática local y los intereses económicos y políticos de los distintos actores municipales.

Por otra parte, puede identificarse el desarrollo de otros atributos en las y los jóvenes durante el proceso en el que se enmarca la EIP respecto al componente socioafectivo. Los espacios creados en la escuela y las réplicas habrían permitido que las estudiantes ganaran seguridad en sí mismas y desarrollasen habilidades sociales y comunicativas:

*“He cambiado bastante (...) ahora me puedo defender y tengo más palabras para poder yo expresarme, analizar, pensar” (...) era tímida y aprendí bastante, a botar la pena (vergüenza), a participar más”* (ES.8).

El desarrollo de estos atributos sociales, habría derivado en una mayor participación, ya no solo en la escuela y las reuniones con las integrantes de las redes, sino también en espacios públicos. El equipo técnico considera *“que sí hubo muchos jóvenes que ahora se sienten más seguros (...) que son capaces de pararse delante de los gobiernos municipales y alcalde y todo, y hablar de tú a tú”* (EQ.1). Es por esta razón, que podría aumentar la participación ciudadana de estos sectores y haber una mayor proximidad a las autoridades locales:

*“nuestra escuela sirvió como vitrina para que ellas puedan estar ahí en ese espacio público, puedan sonar como red de mujeres (...) están haciendo negociaciones con el gobierno.”* (EQ.2).

Paralelamente, tanto las coordinadores/as de la OMM y la OMJ, como las redes dicen haber sido testigos de una evolución de las estudiantes a lo largo de las réplicas<sup>10</sup>, de una fase inicial de miedo y timidez, a una mayor seguridad y liderazgo, en algunos casos. Asimismo, las estudiantes dicen haber utilizado en sus réplicas, la metodología de la EIP, buscando la participación inclusiva y la creación de espacios reflexivos con sus redes. Por lo que las virtudes de la EP podrían haber permeado estas réplicas de conocimiento, ya que, además, las personas asistentes a las réplicas también dicen haberse fortalecido en este proceso y haber ganado más seguridad y habilidad comunicativa. Aunque se ha observado como el debilitamiento de las redes ha podido reducir la participación real en el proceso en grupos reducidos dentro de estas estructuras organizativas, las coordinadoras de las oficinas municipales reconocen el optimismo con el que las mujeres se enfrentan a la ejecución del plan.

---

<sup>10</sup> Parte de las transcripciones de las entrevistas de REDES y OMM y OMJ se recogen en el Anexo 7, para no exceder el límite de palabras permitido.

En cuanto a los obstáculos que hayan podido o puedan frenar el proceso de aprendizaje que se enmarca en este proyecto, el equipo técnico señala que en las dos escuelas (Intibucá y La Paz) “se creó esa conectividad entre la Educación Popular y el participante (EQ.1)”, pero que sin embargo, hubo más dificultades de aplicar las herramientas en la EIP de Intibucá “porque previo a una EIP se tiene que tener una formación en liderazgo juvenil” (EQ.1). Se desprende, por tanto, que, para iniciar un proceso educativo de incidencia política como este, en el que “lo que desarrollan (...) es una mirada más crítica de no solo criticar y quedarse ahí sino de proponer como se pueden hacer las cosas mucho mejor” (EQ.1), es decir, se enfoca a la acción, resulta conveniente de jóvenes que hayan desarrollado ciertas habilidades. Además, tanto estudiantes como equipo técnico identifican el “adultocentrismo” como un obstáculo para el desarrollo del liderazgo juvenil.

*“En nuestra cultura se nos ha enseñado a callar, nos enseñaban a respetar de que si nosotros eramos niños no podíamos pasar frente a dos adultos que estaban hablando, no podíamos pasar cerca, muchos menos preguntar de qué estaban hablando. Cuesta que las personas hablen” (ORG.LOCAL).*

En este sentido, el equipo técnico señaló que el autoconocimiento y una autoestima sana son imprescindibles para emprender un proceso de incidencia política. Sin embargo, buena parte de las participantes se integraron en las redes en el inicio de la escuela o poco tiempo antes, no se habían desarrollado como líderes y tenían una percepción de inferioridad respecto a sí mismas.

