



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

DEPARTAMENTO DE PROYECTOS DE INGENIERÍA

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN COOPERACIÓN AL
DESARROLLO**

GESTIÓN DE PROYECTOS Y PROCESOS DE DESARROLLO

TESINA FIN DE MÁSTER

**DESARROLLANDO CAPACIDADES EN
PROYECTOS DE INFRAESTRUCTURAS
EDUCATIVAS RURALES.**

**LA EXPERIENCIA DE ARQUITECTOS SIN
FRONTERAS EN LAS COMUNIDADES DEL
MUNICIPIO DE SANTA TERESA,
NICARAGUA.**

AUTORA:

MARGA BOSCH ORTEGA

DIRECTOR:

JORDI PERIS BLANES

FECHA: 05-06-2013

Nº DE PALABRAS: 14.917

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN | 5 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 6 |
| 2. MARCO TEÓRICO: El enfoque de Capacidades de Amartya Sen | 8 |
| 2.1. Capacidades..... | 8 |
| 2.2. Agencia y participación. | 11 |
| 3. ESTUDIO DE CASO: Proyecto de Mejoras Socioeducativas de 6 Comunidades rurales del Municipio de Santa Teresa, Carazo. Nicaragua | 13 |
| 4. METODOLOGÍA | 16 |
| 4.1. Hipótesis de la presente investigación. | 16 |
| 4.2. Un antecedente metodológico clave: Los estudios de caso analizados por Sabina Alkire..... | 16 |
| 4.3. Diseño de la metodología. | 17 |
| 4.3.1 <i>Estudio de caso: Comunidades y selección de informantes clave</i> | 18 |
| 4.3.2 <i>Técnicas empleadas y triangulación:</i> | 20 |
| 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN | 24 |
| 5.1. El proyecto está contribuyendo a desarrollar capacidades de las personas que van más allá de los aspectos puramente constructivos..... | 24 |
| 5.1.1 <i>En relación a la educación.</i> | 24 |
| 5.1.2 <i>En relación a la formación profesional.</i> | 25 |
| 5.1.3 <i>En relación al trabajo e ingresos.</i> | 27 |
| 5.1.4 <i>En cuanto a la mejora de la salud.</i> | 29 |
| 5.1.5 <i>Mejorando las relaciones de convivencia.</i> | 29 |
| 5.2. La inclusión de mecanismos de participación en el desarrollo del proyecto fortalece a las personas para el ejercicio de la agencia. | 31 |
| 5.2.1 <i>Participación en el seno del proyecto.</i> | 31 |
| 5.2.2 <i>Participación a nivel institucional más allá del proyecto.</i> | 34 |

| | |
|---|-----------|
| <i>5.2.3 Hacia la construcción de prácticas democráticas, redes y alianzas de participación en torno al proyecto.....</i> | <i>36</i> |
| 6. CONCLUSIONES | 40 |
| 7. RECOMENDACIONES PARA ARQUITECTOS SIN FRONTERAS | 42 |
| BIBLIOGRAFÍA | 44 |
| ANEXO 1: CONTEXTUALIZACIÓN GENERAL DE NICARAGUA Y LAS 6 .COMUNIDADES RURALES..... | 46 |
| ANEXO 2: TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN..... | 48 |
| ANEXO 3: GUIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA | 50 |
| ANEXO 4: INFORME OBSERVACIÓN-PARTICIPANTE | 55 |

FIGURAS

- Figura 1:** Una representación no dinámica del conjunto de capacidades de una .persona y su contexto social y personal. Fuente: Robeyns 2005..... **10**
- Figura 2:** ONGDs involucradas en el proyecto. (Elaboración propia)..... **15**
- Figura 3:** Grupos de actores identificados. (Elaboración propia) **19**
- Figura 4:** Matriz de posición de los actores del proyecto según afinidad y “poder” y técnicas de investigación utilizadas. (Elaboración propia) **22**

SIGLAS

| | |
|----------------|---|
| AMUC | Asociación de Municipios Nicaragüenses |
| ASF | Arquitectos Sin Fronteras |
| CAE | Comité de Alimentación Escolar |
| DRP | Diagnóstico Rural Participativo |
| ENACAL | Empresa Nicaragüense de Acueductos y Alcantarillados |
| FISE | Fondo de Inversión Social de Emergencia |
| FUNDECI | Fundación Nicaragüense Prodesarrollo Comunitario Integral |
| GPC | Gabinete del Poder Ciudadano |
| INATEC | Instituto Nacional Tecnológico |
| MINED | Ministerio de Educación |
| ONGD | Organización No Gubernamental de Desarrollo |
| PINE | Programa Integral de Nutrición Escolar |
| PNUD | Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo |
| TYV | Tierra y Vida |

RESUMEN

La presente investigación parte del enfoque teórico de las capacidades de Amartya Sen y surge de la inquietud de entender cómo los proyectos de infraestructuras pueden contribuir al desarrollo humano.

La investigación se basa en un caso de estudio de la ONGD Arquitectos Sin Fronteras, el “Proyecto de Mejoras Socioeducativas de 6 Comunidades rurales del Municipio de Santa Teresa, Carazo. Nicaragua”, donde se analiza cómo la mejora de infraestructuras educativas rurales favorece el desarrollo humano en el sentido de Amartya Sen. El foco del análisis se pone, por tanto, en la dimensión social que acompaña a la componente constructiva del proyecto para esclarecer cuáles son las capacidades efectivamente potenciadas a través del proyecto y qué valor ha tenido la participación en ello.

Mediante una metodología de investigación cualitativa, tratamos de acceder a las interpretaciones que las personas hacen del papel que el proyecto ha desempeñado en sus vidas cotidianas. Así, la construcción de infraestructuras aparece como un instrumento para el desarrollo de un abanico más amplio de capacidades, donde las actividades de participación han facilitado la expansión de capacidades y el fortalecimiento de las personas para el ejercicio de la agencia.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende analizar cómo a través de proyectos de infraestructuras educativas rurales se favorece el desarrollo humano, entendido éste como la expansión de capacidades. Se pretende discutir si los proyectos de infraestructuras son un fin en sí mismos o un medio para que las personas puedan ser y a hacer aquello que tienen razones para valorar.

Para ello, la investigación se centra en un caso de estudio de la ONGD Arquitectos Sin Fronteras, el “Proyecto de Mejoras Socioeducativas de 6 Comunidades rurales del Municipio de Santa Teresa. Carazo. Nicaragua”, el cual tiene como objetivo favorecer la educación y dinamizar el desarrollo de las comunidades mediante la mejora de las infraestructuras educativas rurales.

Bajo una metodología de investigación cualitativa, nos vamos a centrar en la componente social que acompaña a la componente constructiva del proyecto para descubrir cuáles son las capacidades potenciadas a través del proyecto y qué valor ha tenido la participación de las personas.

Dada la inquietud de entender cómo los proyectos de infraestructuras favorecen el desarrollo humano, se ha llevado a cabo una revisión documental de las reflexiones que surgen en los últimos años en torno al concepto de desarrollo humano, las cuales promueven la importancia de las personas como agentes activos de su desarrollo. Bajo esta forma de entender el desarrollo, Sen lo plantea como libertad, siendo el principal medio y fin del desarrollo la expansión de la libertad y el enfoque de desarrollo humano plantea como estrategia de desarrollo expandir las oportunidades reales de las personas (sociales, económicas y políticas).

Según el Informe del PNUD 2001 *“el desarrollo consiste en la ampliación de las opciones que las personas tienen para vivir de acuerdo con sus valores”*, y para desarrollar dichas opciones es necesario el desarrollo de la capacidad humana, es decir las múltiples cosas que la gente puede hacer o ser en la vida. Asimismo es necesario analizar la forma como los individuos emplean las capacidades adquiridas y qué influencias tiene en todo ello el contexto social y los factores de conversión personal. Se basa en la equidad (las personas han de poder acceder equitativamente a los recursos para poder ampliar sus oportunidades), el crecimiento económico entendido como un medio y en la participación de la gente en el proceso de su propio desarrollo. Rose Mary McGee (2010) argumenta la importancia de la participación para decidir colectivamente cómo las prestaciones que pretenden aportar los proyectos de cooperación tienen que ser producidas socialmente y cómo esto debe ir acompañado del fortalecimiento comunitario y apropiación de las personas.

Posicionada bajo estas perspectivas del desarrollo, Arquitectos Sin Fronteras (ASF) es una ONGD nacida para defender el derecho a un hábitat digno, entendido éste desde un enfoque integral en la búsqueda de la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones beneficiarias. Es por ello que sus proyectos, además de centrarse en las dimensiones de infraestructuras, educación y salud van acompañados de una componente formativa y de fortalecimiento comunitario mediante la realización de talleres participativos con el objetivo de involucrar a las personas. A través de estas dimensiones, es posible ofrecer oportunidades reales para que la gente alcance la libertad de elección para llevar a

cabo su propio desarrollo diseñado desde sus propias necesidades y criterios de calidad de vida y bienestar. Estos proyectos deben ser entendidos como un medio para el desarrollo, en la medida en que han de aportar las oportunidades para llevar el tipo de vida que desean llevar, hacer lo que quieren hacer y ser la persona que quieran ser. Una vez se tienen estas oportunidades sustantivas, las personas ya pueden elegir aquellas opciones que valoran más.