En el caso de las redes a las que pertenecen las primeras, han surgido otras lideresas que se involucraron en el proceso a partir de las réplicas y han dirigido el proceso, sobre todo en casos donde la estudiante ha desertado. Una minoría ya se consideraban así mismos/as líderes/esas de antes de que iniciara el proceso.

Por otro lado, existe riesgo de que las jóvenes abandonen el proceso y dejen, por tanto de apoyar a las redes, como ha ocurrido en los dos departamentos de intervención, ocasionado frecuentemente por la necesidad de emigrar a otros lugares o empezar a trabajar, sin olvidar que todo el proceso, que se prolongó durante 2 años en el caso de Intibucá y 1 La Paz, requiere una gran implicación, y que es secundario ante otras necesidades primarias y obligaciones vinculadas a sus roles de género: “usted sabe que esto es un voluntariado. Uno no tiene un salario (...) no somos permanentes, pero por lo mismo. Porque si nosotros tuviéramos un trabajo permanente y para seguir estudiando y eso (...), uno estuviera en su lugar de origen (...). Entonces yo no voy a estar haciendo un voluntariado, cuando yo puedo estar sacando provecho en otro lugar” (ES.4). Además, en algunos municipios las redes de mujeres y jóvenes también colaboran con otras organizaciones al mismo tiempo.

Algunas integrantes de la red también han hecho alusión al esfuerzo económico que supone acudir a las reuniones de red, pues se celebran en la cabecera municipal y corren con los gastos de transporte para movilizarse a las reuniones. También podría producirse una sobrecarga de trabajo, pues su trabajo de cuidados no disminuye cuando aumenta su participación en otros espacios y se suma al “voluntario”: “Porque mi esposo me dice, si tenés que ir deja las cosas de casa, después lo haces porque aquí también se ha puesto (...) un acuerdo de que hay multas, el que no está a la hora multa, el que no viene también” (RED.1).

Por su parte, el equipo técnico del proyecto reconoce esta situación de sobrecarga y las resistencias que puede ocasionar en los núcleos familiares:

*” tienen que hacer más trabajo en sus hogares para poder estar en los espacios de participación de toma de decisión (...) tienen que salir antes de sus hogares para ir a las capacitaciones y para acompañar a sus jóvenes”* (EQ.1).

*“puede crear una resistencia a nivel de su núcleo familiar (...) el esposo (...) puede bloquear o impedir un poco para que estas mujeres para multiplicándose o se estén convirtiendo en agentes de cambio para ellas y para otras personas”* (EQ.2).

A pesar de considerarse un obstáculo en el proceso, se atribuye que *“todos esos procesos que tienen que ir deconstruyendo ellas”* (EQ.1) en sus hogares y no ha existido un seguimiento de esta situación por parte de la organización social del proyecto que se encargaría del eje transversal de género. De modo que, si este aspecto pudiese limitar la participación de las mujeres y las jóvenes, el acompañamiento en este sentido sería imprescindible en un proceso educativo coherente con la dimensión ético- política de la EP, que no solo se reduzca a la reflexión en cuanto al carácter injusto de las estructuras sociales, políticas y económicas, sino también a aquellas relaciones de poder que se dan en el ámbito del hogar y cómo se están enfrentando a ellas.

La importancia de la presencia de mujeres y jóvenes en estos espacios radica en la oportunidad de fortalecimiento organizativo que supone, y que el trabajo colectivo con estas mujeres también es señalado por las estudiantes como un espacio de toma de consciencia con las problemáticas locales. La participación en un espacio de debate sobre las problemáticas locales, en un contexto en el que la participación y dar la opinión está restringido, y más en el caso de las mujeres, podría impulsar una concientización a nivel más colectivo

*“yo estuve ciega, no mirábamos la realidad, la verdad, del municipio (...) habemos personas desnutridas (...) Este es el municipio más pobre”* (RED.1).

*“no estaba tan ligado para conocer más sobre la problemática, pero creo que este proceso me ayudó a analizar la situación y (...) llevar mensajes, tratar de hacer consciencia sobre los demás”* (ES.10).

Por otra parte, podría fortalecer la estructura organizativa para emprender en un futuro próximo acciones como agentes transformadores en sus comunidades, pues el formar parte de esas organizaciones ya les está impulsado a algunos/as a hacer algo:

*“como joven uno va viendo la responsabilidad que va teniendo al irse involucrando en todo esto y me sentí super bien (...) más segura de lo que estaba haciendo (...) nos hemos sentido con la posición de poder enfrentarnos a los problemas del municipio y pelear por lo de nosotros (...) para que no seamos como jóvenes una sociedad agachada, para que podamos velar por nuestros derechos”* (ES.4).

Por ello, se evidencia que las réplicas podrían ser un posible escenario para el fortalecimiento del autoestima, derivado también de un bienestar socioafectivo, por el reconocimiento que reciben de su trabajo y el sentimiento de pertenencia a la red: *“Es bonito tratar con las de la red, uno les tiene cariño y (...) participar enfrente de las personas y luego que ellas digan que fuiste*



*una gran lideresa, bueno es bonito, porque ellas me lo dijeron en el proceso, entonces yo me sentía muy parte, muy muy...lazos muy fuertes” (ES.1).*

Como se ha explicado anteriormente, junto con la red se planifican acciones en los planes de incidencia encaminadas a la construcción o actualización de políticas públicas y participación en cabildos abiertos, entre otras, acciones que a priori son sinónimo de una ejercer una mayor participación ciudadana. *“Que sabemos que la economía de nuestro país está jodida, pero buscar los mecanismos para ellas. Eso es para nosotras un sueño y vamos con el plan de incidencia porque es lo más importante donde podemos arma” (ES.2).* Sin embargo, las jóvenes y el equipo técnico consideran que las jóvenes sufren discriminación social, como cuando se convierten en lideresas y empiezan a tener una participación en la vida política más activa: *“cuando uno empieza a decir las cosas empieza a caer mal, ya la gente como que lo empieza a dejar de lado o lo ve de menos. Como que esa persona ya no siga superándose” (ES.7).*

*“Cuando los jóvenes conocen sus derechos (...) empiezan a exigirlo, entonces empiezan a ser discriminados, porque no les conviene” (ORG.LOCAL).*

Además, aunque desde las redes se tiene una visión optimista sobre los avances que se han realizado en cuestiones de equidad de género: *“anteriormente uno como mujer lo desvalorizaban porque decía, aquel que manda es el hombre. Ahora no, ahora tenemos un diálogo en familia, que todos somos importantes y todos valemos lo mismo, tanto mujeres como hombres tienen derecho a participar en el eje que sea (del proyecto)”,* tanto las organizaciones que conforman el proyecto como las estudiantes de la escuela coinciden en que la discriminación hacia la mujer y la juventud aún es un gran obstáculo en estos departamentos. A ello se suma la marginación que sufren por parte de los gobiernos locales: *“porque por ser mujeres pueden verle como una intromisión de estas, de exigir el respeto por sus derechos” (EQ.2).*

Al margen de eso, el equipo técnico destaca la influencia histórica de la religión para la defensa de los DDHH desde la época colonial en la población indígena lenca y la influencia de las coordinadores/as de la OMM y OMJ:

*“hay otros sacerdotes que han tenido gran impacto (...) porque les dicen a los feligreses que no se pueden expresar ante las autoridades lo que es malo porque ya les está faltando al respeto y tienen que pedirles perdón” (EQ.1)*

*“las coordinadoras municipales, donde algunas tienen muy arraigada la creencia en dios, (...) han venido a orientar a veces muy mal” (EQ.1).*

Y se considera que cuando termine el proyecto, las redes pueden colaborar con otras organizaciones *“que les continúen viendo únicamente como receptoras, no como agentes de cambio” (EQ.2).* Por lo que se deduce, que existe un riesgo de hacer sostenible la incidencia de las redes más allá de la finalización del proyecto.

## 7. CONCLUSIONES

La realización del análisis pone en evidencia la complejidad de las variables estudiadas, y a la vez muestra las virtudes de la EP como pedagogía crítica y participativa. Primeramente, desde la perspectiva de las estudiantes de la escuela, que dan una valoración positiva a la metodología empleada en la EIP, pues supone un gran contraste respecto a su experiencia previa en la educación formal. Después, en cuanto a los atributos que están desarrollando como fruto de aplicación de este enfoque en este proceso educativo.