En concreto, a través del proyecto de mejoras socioeducativas en seis comunidades rurales de Santa Teresa, se están poniendo a disposición de las comunidades medios para alcanzar libertades y logros. De ahí la vinculación de este tipo de proyectos y el enfoque de capacidades.

Amartya Sen no establece una lista de capacidades (la prioridad entre capacidades se determina por el criterio de lo que cada persona tiene razón para valorar) sino que se refiere a la existencia de capacidades básicas (para la supervivencia y dignidad) dejando la elección del conjunto de capacidades a las opciones razonadas de las personas.

Desde esta perspectiva, vamos a analizar el proyecto sin una lista preestablecida de capacidades centrando la atención, mediante una metodología cualitativa, en las interpretaciones que las personas hacen del papel que el proyecto ha desempeñado en sus vidas cotidianas y contrastando las percepciones que tienen distintos grupos respecto a cómo está incidiendo el proyecto en las comunidades. A través de las interpretaciones que hacen las personas, también nos vamos a fijar en los aspectos que destacan del proyecto para crear o potenciar determinadas capacidades y no otras y fortalecer a las personas para el ejercicio de su agencia, así como en los factores que perciben como limitantes para el desarrollo de las capacidades valoradas y su participación en ello. En último término, este análisis va a permitir establecer conclusiones en cuanto a la contribución del proyecto al desarrollo humano y recomendaciones para futuros proyectos de ASF.

2. MARCO TEÓRICO: El enfoque de Capacidades de Amartya Sen

2.1. Capacidades.

Para Amartya Sen el objetivo del **desarrollo** está relacionado con la valoración y expansión de las **libertades reales de que gozan los individuos**. La idea básica que desarrolla es que el aumento de libertad del hombre es tanto el principal objetivo del desarrollo como su medio primordial. De tal forma que la libertad tiene un papel constitutivo en el desarrollo como **fin** y un papel instrumental como **medio**¹.

Tal como Sen (1999) manifiesta el **papel instrumental de la libertad** se refiere a la forma en que contribuyen los diferentes tipos de derechos y oportunidades a expandir la libertad del hombre en general, y por tanto, a fomentar el desarrollo. Su eficacia como instrumento reside en el hecho de que **los diferentes tipos de libertad están interrelacionados**² tal que un tipo de libertad puede contribuir extraordinariamente a aumentar otros, es decir, se refuerzan y complementan mutuamente para alcanzar la libertad general que tienen los individuos para llevar la vida que tienen razones para valorar.

El enfoque de capacidades es amplio ya que tal como Sen (1999) afirma, concebir el desarrollo como un proceso integrado de expansión de libertades fundamentales relacionadas entre sí, supone analizar el proceso de desarrollo en términos globales³ y **apreciar el papel en el proceso de distintos tipos de instituciones**⁴. Esto, por tanto, pone de manifiesto el **carácter multidimensional de las capacidades**, así como que múltiples identidades influyen en las capacidades, dependiendo éstas de las personas y su cultura y dando lugar a múltiples conjuntos de capacidades valoradas que además pueden variar.

Sen introduce el concepto de **capacidad**, para hacer referencia a la libertad para ser y hacer aquello que una persona tiene razones para valorar. No obstante, el concepto de capacidades tal como afirma Alkire (2006) puede ser un tanto abstracto y resulta más sencillo comprenderlo a partir de la definición de **funcionamientos** que también desarrolla Sen. Por funcionamiento se entienden los estados de existencia y las acciones que una persona consigue o realiza a lo largo de la vida, las cosas que logra hacer o ser al vivir y las capacidades son el conjunto de funcionamientos potenciales que una persona puede efectivamente llegar a realizar. (Dubois, 2006)

¹ “El enfoque destaca la diferencia entre medios y fines y entre libertades sustantivas (capacidades) y resultados (funcionamientos logrados).” (Robeyns, 2005:93)¹ “Existen muchísimas interconexiones entre las distintas libertades instrumentales. Su respectivo papel y su influencia mutua específica constituyen importantes aspectos del proceso de desarrollo.” (Traducción Desarrollo y libertad, Hegoa, 63)

¹ Estos términos globales integran las consideraciones económicas, sociales y políticas.

² Sen (1999) hace referencia a los mercados, gobiernos, autoridades locales, partidos políticos, los sistemas de educación y medios de comunicación.²

“La real oportunidad que nosotros tenemos de llevar a cabo lo que valoramos”.(Sen, 1992a:40; citado en Alkire, 2002:6)

En este marco basado en la libertad, Sen aboga por el principio de **equidad**⁵ como igualdad de acceso y justicia distributiva entre grupos, lo que le permite reconocer los múltiples factores que en cada circunstancia pueden influir en el acceso equitativo a las oportunidades.

Por tanto, conocer los bienes de una persona y analizar qué libertades se están dando no es suficiente para saber qué funcionamientos puede lograr. Necesitamos saber mucho más sobre la persona, las circunstancias y el contexto (social e institucional) para conocer los factores de conversión que condicionan el desarrollo de su conjunto de capacidades. Es por ello que Robeyns (2005) afirma que las circunstancias que dan forma al conjunto de capacidades y **las circunstancias que influyen en las elecciones que la gente hace** del conjunto de capacidades, **deberían ocupar un lugar central en el enfoque de capacidades**⁶.

Referente a la amplitud del espacio informativo del concepto de capacidad, Sen **no es partidario de delimitar una lista predefinida de capacidades** de especial importancia sino que deja la elección a las opciones razonadas de las personas. Al respecto Alkire afirma:

“El enfoque de capacidades enriquece las elecciones sociales y el bienestar social mediante la amplitud de información de base [...] y mediante la expansión de principios morales que coordinan esta información [...]. Esto apoya al pluralismo, la visión de que el válido bienestar viene en diversas formas.” (Alkire 2002:10)

La preocupación para Sen (1985a) radica en el proceso cómo la gente define sus capacidades que debe ser plural, participativo y equitativo.

Sin embargo, algunos autores exponen que esta amplitud de espacio informativo sin una lista de capacidades predefinida le imprime un carácter incompleto al enfoque. Varios son los autores que tratan de abordar este carácter incompleto, Frances Stewart y Bernard Williams proponen la identificación de las capacidades básicas, no como una lista cerrada sino para fijarnos en determinadas cosas al principio. Marta Nussbaum (2003) propone hacer un bosquejo de los funcionamientos y capacidades más importantes para el ser humano, donde la vida humana queda definida, planteando así una lista de capacidades centrales.

Por último, retomando el concepto de desarrollo de Amartya Sen, dos son las razones por las que la libertad es el referente fundamental para el proceso de desarrollo: **la razón evaluativa**, o cómo el progreso ha de evaluarse⁷ en función del aumento o no de las libertades de las personas, y **la razón de la eficacia**, o cómo el desarrollo depende del ejercicio de esa libertad, es decir lo que en el enfoque de capacidades se denomina la agencia de los individuos.

⁵ “En desarrollo humano equidad pone atención en aquellos que tiene oportunidades desiguales debido a diversas desventajas o inconvenientes” (Alkire y Deneulin, 2010: 29)

⁶ “El enfoque de capacidades no sólo defiende una evaluación del conjunto de capacidades de la gente, sino que insiste también que nosotros necesitamos examinar el contexto en el cual la producción económica y las interacciones sociales tienen lugar, y si las circunstancias en las cuales la gente elige de su conjunto de oportunidades son posibles y justas.” (Robeyns 2005:99)

⁷ Ante la pregunta de cuál debe ser el punto clave para evaluar el bienestar, Sen se decanta por las capacidades y Gasper (2004) y Alkire (2006) argumentan que capacidades y funcionamientos son conceptos para describir el tipo de información existente desde los que evaluar la calidad y el bienestar de las personas.

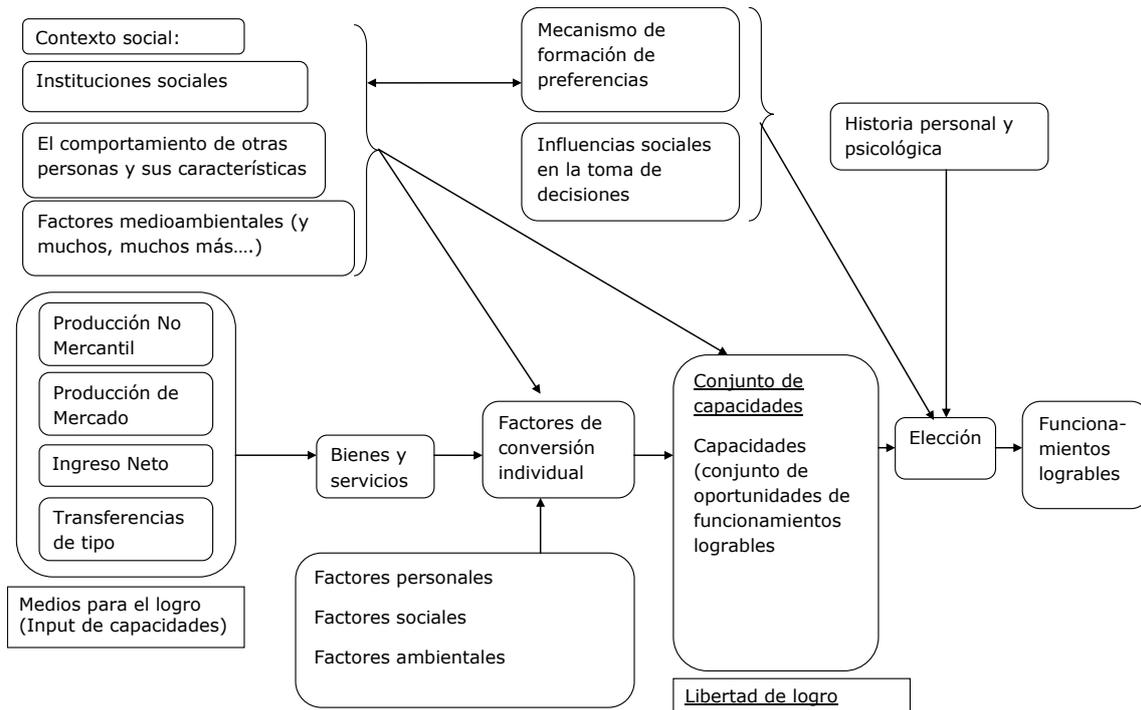


Figura 1: Una representación no dinámica del conjunto de capacidades de una persona y su contexto social y personal. Fuente: Robeyns 2005

2.2. Agencia y participación.

Otro concepto fundamental del enfoque de capacidades es el concepto de **agencia** o “*capacidad de una persona para perseguir y alcanzar los objetivos que valora y tiene razones para valorar. Un agente es alguien que actúa y produce el cambio.*” (Sen 1999:19, citado en Alkire y Deneulin 2010:37). Sin libertad de agencia, es decir, de decidir y actuar las personas no pueden decidir cómo utilizar sus capacidades (aunque sí que sepan reconocerlas). Si la agencia se desconecta de las capacidades se reduce el espacio de ejercicio real de la libertad.

Varios son los autores que establecen las dimensiones de la agencia. Crocker (2008) destaca la libertad para reflexionar, razonar y valorar (razonamiento y deliberación), tomar decisiones (autodeterminación) y dar forma a sus valores (acción para generar el cambio razonado y decidido). Ibrahim y Alkire (2007) y Drydyc (2008) valoran las condiciones que la favorecen, destacando el acceso a información que permita a la gente reflexionar y establecer sus preferencias y la inclusión y participación de las personas en la toma de decisiones. Además, Deneulin (2010) argumenta que para que las personas puedan participar requieren la capacidad para hacerlo lo cual implica haber adquirido ciertas habilidades, destacando la educación, el conocimiento y la comunicación.

Vinculado a la agencia, el concepto de **empoderamiento** (Drydyc, 2008), hace referencia al proceso a través del cual las personas expanden su agencia. Ibrahim y Alkire (2007) expresan que diversos autores también se refieren a empoderamiento como aumento de poder entendido como control⁸ o capacidad para propiciar cambios⁹. Pero “*empoderamiento es más que participación en la toma de decisiones, debe también incluir el proceso que permite a la gente percibirse a sí mismos como capaces y con derecho para tomar decisiones.*” (Rowlands 1997, citado en Ibrahim, Alkire 2007:382).

Ibrahim y Alkire (2007) hacen hincapié en los diferentes **procesos que generan** un aumento de **empoderamiento** y por tanto de la **agencia**, destacando la democratización y **la participación**.

La participación como empoderamiento pone de manifiesto cómo las personas desarrollan su agencia¹⁰, individual y colectiva, para incidir colectivamente sobre los procesos que posibilitan o limitan el conjunto de opciones reales para ejercer la libertad.

Alkire (2002) analiza los vínculos entre capacidades y participación e identifica tres **aspectos** por los que la **participación resulta valiosa**. Por un lado tiene un **valor intrínseco**, en el sentido de que es en sí misma un ejercicio de la libertad y por tanto algo constitutivo del desarrollo tal como lo entiende Sen. Por otro lado tiene un **valor instrumental** pues, si las selecciones son hechas desde la participación, la elección de un objetivo es coherente con el resto de objetivos que se persiguen, lo

⁸ Control que adquieren las personas al ser capaces de dar forma a sus vidas, esto hace que ganen poder sobre sí mismos y su autoestima se fortalezca ya que comienzan a tener un espacio para ser respetados y para que se les escuche. “El empoderamiento significa que las personas, especialmente los pobres, están capacitados para tener un mayor control sobre sus vidas, y lograr una vida mejor con la propiedad y control de los bienes de producción como un elemento clave.” (Chambers 1993 citado en Barlett, 2004:55 citado en Ibrahim y Alkire, 2007:380)

⁹ Drydyc (2008) se refiere a empoderamiento como cambio, que identifica los diferentes aspectos que el individuo desea cambiar de acuerdo a los valores que él valora y tiene razón para valorar

¹⁰ “En este enfoque los individuos han de verse como seres que participan activamente (si se les da la oportunidad) en la configuración de su propio destino, no como meros receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo. El estado y la sociedad tienen un gran papel [...] ayudar, no proporcionar algo ya acabado.” (Sen 1999:53)

cual tiene valor para conocer mejor la realidad y mejorar los resultados, por ejemplo en términos de bienestar. Por último, la participación tiene **valor constructivo** en cuanto a que puede generar nueva información y reflexión crítica sobre valores, de forma que ayuda a las personas a formarse y generar nuevos valores y cambios en la percepción de lo que valoran. Estos valores también pueden referirse a dimensiones colectivas tales como la tolerancia, la equidad social y la solidaridad. De esta forma, también se manifiesta la dimensión colectiva del valor de la participación para generar valores democráticos en torno a los que un colectivo se puede organizar, tal como el respeto y responsabilidad hacia los demás.

En base al trabajo de Alkire (2002) y Crocker (2008), Frediani (2010) plantea un marco teórico sobre “capacidades participativas” con el objetivo de facilitar la planificación, aplicación, análisis y evaluación de los métodos participativos desde la perspectiva del desarrollo humano en el nivel micro de los proyectos de desarrollo. Este marco analiza tres dimensiones: 1) la participación en el seno del proyecto, 2) la participación en instituciones más allá del proyecto, y 3) la generación de prácticas democráticas desde las organizaciones de base.

La participación en el seno del proyecto se analiza desde la perspectiva de los **ideales democráticos** en referencia a los procedimientos internos de un proceso deliberativo. Aquí, Sen y Dreze (2002) destacan la libertad de expresión, la rendición de cuentas, la responsabilidad mutua y la distribución equitativa del poder. Además, Frediani (2008) y Alkire (2002) destacan la importancia de visibilizar las relaciones de poder que se producen en los procesos participativos. Crocker (2008) añade la reciprocidad, la comprensión de los diferentes puntos de vista y la publicidad o transparencia del proceso.

En cuanto a la participación en las **instituciones democráticas** más allá del proyecto. Friedman (1992), Santos (2005) y Sen y Dreze (2002) sostienen la importancia de la deliberación para ser embebida en el cambio institucional, de forma que éste sea sostenible y tenga impacto. Estos autores, en último término, abogan por el valor intrínseco e instrumental de la participación en el proceso de cambio institucional. A este respecto Levy (1996) destaca la importancia de clarificar el papel de los agentes, individuales y organizaciones, en este proceso de cambio institucional.

Para finalizar, el concepto de **prácticas democráticas** hace referencia a la práctica de la deliberación por parte de la ciudadanía como sujetos activos y comprometidos. En el ámbito local, este concepto pone de manifiesto la importancia de construir la participación a través de redes entre las organizaciones para compartir experiencias, transferir conocimiento y crear nuevas alianzas para enfrentar las causas estructurales de la pobreza. Al respecto Crocker (2008) argumenta que dichas asociaciones contribuyen tanto a la acción colectiva como a la forja de valores comunes.

3. ESTUDIO DE CASO: Proyecto de Mejoras Socioeducativas de 6 Comunidades rurales del Municipio de Santa Teresa, Carazo. Nicaragua

En el año 2007 la organización contraparte FUNDECI presenta a ASF-España un posible proyecto en el sector educativo del Municipio de Santa Teresa, ubicado en la región de Carazo, en el sur de Nicaragua. Previamente en el período 2004-2006, la Alcaldía del municipio junto con otras instituciones y organismos, había realizado consultas en las comunidades llevándose a cabo un Diagnóstico Social. La petición de mejora de los centros escolares, muy deteriorados, fue recurrente en los talleres que se realizaron en las comunidades rurales. Nuevos talleres realizados en el 2006 confirmaban esta preocupación por parte de la población por lo que ASF consideró adecuado realizar la identificación del proyecto y presentarlo a la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) para su financiación. Finalmente en 2009 el proyecto se aprobó fijando su duración en un año, que posteriormente se amplió seis meses más, quedando finalizado en el 2011.