La Educación Popular es una práctica y filosofía educativa con gran potencial en su utilización con las mujeres y jóvenes lencas, pues permite construir una ciudadanía crítica e inconformista, que no se adapte a las injusticias sociales de su entorno, sino que trate de transformarlas. A largo plazo, podría contribuir a aumentar la participación de estos sectores en los espacios de toma de decisión. No obstante, actualmente muchas de las redes que participan en el proceso de incidencia política presentan estructuras organizativas débiles, necesitando un fortalecimiento a nivel tanto individual como colectivo, para poder desarrollarse como sujetos políticos en su entorno. Lo mismo ha ocurrido con las estudiantes que se integraron a estas redes. Sin embargo, puede decirse que la EP ha contribuido a crear un espacio donde estos sectores discriminados se relacionen, tengan voz y esta sea valorada, intercambien sobre aquellas problemáticas que afectan a sus vidas, desde su cotidianidad y experiencia, un espacio en el que red y estudiante hablen de igual a igual y construyan juntas una propuesta. Todo ello sumado a emprender acciones en común creadas desde ellas mismas, ya les fortalece a título individual y colectivo y parece constituir el primer paso para una emancipación. Lejos de resultados a largo plazo en creación o actualización de políticas públicas, este proceso ya es una contribución significativa de la Educación Popular en este contexto, pues constituye una revolución interior para estas mujeres.

Aunque no existe una estrategia educativa institucional aplicada a las escuelas del proyecto, la metodología de la EIP se diseñó en base a los pilares de la EP y es coherente en su aplicación práctica. En este proceso, ha sido crucial la figura de un/a facilitador/a local que comprenda el imaginario social y tenga un compromiso social con estos sectores populares, pues en ello se fundamenta el posicionamiento ético-político de su práctica educativa, la forma en la que aborda el acto educativo, y la capacidad para despertar en las participantes la curiosidad, la observación y la criticidad. De aquí también se desprende el desarrollo de actitud crítica por parte de las estudiantes, otro efecto más de la EP en la escuela. A través de la Educación Popular, las jóvenes han sido conscientes de que son sujetos políticos en sus comunidades, que pueden cuestionar y exigir a las autoridades municipales el cumplimiento de sus derechos.

En definitiva, hay una mayor consciencia de las estructuras invisibles que operan en el poder a nivel local y existe un compromiso por incidir ante los tomadores de decisión y continuar trabajando en red. Como fruto de la incorporación de la EP a la escuela, se observa aportaciones en el componente cognitivo, acerca de DDHH y legislación municipal, así como una sensibilización respecto a la inequidad de género.

En cuanto a la dimensión pedagógica de la EIP, se utilizó una metodología altamente participativa, cuyas técnicas parten del diálogo de saberes. Sin embargo, las herramientas de incidencia política utilizadas para la extracción de insumos en la construcción del plan podrían ser inadecuadas en su utilización en las réplicas de conocimiento.

Por otro lado, la dimensión humana se ha convertido en el pilar más significativo de proceso educativo, dado el protagonismo que ejercen las estudiantes en el transcurso de los módulos y en la realización de réplicas con sus redes. En consecuencia, han visto valorizada su participación y se han enriquecido del intercambio con otras jóvenes, desarrollando sus habilidades sociales y comunicativas, lo que les ha dado una mayor seguridad para relacionarse con otras personas en la vida pública. También habría tenido un impacto en el plano socioafectivo.

No puede decirse que estas transformaciones personales se hayan materializado en un cambio de actitud de forma generalizada para todas las estudiantes, pues como ya se ha dicho en otras ocasiones, cada estudiante parte de un perfil diferente y existen otros limitantes a nivel político y social infranqueables en la actualidad. No obstante, y como fruto de ese enriquecimiento personal y colectivo ha podido aumentar la concienciación y el compromiso con las problemáticas locales y con sus redes, lo que podría derivar en una mayor participación ciudadana a largo plazo, si bien la falta de financiación y de seguimiento técnico en un futuro y la influencia de otras organizaciones de cooperación y las coordinadoras de las oficinas municipales, podrían condicionar sus acciones como sujetos políticos.