Concretamente el proyecto abarca 6 comunidades rurales del municipio: Calishuate, La Piñuela, Los Gómez, San José de Gracia, el Sol y Los Encuentros. (Ver anexo 1). Todas presentan problemáticas en el ámbito educativo, se encuentran en la misma área de localización geográfica (aunque están localizadas de forma dispersa) y son núcleos rurales de difícil acceso donde la principal actividad laboral y económica es la agricultura.

Cabe destacar que el actual gobierno del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) ha creado la figura del Gabinete del Poder Ciudadano (GPC) que tiene presencia en todas las comunidades con el fin de que estén organizadas. El GPC está formado por personas de la comunidad, representantes de los diferentes partidos políticos, que ocupan cargos referentes a la educación, salud, género y demás aspectos requeridos para el buen funcionamiento de las comunidades, todos ellos bajo la figura de un coordinador. Bajo el marco del proyecto, también se crea un Comité¹¹ de Seguimiento del proyecto en cada comunidad.

En particular, el proyecto se centra en las escuelas públicas de primaria para apoyar la educación y fortalecer a la población. Se trata de que las 6 escuelas sean, además de espacios apropiados para los niños, núcleos dinamizadores del desarrollo de las comunidades, convirtiéndose en lugares de encuentro para padres, madres, alumnos, docentes y autoridades para la realización de actividades de interés comunitario ya que son los únicos edificios públicos existentes. A través de la actuación en la mejora de las infraestructuras de las escuelas se espera el desarrollo de las comunidades.

El proyecto desarrolla dos líneas fundamentales de trabajo: Mejora de las infraestructuras escolares existentes mediante la modalidad de autoconstrucción, dotándolas de aulas, agua, electricidad, núcleos higiénicos, bibliotecas y comedores escolares con cocinas mejoradas y una segunda línea vinculada al fortalecimiento de las comunidades a través de diversas formaciones en construcción, materia agrícola, (huertos escolares, diversificación de alimentos y curso de capacitación

¹¹ Este Comité está formado por diferentes personas de la comunidad y docentes, con el objetivo dar seguimiento y apoyo al proyecto durante su ejecución en todos los aspectos organizativos y de movilización de las comunidades.

agropecuaria), seguridad alimentaria e higiene (manipulación de alimentos, uso de cocinas mejoradas...), fortalecimiento asociativo, gestión económica y alfabetización de adultos.

Algunas de estas actividades, en función del desarrollo del proyecto sufren modificaciones, destacándose el diseño y ejecución de un curso piloto¹² de formación técnica agrícola y la programación de la construcción en dos etapas¹³.

La falta de oportunidades educativas afecta a la población adulta por lo que ASF mediante convenio con el Instituto Nacional Tecnológico (INATEC) que es el organismo encargado de la formación profesional en Nicaragua, incorpora las obras de las 6 escuelas al programa de formación en construcción de INATEC bajo la modalidad de autoconstrucción, estableciéndose como requisito que en la formación participe un porcentaje de mujeres en todas las comunidades.

En el contexto de Nicaragua, la identificación del proyecto realizada por ASF coincide con las políticas educativas y sociales a nivel nacional. Existen los programas de erradicación del analfabetismo en el país y la mejora de la alimentación infantil a través del Programa Integral de Nutrición Escolar (PINE) que impulsa el MINED para entregar en todas las escuelas del país un almuerzo escolar, creando para ello los Comités de Alimentación Escolar (CAE)¹⁴ en todas las escuelas. El proyecto de ASF pretende fortalecer estas iniciativas y llevarlas a las zonas rurales más desprotegidas, fortaleciendo así la gestión pública en el ámbito educativo. Es por ello que se realiza bajo convenio con el MINED, de tal forma que sean ellos los encargados de dar mantenimiento y seguimiento a las escuelas una vez finalizado el proyecto, por tratarse de sus escuelas públicas. Así como también se establece un convenio con la Empresa Nicaragüense de Acueductos y Alcantarillados (ENACAL) para la realización de asistencias técnicas en cuanto a la certificación de la calidad del agua de las escuelas. Y pese a que no existe convenio con la Alcaldía sí que existe un compromiso por su parte para dar apoyo a la realización del proyecto.

Para finalizar, a continuación se muestra un cuadro-resumen de las ONGDs involucradas en el proyecto con sus objetivos y planteamientos de actuación:

¹² El curso tiene como objetivo que se pueda incorporar al programa educativo del MINED

¹³ Se decidió construir primero en las 3 comunidades donde la construcción podría dificultarse más con la llegada de la época de lluvias y se decidió incorporar algunas de las personas ya formadas en construcción a la segunda etapa.

¹⁴ El CAE está formado por 7 personas: director de la escuela, dos profesores, dos padres o madres con hijos en la escuela y dos miembros de la comunidad. Todos ellos con diferentes responsabilidades (Coordinador, subcoordinador, responsable de los alimentos, responsable de cocina, tesorero, fiscal y subfiscal) vinculadas al buen funcionamiento del PINE.

| | |
|--|---|
| <p>ASF</p> | <p>Objetivo: Defender el derecho a un hábitat digno desde un enfoque integral, a través de proyectos que apoyan la educación, la salud, el saneamiento y las infraestructuras.</p> <p>Principio ideológico: Las personas como protagonistas de su propio desarrollo.</p> <p>Principios de actuación: Participación, trabajo con entidades locales de forma horizontal e inclusión de una componente formativa en todos los proyectos para su perdurabilidad y eficacia. Ejes transversales de cualquier actuación: Fortalecimiento comunitario, tecnología apropiada, género y medioambiente.</p> <p>Áreas geográficas de actuación: España, África y América Latina</p> |
| <p>FUNDECI (contraparte)</p> | <p>Objetivo: Fortalecimiento comunitario para conseguir que las comunidades sean capaces de autogestionarse.</p> <p>Principio ideológico: Las personas como protagonistas de su propio desarrollo.</p> <p>Principio de actuación: Construcción de habilidades comunitarias</p> <p>Áreas geográficas de actuación: Zona Norte de Nicaragua y Managua. A través del proyecto pretende consolidar su ámbito de acción en la región de Carazo.</p> |
| <p>Tierra y Vida (asociación local del municipio de Santa Teresa)</p> | <p>Objetivo: Desarrollo de capacidades de las personas, apostar por el desarrollo campesino y el desarrollo productivo agropecuario, promover la ciudadanía, los temas medioambientales y género.</p> <p>Principio ideológico: Las personas como protagonistas de su propio desarrollo.</p> <p>Principios de actuación: Acompañamiento de procesos, participación, desarrollo de la producción orgánica en función de diversificar la parcela.</p> <p>Áreas geográficas de actuación: Sus estatutos plantean que tiene cobertura nacional pero han decidido trabajar en el ámbito local de los municipios del sur de la región de Carazo (Santa Teresa, La Paz, El Rosario y La Conquista).</p> |

Figura 2: ONGDs involucradas en el proyecto. (Elaboración propia)

4. METODOLOGÍA

4.1. Hipótesis de la presente investigación.

Tomando como punto de partida la autorreflexión¹⁵, a partir de mi formación como arquitecta, surge la inquietud de descubrir cómo los proyectos de infraestructuras pueden contribuir al desarrollo humano.

En este sentido, se pretende averiguar si los proyectos de infraestructuras no son un fin en sí mismos sino un medio en la medida en que las personas los perciben como una oportunidad para ampliar sus libertades en la cual quieren y pueden participar. Por ello, el interés se centra en la dimensión social que acompaña a la componente constructiva de estos proyectos.

Para ello, se define como objetivo de la investigación descubrir qué capacidades ha expandido el proyecto y qué valor ha tenido la participación de las personas en él para dicha expansión y para la agencia. Para hacer más operativo el análisis este objetivo se ha estructurado en dos hipótesis que ayudan a organizar las evidencias en función del marco teórico:

- 1. El proyecto está contribuyendo a desarrollar capacidades de las personas que van más allá de los aspectos puramente constructivos.*
- 2. La inclusión de mecanismos de participación en el desarrollo del proyecto fortalece a las personas para el ejercicio de su agencia.*

Cabe matizar que al investigar sobre qué capacidades perciben las personas y cuál ha sido su participación, surgen evidencias de la influencia que han tenido en ello los factores de conversión, por lo que, pese a que el análisis de los factores de conversión no formaba parte del objetivo establecido previo a la estancia en terreno, una vez allí, a través de la observación participante y la escucha de las reflexiones de los participantes, cobra importancia analizar su influencia en el desarrollo de las personas y del propio proyecto. Fruto de este análisis y vinculadas al desarrollo del proyecto surgen cuestiones referentes a las relaciones de poder, politización, sesgos en la participación, mal funcionamiento de las instituciones públicas, el propio proceso de desarrollo del proyecto y el sistema de cooperación internacional que requieren un tratamiento más profundo, que no es objeto de estudio de la presente investigación pero que si se ha tratado de visibilizar. Estos aspectos requerirían ser tratados en futuras investigaciones.

4.2. Un antecedente metodológico clave: Los estudios de caso analizados por Sabina Alkire.

Dada la inquietud personal desencadenante de la investigación y el objetivo de ésta, el marco desde el que se estudia la realidad es el paradigma interpretativista bajo la perspectiva de que no existe una única realidad social, ya que cada individuo construye interpretaciones diferentes que están medidas

¹⁵ "El investigador se pregunta a sí mismo antes de poder proponer sus cuestiones a los actores. Es obvio que lo hace porque percibe unas inquietantes diferencias entre lo que sabe o conoce y lo que necesita saber, como modo, así pues, de aquietar su curiosidad. Preguntar es una de las salidas a la energía que salta de esa diferencia de potencial entre la ignorancia y deseo de conocimiento y que se traduce en un primer cuestionamiento a uno mismo en busca de respuesta." (Sanmartín, 2003:81)

por sus marcos culturales. Esta perspectiva encaja con el marco teórico del enfoque de capacidades dado el carácter plural de ambas.

Para el diseño de la metodología de investigación, junto al paradigma interpretativista ha sido fundamental la revisión del análisis de los estudios de caso de Oxfam que hace Sabina Alkire (2002) con el objetivo de demostrar que aporta el enfoque de capacidades a las otras metodologías existentes en el ámbito de la evaluación de las actividades de desarrollo.

Alkire (2002) argumenta que la valoración de cambios en las capacidades es una herramienta para conseguir información, a nivel local, sobre los diferentes impactos tanto positivos como negativos de las intervenciones. El objetivo central de esta metodología es poder recopilar¹⁶ información plural, de forma que complemente otras metodologías de evaluación social.

El ejercicio de análisis expuesto por Alkire enriquece la información sobre los cambios valorados en las capacidades, partiendo de una definición de las mismas por parte de la propia comunidad desde una visión de conjunto.

“La característica novedosa de este ejercicio es que más que discutir impactos abiertamente o mediante el uso de categorías cerradas, la discusión finalmente incorpora todas las ‘dimensiones’ del desarrollo humano”. (Alkire 2002: 224)

Por tanto, desde esta metodología descrita por Alkire y el paradigma interpretativista resulta enriquecedor analizar el proyecto sin una lista preestablecida de capacidades, tal como Sen propone, para identificar las capacidades valoradas, obtener datos sobre la participación de las personas en el proyecto que ayuden a entender cuáles han sido sus efectos en las capacidades y agencia, así como para descubrir los limitantes percibidos.

4.3. Diseño de la metodología.

La investigación se realiza mediante una metodología cualitativa dado el carácter de la realidad que pretendemos observar y el paralelismo existente entre las metodologías cualitativas¹⁷ y el enfoque de capacidades. Se trata de acceder a las interpretaciones que las personas hacen del papel que el proyecto ha desempeñado en sus vidas cotidianas y de cómo esto ha influido en el ejercicio de su libertad.

Un aspecto a tener en cuenta en el diseño de la metodología son los sesgos que se pueden generar en la recogida de datos, ocasionados, por un lado, por las cuestiones¹⁸ que afectan a mi

¹⁶ “Una dificultad generalizada con el intercambio de información en los encuentros participativos es que no hay una metodología sistemática para obtener información plural que sea complementaria de otras exitosas metodologías de análisis participativo. La metodología que voy a describir surgió en un intento de abordar esta necesidad entre los grupos de las comunidades.” (Alkire, 2002: 222)

¹⁷ “Si el objetivo es comprender el significado atribuido por el sujeto a la propia acción, las técnicas de investigación solo pueden ser cualitativas y [...] variables según la forma que adopte la interacción estudioso-estudiado. El conocimiento se produce por un proceso de inducción, o sea de descubrimiento en la realidad, por parte de un estudioso que se acerca a ella libre de prejuicios y de teorías preconcebidas.”(Corbetta 2003:26)

¹⁸ Sesgo ocasionado por las ideas preconcebidas partiendo de la propia realidad y supuestos de valor del investigador, al observar una realidad diferente a la suya. “Aunque las ciencias histórico-sociales no pueden admitir supuestos de valor según Weber es inevitable que éstos intervengan en la elección de los problemas a estudiar, asumiendo un papel orientador en la investigación. Incluso privados de su función de valoración, los valores siguen estando presentes, realizando lo que podríamos llamar ‘funciones de selección’ “. (Corbetta 2003: 20)

interpretación occidental de la cosmovisión de las comunidades. Y por otro lado, ocasionados por la percepción que tengan las personas informantes respecto a mi condición como “extranjera” miembro de la ONGD española ejecutora del proyecto. Es decir, se ha de considerar que el investigador que observa resulta también observado, a parte de los roles que el investigador elige hay otros roles que le adjudican los miembros de la situación social que estudia y unos y otros roles pueden ir cambiando en el curso de la interacción durante el trabajo de campo. (Vallés 2007:154)

Por ello, previo a la fase de recogida de datos se ha realizado una fase de inmersión, antes y durante la estancia en terreno, en el contexto de las comunidades donde la observación participante fue determinante para adquirir una mejor comprensión de una realidad diferente a la mía y tomar contacto con las personas para “acercarme” lo más posible, ya que necesitamos que las personas quieran hablar con nosotros. Esta fase de enlace supuso dedicar un tiempo, antes y después de la recogida de datos, a hablar con las personas. Así como para la recogida de datos se opta por realizar entrevistas semiestructuradas ya que el formato sin un guión con preguntas cerradas va a dar mayor flexibilidad para encauzar la indagación y adaptar la técnica al perfil del entrevistado y el rol del entrevistador.

4.3.1 Estudio de caso: Comunidades y selección de informantes clave.

La investigación toma como estudio de caso el “Proyecto de Mejoras Socioeducativas de 6 Comunidades rurales del Municipio de Santa Teresa, Carazo. Nicaragua” de ASF. El motivo ha sido poder vincular la investigación a las prácticas realizadas en dicho proyecto, llevando a cabo de esta manera un ejercicio de acción-reflexión fruto de la inquietud personal ya mencionada de la que surgen las primeras preguntas de investigación.

En el ámbito de las prácticas, la investigación se ha realizado en terreno durante los cuatro últimos meses de ejecución del proyecto según la programación del cronograma inicial, pero posteriormente el proyecto se amplió seis meses más.

Comunidades:

Previo a la estancia en terreno, tras la revisión de la documentación secundaria del proyecto y acotar como una actividad de las prácticas el acompañamiento a la contraparte en sus actividades previstas en todas¹⁹ las comunidades, se fija la recogida de datos en las 6 comunidades que abarca el proyecto, ya que como condición de partida de ASF para la identificación y posterior ejecución de proyectos, las comunidades seleccionadas tienen que tener características y problemáticas similares, siendo en este caso: la misma área de localización geográfica, su difícil acceso, tratarse de núcleos rurales donde la principal actividad laboral y económica es la agricultura y con problemáticas en el ámbito educativo.

¹⁹ El acompañamiento a la contraparte en sus actividades en todas las comunidades, permitía tomar las 6 comunidades como un todo ya que mi trabajo de acompañamiento implicaba a priori realizar el mismo número de actividades y estancias en cada una de ellas. Además, debido a que parte de la estancia coincidía con la temporada de lluvias, que agudiza el problema de acceso a las comunidades, era bastante complicado tener la certeza de que se iban a poder realizar las mismas muestras en el caso de seleccionar determinadas comunidades (para establecer comparativas entre ellas) y no todas las que abarca el proyecto.

En terreno, el período de inmersión²⁰ supuso un contacto directo con los diferentes actores del proyecto, especialmente con las seis comunidades. Esto nos permitió captar algunos matices que diferenciaban la realidad de las comunidades como era su cercanía o alejamiento del núcleo urbano, el tamaño de su población, el grado de desarrollo del proyecto o el nivel de implicación de la gente en él. Todas estas cuestiones han condicionado claramente las oportunidades abiertas por el desarrollo del proyecto tal y como se discute posteriormente.

Informantes clave:

La selección de informantes tuvo una fase previa mediante la revisión de la documentación del proyecto y una segunda fase determinante en terreno, donde la observación participante fue la principal técnica usada para percibir criterios de selección, tomando como punto de partida una matriz posicional para ordenar los actores en función de sus afinidades y “poder” en el proyecto y para clarificar la idoneidad de las técnicas de investigación a emplear según los actores.

La selección se ha realizado, de forma cualitativa, bajo el criterio de pluralidad que pretendía recoger las interpretaciones de los diferentes perfiles de personas vinculadas al proyecto. Todo ello con la intención de: *i)* percibir el mayor abanico de conjuntos de capacidades; *ii)* contrastar las percepciones que tienen los diferentes grupos de personas implicadas respecto a la incidencia que el proyecto ha tenido en las 6 comunidades rurales. Este criterio se fundamenta en la metodología de Alkire. En dicha metodología se pregunta a los diferentes grupos de actores implicados para obtener una información plural respecto a la valoración de los cambios en las capacidades generados por los proyectos analizados.