## **8. RECOMENDACIONES**

Finalmente, fruto del análisis se han elaborado recomendaciones dirigidas a AVSF y las organizaciones socias del proyecto. Se realizan en torno a dos temas principales: el proceso en el que se enmarca la EIP y el enfoque de EP de la organización.

Las recomendaciones que se exponen a continuación parten de una valorización de la utilización de un enfoque de Educación Popular y, en consecuencia, de la recomendación de seguir con un planteamiento basado en sus principios, por los beneficios que genera su empleo y que han sido analizados en el presente trabajo.

- a) Diseñar herramientas metodológicas adaptadas a la población indígena lenca, para la extracción de insumos, que permitan construir los planes de incidencia política en base a los marcos mentales de las participantes, para lograr que se apropien del proceso. Igualmente, adaptar los documentos administrativos que exige el proyecto a las redes, así como el formato del plan de incidencia utilizado en esta escuela.
- b) Incorporar en la Guía Metodológica dinámicas que permitan conectar las problemáticas locales, con las nacionales y globales.
- c) Partiendo del fortalecimiento personal que necesitan las estudiantes para liderar las redes y el debilitamiento de las estructuras organizativas a las que pertenecen, sería conveniente una intervención previa, antes de iniciar un proceso de incidencia política.

- d) Reestructurar la duración de cada módulo conforme a la disponibilidad de las participantes, para que no suponga una sobrecarga, dada su participación en otros procesos y la acumulación del trabajo de cuidados en las mujeres.
- e) Generar espacios de coordinación efectiva entre los diferentes ejes temáticos que componen el proyecto (Agroecología, Emprendimiento Empresarial e Incidencia Política), para analizar el desarrollo de las distintas redes, poniendo en valor la evolución desde el inicio del proyecto.
- f) Hacer un seguimiento de las resistencias que tienen que enfrentar las participantes en sus hogares, en coherencia con la dimensión ético- política de la EP.

Dada la contribución que supone la EP a la construcción de agentes transformadores y las virtudes que ha tenido en la Escuela de Incidencia Política, se recomienda continuar aplicando este tipo de prácticas educativas en futuros proyectos partiendo de un planteamiento sólido del enfoque de EP que adopten. Algunas sugerencias que nacen de ese posicionamiento son:

- a) La elaboración de una estrategia educativa basada en un enfoque de Educación Popular que guíe las prácticas educativas de la ONGD, y fundamente los procesos que desarrolla, partiendo de la dimensión ético- política, humana y pedagógica. Esta estrategia debería ser recontextualizada en los diferentes proyectos.
- b) La realización de una sistematización de experiencias de las EIP, tomando como objeto el proceso educativo en su totalidad, desde la selección de participantes, permitiendo hacer una evaluación del proceso en sí mismo.
- c) Diseñar un perfil de facilitación acorde con los fundamentos del enfoque de EP, que replantee y cuestione el significado y cualidades que ha de poseer para desarrollar una educación transformadora.
- d) Como parte de la estrategia de salida de la ONGD de los departamentos de La Paz e Intibucá, realizar una difusión a las otras organizaciones socias del proyecto sobre los aprendizajes obtenidos en la aplicación de la EP en la EIP, compartiendo además la metodología utilizada, con el fin de que se continúe utilizando y haciendo seguimiento a las redes de mujeres y jóvenes.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- ACI PARTICIPA (2017). *Honduras. Represión y Criminalización Frente a la Protesta Social*. Informe Situacional DDHH 2017, Tegucigalpa.
- Arias, B., Boni, A., Ortega, M.L. y Rosado, I. (2015). El voluntariado transforma si sabes cómo. ONGAWA. Disponible en: <[https://www.ongawa.org/wp-content/uploads/2015/09/ONGAWA\\_El-voluntariado-transforma1.pdf](https://www.ongawa.org/wp-content/uploads/2015/09/ONGAWA_El-voluntariado-transforma1.pdf)>
- AVSF (2016). *Jóvenes y Mujeres Lencas Protagonistas de su Desarrollo y Ciudadanos/as Empoderados/as Incidiendo en Políticas Públicas en los Departamentos de Intibucá y La Paz*. Documento de proyecto CSO-LA/2016/152121/9.
- AVSF (2017). *Guía Metodológica Escuelas de Incidencia Política (EIP) Con enfoque en políticas públicas más inclusivas para indígenas, mujeres y jóvenes, articulados con la formulación o utilización de planes de incidencia*. Honduras.
- AVSF (2018a). *Informe de Asistencia de Estudiantes de Escuela de Incidencia Política (EIP) de La Paz e Intibucá. Participación en Réplicas y Graduaciones*. Honduras.
- AVSF (2018b). *Requisitos de selección estudiantes de la Escuela de Incidencia Política (EIP)*.
- AVSF (2018c). *Finalidad de la Realización de Réplicas de Conocimiento con Redes Participantes*. Honduras.
- Barahona, M., (2018). "Detrás de la Crisis Política. Una Crisis Social y Ecológica de profundas Dimensiones Antihumanas". Envío Honduras. Número 54. 2018, pp. 37- 45.
- Boni, A. (2018). Seminario de educación para el desarrollo 2018-2019. Máster en Cooperación al Desarrollo UPV.
- Oliveros, M. E. P., (coord). (2018). *Centros Educativos Transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*. Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. Valencia.
- CESPAD (2012a). *Hacia un Modelo de Desarrollo Incluyente y Participativo en Honduras*. Versión popular del Documento "Bases para la Agenda de Transformación Democrática de Honduras". Tegucigalpa.
- CESPAD (2012b). *Las Consecuencias de la Violencia en el Ejercicio de los Derechos Ciudadanos de la Juventud Hondureña*. Tegucigalpa.
- Carrillo, A. T., (1993). "La Educación Popular: Evolución reciente y desafíos". *Pedagogía y Saberes*. Número 4. 1993, pp. 13-26.
- Carrillo, A. T., (2007). *Educación Popular, Trayectoria y Actualidad*. Colombia, Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Carrillo, A. T., (2014). "La Reactivación de la Educación Popular en el Despertar del Nuevo Milenio". *Educación Global Research*. Número 4. 2014, pp 144-151.

- El Diario de la Educación (2018). [Entrevista a José Eustáquio Romão, secretario general del Consejo Mundial de Institutos Paulo Freire]. Recuperado el 19/05/2019 a partir de : <<https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/10/21/hay-que-reinventar-a-paulo-freire-en-la-educacion-superior/>>
- ERIC-SJ (2018). *Percepciones sobre la Situación Hondureña en el año 2017*. Sondeo de Opinión Pública, El Progreso.
- Escobar, G. M., (1985). *Paulo Freire y la Educación Liberadora (Antología)*. México, D.F., Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Freire, P., (1973). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, Argentina.
- Freire, P., (1974). *La Educación como Práctica de la Libertad: traducción de Lilian Ronzoni*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P., (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. Paz e Terra, São Paulo.
- INE (2013a). [Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples]. Recuperado el 19/05/2019 a partir de: <<https://www.ine.gob.hn/index.php/component/content/article?id=87>>
- INE (2013b). [Grupos indígenas predominantes en Honduras por departamentos y nivel educativo]. Recuperado el 19/05/2019 a partir de: <[https://www.ine.gob.hn/index.php?option=com\\_content&view=article&id=219](https://www.ine.gob.hn/index.php?option=com_content&view=article&id=219)>
- INE (2013c) [XVII Censo de Población y Vivienda de Intibucá]. Recuperado el 19/05/2019 a partir de:<<http://170.238.108.227/binhnd/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=MUNDEP10&lang=ESP>>
- INE (2013d) [XVII Censo de Población y Vivienda de La Paz]. Recuperado el 19/05/2019 a partir de:<<http://170.238.108.227/binhnd/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=MUNDEP12&lang=ESP>>
- INE (2013e). [Información departamental: Intibucá] Recuperado el 20/05/2019 a partir de: <<http://170.238.108.227/binhnd/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=MUNDEP10&lang=ESP>>
- INE (2013f). [Información departamental: La Paz] Recuperado el 22/05/2019 a partir de: <<http://170.238.108.227/binhnd/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=MUNDEP12&lang=ESP>>
- INE (2019). [Población total de Honduras] Recuperado el 22/05/2019 a partir de: <<https://www.ine.gob.hn/>>
- InteRed (2019). *Posicionamiento de Educación de InteRed. Por una educación transformadora*. Línea de Educación del Área de Programas.
- López de Munain, A., y Celorio, G., (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa, 2007.