Finalmente los perfiles definidos se han clasificado en tres grupos:

| | | |
|--|------------------------------|---|
| COMUNIDAD DE BASE | Grupos organizados | Profesoras/es y directoras/es de las escuelas, Miembros del CAE + responsable del huerto escolar, Miembros del Comité de Seguimiento del Proyecto, Miembros del GPC, líderes formales e informales. |
| | Grupos no organizados | Padres y madres, jóvenes, niños/as, hombres y mujeres participantes en la autoconstrucción. |
| ONGD y ASOCIACIONES LOCALES TRABAJANDO EN EL PROYECTO | ASF | Equipo en sede. Equipo en terreno |
| | FUNDECI | Equipo en Managua. Equipo en Santa Teresa. |
| | TYV | Equipo en Santa Teresa. Equipo en las comunidades. |
| INSTITUCIONES PÚBLICAS VINCULADAS AL PROYECTO. | Con convenio en el proyecto | MINED, INATEC y ENACAL |
| | Sin convenio en el proyecto. | Alcaldía de Santa Teresa. |

Figura 3: Grupos de actores identificados. (Elaboración propia)

²⁰ Se llevó a cabo antes y durante la estancia en terreno, a través de la lectura de literatura existente y la inmersión en las comunidades rurales mediante la participación en las reuniones de seguimiento de los diversos actores del proyecto, la realización de visitas diarias de seguimiento del proyecto a las comunidades (permitieron entablar conversaciones informales con diferentes personas y realizar observaciones participantes) y la participación en diversos talleres donde realicé observaciones participantes.

En el grupo “comunidad de base” se da la situación de que bajo una misma persona pueden coincidir varios perfiles diferentes. En el equipo de cada ONGD se han definido dos perfiles según su mayor o menor presencia en terreno.

La inclusión de perfiles de jóvenes y niños ha sido especialmente importante, ya que son ellos los destinatarios directos del proyecto. La distinción de un perfil de mujeres responde a la inclusión de un criterio de género en el análisis.

4.3.2 Técnicas empleadas y triangulación:

Las técnicas utilizadas han sido la revisión de documentación secundaria, la observación-participante, el análisis de las evaluaciones de los talleres realizados en el proyecto basados en la metodología del DRP y la realización de entrevistas semi-estructuradas a los diferentes grupos de informantes clave.

La **observación participante** se realizó en: *i)* el día a día de las comunidades de base, *ii)* las reuniones conjuntas de seguimiento del proyecto a las que asistían miembros de las ONGDs, instituciones públicas y comunidades; *iii)* los talleres participativos realizados en las comunidades. Todo ello aportó elementos para la comprensión del contexto, y supuso un primer acercamiento a las dinámicas y grupos sociales de las comunidades que permitió perfilar el diseño de las entrevistas.

Previamente a la observación se establecieron unas pautas para su realización y la toma de notas en torno a unas dimensiones²¹ básicas. Durante la observación se utilizó un cuaderno de campo y se tomaron notas condensadas²² de lo visto, oído y pensado, reproduciendo el lenguaje propio de los sujetos observados (dichos, expresiones, frases literales, tono de voz, gestos...). En el caso de los talleres, estas notas condensadas se transformaron en notas expandidas para incluir mis propias reflexiones y en notas de preanálisis. Posteriormente, se transformaron en informes de seguimiento para ASF (Ver anexo 4) a partir de los cuales, en el ámbito de las prácticas, se elaboró un material didáctico que se entregó a las comunidades.

En el marco del desarrollo del proyecto, se realizaron cuatro **talleres participativos** en cada comunidad de base. Estos talleres ya formaban parte de las actividades de la contraparte en el proyecto, y tenían como objetivo el fortalecimiento asociativo y la autonomía en la gestión económica, así como evaluar el avance del proyecto. Por tanto, eran un marco adecuado para recoger datos sobre las capacidades valoradas, dinámicas de participación y factores condicionantes. Referente a las capacidades, se les hacía reflexionar respecto a su visión de pasado, presente y futuro a través del dibujo del mapa de su comunidad y la realización de un autodiagnóstico comunitario. Estas dinámicas, a su vez, aportaban reflexiones acerca de sus condicionantes y niveles de participación, que se complementaban con la actividad de diseño de planes de acción y actividades prácticas²³

²¹ Contexto educativo, histórico, cultural, laboral, económico y socio-político; grupos sociales relacionados con el proyecto y su nivel de afinidad y poder; relaciones sociales y dinámicas de poder en las comunidades; nivel y forma de participación en el proyecto de los diferentes actores.

²² Spradley (1980) diferencia cuatro clases de notas de campo (condensadas, expandidas, diario de campo y análisis e interpretación) que le sirvieron para organizar sus observaciones. Las “notas condensadas” son tomadas en el momento o inmediatamente después de una sesión de trabajo de campo. Incluyen todo tipo de apuntes, de lo que el observador ve u oye, pero sin pararse a anotar en detalle todo lo que observa.

²³ Los propios participantes, definían el contenido de estas actividades en función de las debilidades y carencias detectadas en las actividades del mapa y autodiagnóstico, referentes a su capacidad de participación. Por

requeridas para hacer gestiones. Además, las ideas y evaluaciones conjuntas que las personas expusieron permitían obtener datos sobre el valor que tiene la participación de las personas en las actividades del proyecto, así como permitía observar la dimensión colectiva del proyecto y cómo influye en el beneficio de la comunidad²⁴.

Las **entrevistas semiestructuradas** fueron cuarenta y siete y se realizaron a un representante de cada institución (Delegado municipal del MINED, Formador de INATEC, Gerente Regional de ENACAL y al responsable del departamento de infraestructuras de la Alcaldía) a dos representantes, elegidos según su mayor o menor grado de presencia en terreno, de cada una de las ONGDs implicadas y a un representante de cada uno de los diferentes perfiles, ya mencionados, en cada comunidad de base.

Siguiendo el planteamiento de Alkire se opta por no establecer una lista cerrada de capacidades definidas sobre las que preguntar. Para mitigar los sesgos interpretativos se introducen preguntas estratégicas guía (Ver anexo 3), organizadas según las categorías en que se han estructurado las hipótesis. El eje básico de contenidos es análogo a todas ellas, pero el guión de cada entrevista se adapta a las características de la persona entrevistada. En lo referente a la cuestión de las capacidades, se cuenta con una serie de dimensiones básicas²⁵ sobre las que preguntar en el caso de que el entrevistado no mencionara nada al respecto.

Los resultados de la investigación se discuten, argumentan y contrastan a través de una **triangulación de la información cualitativa** obtenida. Ésta combina la aplicación de las diferentes técnicas cualitativas con una pluralidad de actores vinculados al proyecto. Para garantizar una adecuada cobertura de sus diferentes posiciones se emplea la herramienta del Mapa Social, que los ordena según su grado de afinidad y poder (Ganuza *et al.*, 2010). En la siguiente figura se ilustra la combinación de técnicas de investigación en cada uno de los espacios del Mapa Social.

ejemplo: se realizaron ejercicios de redacción de cartas, actas, instancias, menús de dietas equilibradas y un manual de gestión y funcionamiento del CAE.

²⁴ Ibrahim y Alkire (2007) se fijan en la cuestión de si las personas son capaces de cambiar aspectos de la vida de la comunidad: "El módulo propuesto hace hincapié en los aspectos individuales de empoderamiento pero incluye una pregunta para medir el grado en que los individuos sienten que la gente 'como ellos' son capaces de cambiar aspectos de la vida comunitaria."(Ibrahim,Alkire 2007:396)

²⁵ Educación, salud; renta per cápita y trabajo; infraestructuras

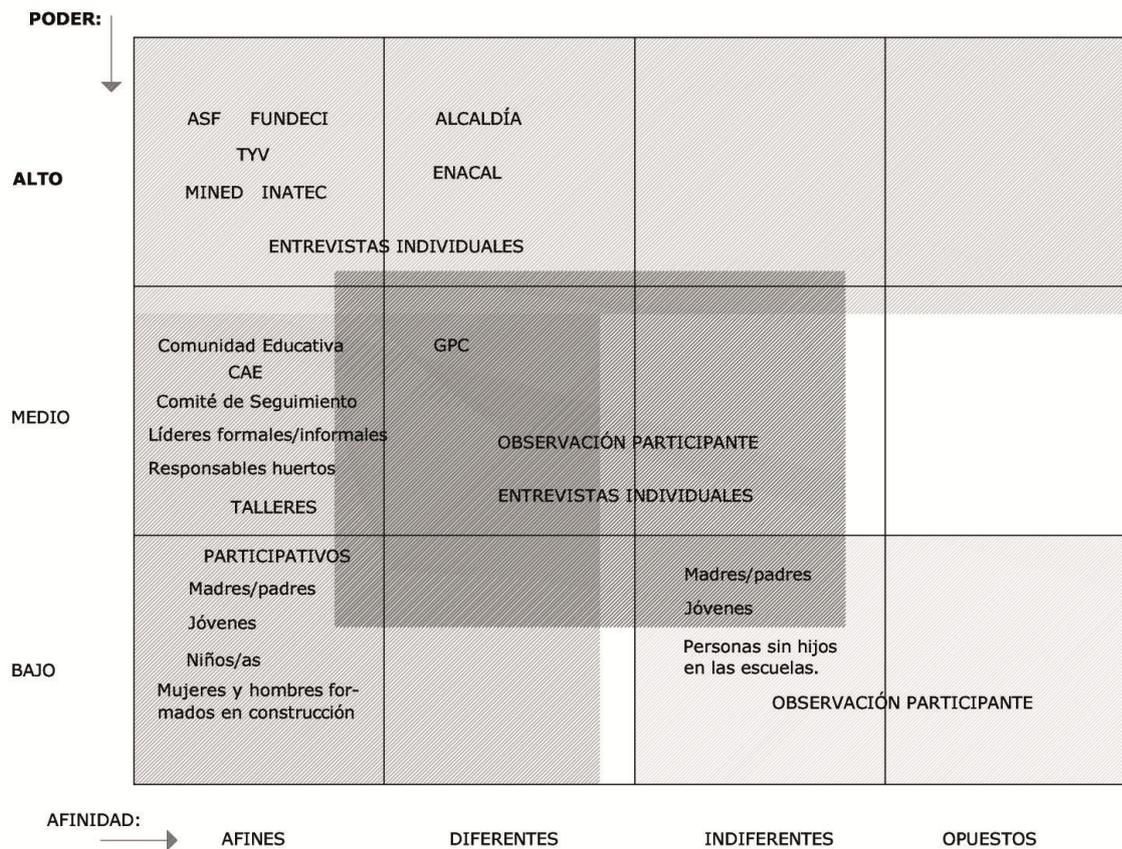


Figura 4: Matriz de posición de los actores del proyecto según afinidad y "poder" y técnicas de investigación utilizadas. (Elaboración propia)

En la parte superior de la matriz se han posicionado las instituciones vinculadas a grupos económicos (financidor) y a la administración, en la parte media se encuentran la mayoría de las organizaciones sociales de las comunidades y en la parte más baja los grupos no organizados de las comunidades. En cuanto al nivel de afinidad, la mayoría de perfiles definidos están vinculados al proyecto (afines y diferentes) dado el objetivo de la investigación. No obstante, de acuerdo a los condicionantes descubiertos a lo largo de la investigación que limitan los resultados del proyecto, también se ha considerado oportuno plasmar las voces de las personas no afines a él (indiferentes) para tratar de entender las influencias de estos condicionantes y los diferentes puntos de vista respecto al proyecto, tanto positivos como negativos.

Por tanto, dada la existencia de grupos con diferente nivel de poder y afinidad se han utilizado técnicas de investigación diferentes y complementarias para no fundamentar la recogida de datos únicamente en espacios comunes de trabajo donde se concentren todos los tipos de actores y puedan generar sesgos debido a las diferencias existentes entre ellos. La observación participante se ha considerado fundamental como fase de enlace con todos los grupos y la principal fuente de información en el caso de los perfiles indiferentes. Los talleres participativos constituyen la herramienta por excelencia al interior de un proceso participativo por lo que eran un marco adecuado

para trabajar con las comunidades de base las diferentes categorías en las que se ha sistematizado la discusión, especialmente la cuestión de la participación y la agencia. Y la entrevista semiestructurada ha permitido llegar a otros posicionamientos como el de las ONGD o las instituciones. Por su carácter flexible ha permitido profundizar en diferentes aspectos en función del perfil del informante.

Además, la combinación de diversas técnicas con un mismo grupo, ha permitido contrastar las respuestas con mayor precisión y conseguir triangular la información desde diferentes²⁶ puntos de vista y situaciones. Esto ha sido especialmente relevante en el interior de las propias comunidades donde se han identificado importantes diferencias en los niveles de afinidad y poder.

Finalmente, para el análisis de la información cualitativa, ésta se ha clasificado según las dos categorías en que se han estructurado las hipótesis y el marco teórico: capacidades y participación. Asimismo se introdujo una tercera categoría durante el trabajo de campo: los factores de conversión. Para la triangulación de la información se han seguido las siguientes pautas: *i)* seleccionar la información obtenida en cada técnica; *ii)* triangular la información por cada grupo de actores; *iii)* triangular la información entre grupos de actores en cada técnica utilizada; *iv)* triangular la información entre las diferentes técnicas de investigación utilizadas. Estas estrategias de triangulación quedan descritas en el anexo 2.

²⁶ Bajo el paradigma interpretativista las interacciones que se establecen entre investigador-sujeto son cambiantes y dependen de múltiples factores (mayor o menor rigidez de la técnica y ambiente en que se realiza, afinidad entre estudioso-sujeto, nivel de privacidad, metodología participativa....)

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A continuación planteamos la discusión de los resultados de acuerdo a las dos hipótesis establecidas.

5.1. El proyecto está contribuyendo a desarrollar capacidades de las personas que van más allá de los aspectos puramente constructivos.

En la línea del planteamiento de Amartya Sen de desarrollo como libertad, un docente de Los Encuentros destaca que *“desde ahora las personas van a tener más oportunidades, libertad, saber seleccionar, elegir donde le va mejor, desarrollarse pues.”* Esta visión es reiterada en todas las comunidades por los distintos miembros. Por ejemplo, afirman que *“nosotros los jóvenes, algún día tendremos niños y entonces esa nueva generación se empapará de este proyecto porque ya no tendrán que viajar para estudiar.”* (Comunidad Calishuate, idea repetida 8 veces). La educación aparece así como una aspiración clara en el horizonte de las comunidades.

Ante el abanico de capacidades que las personas interpretan, la idea que primero nombran en todas las comunidades es el valor que tiene el acceso a nuevas infraestructuras en sí mismo, para la mejora de sus instalaciones educativas. Así en San José afirman:

“Esta construcción antes no estaba, se estaba necesitando porque no había sitio por la falta de aulas y eso va a ser un progreso para la comunidad y el comedor un progreso más, porque los niños agarran el platito y lo tienen en la mano de pie pero ya teniendo el comedor ya comen ellos más tranquilos, formalmente y en mejores condiciones.” (Agricultor, idea repetida en todas las comunidades)

Pero tras la idea del valor de las infraestructuras como tal, argumentan una visión más amplia de la oportunidad que suponen como medio. De esta manera el acceso a infraestructuras se convierte en un instrumento para el desarrollo de un conjunto de capacidades vinculadas a las dimensiones de la educación, la formación, el trabajo y los ingresos, la salud y relaciones de convivencia.

5.1.1 En relación a la educación.

Las personas destacan la oportunidad que han supuesto las nuevas infraestructuras para que niños y adultos tengan **acceso a una mayor y mejor educación** reglada en su propia comunidad y en un ambiente adecuado, que a su vez se convierte en elemento de motivación para superarse. Por ejemplo, en San José, donde ya existía secundaria expresan: *“La construcción va a dar respuesta a la necesidad de atender primaria y secundaria en un sólo turno. Si cada grupo tiene su aula, su organización va a ser adecuada. Por tanto va a mejorar la calidad de la educación.”* (Docente, idea repetida 7 veces)

En relación a esto, la localización geográfica aparecía como un factor limitante del acceso a la educación que ahora en cierto modo se contrapesa. Por ejemplo, en las comunidades más alejadas del núcleo urbano, manifiestan que *“va a ser más fácil el estudio, piensan poner hasta tercer grado de secundaria y sería una gran cosa porque aquí no hay secundaria. A mí me da pesar que los niños salen de primaria y ahí se quedan por no viajar.”* (Madres La Piñuela y Los Gómez). Además los factores ambientales también eran relevantes: *“El camino se deteriora y afecta a niños, jóvenes y*

adultos. Dificulta la entrada de transporte y a pie en lluvia no me voy a ir a estudiar fuera porque la corriente es muy fuerte, es peligroso.” (Joven San José)

Pero junto a los problemas ambientales y geográficos, se destaca la falta de formación y los valores sociales tradicionales inculcados en la familia como limitantes de la capacidad de acceso a la educación. Así, un miembro de la Piñuela afirma: *“Cuando uno tiene un nivel académico muy bajo piensa que no le sirve la educación, dicen ‘yo sé trabajar el machete no necesito estudiar’ pero eso es por el pobre conocimiento de cada persona.”* Y la trabajadora social de FUNDECI expresa:

“La falta de educación de los hijos es debida a la ignorancia de los padres. La falta de oportunidad²⁷ y concientización del valor de la educación en aquellos entonces influyó en los padres, dicen ‘no vayas, mejor quédate aquí en la casa, si yo no estudié no estudies vos tampoco.”

Todo ello tiene consecuencias en términos de equidad en el acceso a la educación que se deriva del desarrollo del proyecto.

No obstante, el hecho de tener una escuela nueva también parece influir en la motivación para asistir a las clases, así 15 de las personas entrevistadas destacan ideas similares a las siguientes:

“Los niños se sienten más motivados, alegres, viendo una escuela bonita viene a darles oportunidades para que no se deserten de la escuela, van a decir ‘cómo voy a despreciar si en mi comunidad está, tengo que aprovechar,’ un deseo de superación para ellos.” (Docente el Sol)

“En ese nuevo colegio voy a tener ganas de ir a la escuela, porque es que aquí no hay muchos asientos y pasa el agua mientras que en la escuela nueva no va a pasar.” (Niño, comunidad La Piñuela)

5.1.2 En relación a la formación profesional.

Junto a la construcción de infraestructuras, las organizaciones explican que el desarrollo del proyecto va acompañado del fortalecimiento comunitario mediante la realización de talleres y formaciones técnicas que han facilitado el **acceso a información y conocimiento** en diferentes ámbitos. Al respecto expresan: *“Pienso que la manera que se está llevando el proyecto, no es sólo la obra de la escuela, existe otro tema que es más desafiante, el hacer llegar información a la gente.”* (Miembro TYV) y también: *“Además de estar construyendo están aportando nuevos conocimientos para dar uso a la construcción, necesitamos que la gente esté consciente.”* (Madre comunidad San José).