- Mariño, G.S. y Cendales, G.L., (2004). *La Educación No Formal y la Educación Popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Mejía, J.R.A., (2018). "Autoritarismo, Dictadura y Legitimidad Democrática en la Coyuntura Actual". Envío Honduras. Número 54. 2018, pp. 26- 36.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Gobierno de España (2019). *Ficha país de la Oficina de Información diplomática*.
- Moreno, I.S.J., (2018). "Un Fraude Electoral con Sabor a Golpe de Estado Imperial". Envío Honduras. Número 54. 2018, pp. 1- 10.
- Navarrete, E. (2016). *Espiritualidad Indígena Lenca*.
- Núñez, P.S., (2018). *Enfoque de género en desarrollo en proyectos de incidencia política: análisis crítico de un programa dirigido a jóvenes en Intibucá (Honduras)*. Trabajo de Fin de Máster. Valencia, Universitat Politècnica de Valencia.
- Pablos, O. L., (2011). *Poder, Libertad y Género en la Educación Popular*. Trabajo de Fin de Máster. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Peris, J., y Herrera, P. (2014). *Técnicas básicas de investigación cualitativa*. Universitat Politècnica de Valencia
- Martínez Peyrats, P. en Boni, A. y Pérez-Foguet, A., (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad. La Educación Popular: fuente de la Educación para el Desarrollo*. Barcelona, Intermón Oxfam e Ingeniería sin Fronteras.
- PNUD (2016). *Informe sobre el desarrollo humano 2016. Desarrollo para todas las personas*. Nota explicativa para los países sobre el Informe sobre Desarrollo Humano 2016: Honduras. Disponible en: <[http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr\\_theme/country-notes/es/HND.pdf](http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/es/HND.pdf)>
- Sosa, E., (2018). "El Alzamiento Popular contra el Fraude Electoral". Envío Honduras. Número 54. 2018, pp. 11- 22.
- UNAH (2019) *Muerte violenta de mujeres en Honduras entre Enero y Diciembre de 2018*. Informe infográfico. Disponible en <<https://iudpas.unah.edu.hn/dmsdocument/7434-muerte-violenta-de-mujeres-y-femicidios-en-honduras-enero-a-diciembre-2018-datos-preliminares>>.
- Von Gleich, U. y Gálvez, E., (1999). *Pobreza étnica en Honduras*. Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C.
- Veneklasen, L., y Miller, V., (2002). *Un nuevo tejido del Poder, los pueblos y la Política. Guía de acción para la Incidencia y la Participación Ciudadana*. Oklahoma, USA World Neighbors.
- WOLA (2002). *Manual Básico para la Incidencia Política*. El Salvador.

## WEBGRAFÍA

ADROH. [Información Insitucional]. Recuperado el 19/05/2019 a partir de:  
<<https://asonog.hn/adroh/> >

AVSF. [Información Insitucional]. Recuperado el 19/05/2019 a partir de:  
<<https://www.avsf.org/es>>

Radio Progreso. [Cobertura Especial: Éxodo de Migrantes]. Recuperado el 19/05/2019 a partir de: < <http://wp.radioprogressohn.net/cobertura-especial-exodo-de-migrantes/>>

RED COMAL. [Información Insitucional]. Recuperado el 19/05/2019 a partir de:  
<<http://www.redcomal.org.hn/>>

UTC LA PAZ. [Información Insitucional]. Recuperado el 20/05/2019 a partir de:  
<<https://utclapaz.wixsite.com/utclapaz?fbclid=IwAR0dtPpkEkKw7NraE9TadmVF08iisrrHKOgm3ToOJkbbPTOpjK02UmlscM0>>