También se valora positivamente la inclusión de los niños en las diferentes formaciones, facilitando la equidad de oportunidades y la sostenibilidad de las acciones. Al respecto un miembro de TYV, en relación a la participación de los niños en las formaciones en higiene y fortalecimiento asociativo, expone: *“Lo más interesante es como desde los niños ya deben de dar algún tipo de contribución en esto, pensábamos que una de las mejores vías de sensibilizar era a través de los niños, nada mejor*

²⁷ Con la falta de oportunidad se refiere a que antes había guerras y a los niños y jóvenes se los llevaban al servicio militar y ahora esos niños son padres y abuelos sin formación porque cuando eran pequeños no estudiaron.

como voz de la conciencia que tu propio hijo” y los niños puntualizan que *“fue interesante, aprendí de los problemas de la comunidad, así tener una visión para aportar ideas. Ahorita ya sé y lo llevaré de conocimiento a mis padres”* (Taller Calishuate, idea repetida en todas las comunidades) y: *“Me gustaría que me vuelvan a invitar al taller, nosotros somos el futuro de la comunidad.”* (Niño comunidad Los Encuentros).

Pero no sólo adquieren conocimiento las comunidades sino también las organizaciones, tal como expresa un miembro de TYV: *“Es una experiencia más, donde profesionalmente una gana mucho. Los valores agregados para la institución y para mí son importantes, experiencia, aprender, coherencia.”*

Las comunidades han valorado especialmente el acceso a formaciones técnicas en su comunidad, matizando la repercusión de ello para la distribución equitativa de las oportunidades, condicionada por los limitantes geográficos y económicos. Por ejemplo, un joven formado en construcción expresa que *“con esto de la construcción bastantes jóvenes estamos aprendiendo, difícil hacer ese estudio en el municipio de Jinotepe, a veces uno no tiene dinero para el transporte”* y en todas las escuelas afirman:

“El curso de capacitación agropecuaria, muy bueno ese estudio. Se puede profundizar a mantener un curso permanente del MINED, una oferta para el joven que sale de primaria, tenemos la secundaria pero también tenemos la parte técnica para seguir formándose en su comunidad.” (Director escuela Los Gómez)

No obstante, las comunidades donde se ha construido en invierno²⁸ destacan las relaciones existentes entre los factores ambientales y los problemas personales de trabajo, como limitantes para el acceso equitativo a estas oportunidades que ofrece el proyecto. Al respecto exponen: *“estamos en la época de lluvias y nos atrasa un poco en la construcción, los padres voluntarios no han vuelto a la obra después de la lluvia por los trabajos de la agricultura.”* (Joven capacitado en obra). Y las organizaciones matizan que estos limitantes se han agudizado por el propio sistema de cooperación internacional (factor institucional): *“La dificultad de accesos difíciles la habíamos elegido²⁹, sabíamos que coincidíamos con época de lluvias pero por los plazos que da la AECID era imposible evitarlo.”* (Miembro ASF)

Otro aspecto muy destacado por todos los actores es la modalidad elegida para facilitar el conocimiento en cuanto al “aprender haciendo” que permite que las personas adquieran habilidades combinando teoría y práctica. Por ejemplo, las organizaciones destacan:

“El modelo de autoconstrucción es una propuesta super interesante porque las personas pueden poner en práctica sus habilidades, es una buena manera de combinar las

²⁸ En Nicaragua existen dos estaciones marcadas, la época seca (verano) y la época de lluvia (invierno) que es la época donde se cultiva la tierra, en época seca no disponen de agua para el cultivo. El proyecto tiene un plazo de ejecución establecido por la AECID de 12 meses continuados, por lo que parte de ellos abarcan la época de lluvias. En tres de las seis comunidades la fase de construcción se ha realizado en dicha época.

²⁹ Se refiere a que el proyecto sí había identificado los factores externos: “Las dificultades físicas son parte del proyecto, han sido identificadas las comunidades de difícil acceso, porque son las que normalmente tienen menores ventajas, donde los ministros de educación no llegan.” (Coordinadora ASF-Nicaragua)

experiencias que tenía la gente con el conocimiento que van aprendiendo. No sólo es aprender teoría sino que es partir de la práctica e ir construyendo.” (Coordinadora TYV)

Y en las evaluaciones de los talleres expresan: *“Aprendí a hacer un informe, un acta, una carta de solicitud y qué le acompaña para gestionar algo. Ya tenemos conocimiento para escribir cartas al MINED.”* (Taller los Gómez, idea repetida 10 veces)

Al hilo de las evidencias expuestas también se percibe que estas habilidades y conocimientos orientan a que las personas comiencen a percibirse como protagonistas de su desarrollo. Por ejemplo, los jóvenes participantes en las formaciones expresan que *“estoy aprendiendo construcción porque quisiera saber hasta dónde soy capaz de llegar y qué es lo que puedo hacer. Si el proyecto no hubiera llegado no hubiera sabido hasta donde soy capaz.”* (Mujer capacitada en obra)

Por último, cabe mencionar el aporte³⁰ de implicar a las personas formadas en las primeras construcciones a las siguientes, lo cual facilita que sigan desarrollando las habilidades adquiridas. Un joven capacitado en las dos etapas afirma:

“Comencé en mi barrio el Sol y cuando terminamos la capacitación nos dijeron si queríamos trabajar en Calishuate, nos iban a entregar el título de albañil un nivel más arriba del que tenemos, aceptamos y comenzamos a viajar aquí, se nota la diferencia porque como nosotros veníamos con un poquito más de conocimiento, ahora de aquí nos vamos un poquito más desarrollados y tal vez nos sale otro trabajo.”

5.1.3 En relación al trabajo e ingresos.

Las personas puntualizan el valor instrumental de la construcción de infraestructuras y el acceso al conocimiento para mejorar distintos aspectos de sus vidas, destacándose las **mayores oportunidades en el ámbito laboral** y por tanto **una mejora en su economía**. Al respecto, en todas las comunidades expresan la siguiente idea:

“Los muchachos en la autoconstrucción estudian y trabajan, son conscientes de que están aprendiendo algo que les va a servir en la vida, una oportunidad para trabajar en su propia comunidad o en otras, porque van a salir con su título y más adelante pueden seguir profesionalizándose porque este primer paso les va a motivar a seguir adelante.” (Docente de San José).

Un agricultor afirma: *“Esa especialidad que están aprendiendo es una gran oportunidad que antes no teníamos. Ya terminado este trabajo pueden comprometerse ellos con un trabajo de obra y cobrar, ya te garantizas otro tipo de trabajo porque el campo es duro, una nueva fuente de ingresos.”* (Comunidad San José) y un joven capacitado expone: *“Me sirve lo que estoy aprendiendo, tal vez más adelante pueda tener algún conecte con alguien que sepa construcción y entonces ahí trabajo yo*

³⁰ Para una mayor facilidad del desarrollo del proyecto las actividades de construcción no se realizaron a la vez en las 6 comunidades, si no en dos fases que abarcaban cada una tres comunidades simultáneamente. Y debido a dificultades que surgieron durante la ejecución de las 3 últimas construcciones, junto a las personas que se estaban formando se necesitaban apoyos de mano de obra más cualificada, por lo que surgió la idea de ofrecer a los jóvenes ya formados en las primeras comunidades otra beca de estudios para un nivel superior y con más salario. *“¿Para qué vamos a traer mano de obra de otro lado si nosotros estamos haciendo mano de obra en las comunidades? Entonces así le damos oportunidades más a los muchachos, a los capacitados.”* (Instructor INATEC)

también en la construcción o ya puedo hacer mi casa y me ahorro dinero, aquí la mano de obra es cara.” (Comunidad Calishuate).

Sin embargo también existen evidencias de que el factor económico es un problema general que limita la igualdad de acceso al conocimiento y las nuevas oportunidades en el mundo laboral. Una madre de San José expresa:

“Mi marido estuvo becado en la obra pero cuando le ofrecieron otro trabajo con más dinero se salió porque es grande la obligación que tenemos con 5 hijos. Yo quería que continuara con la beca de estudio porque ese diploma le va a ayudar, pero al final no pudo y se salió apesadumbrado porque estaba obteniendo buen conocimiento.” (Idea repetida en todas las comunidades).

En cuanto a la construcción, la forma de trabajo tiene una vertiente de inclusión de género valorada por las mujeres. Al respecto en San José afirman: *“La muchacha capacitada en construcción ha adquirido muy buenos conocimientos, trabaja lo mismo que los varones, es un ejemplo para la comunidad porque todavía se ve que las cosas de los varones no las pueden hacer las mujeres.”* (Representante de la mujer en el GPC). No obstante, los valores sociales mantenidos a lo largo de la historia en torno a la mujer destacan como barrera para mejorar las relaciones de género equitativas. Concretamente la representante de la mujer en el GPC expone: *“Todavía no todos tenemos el mismo nivel cultural³¹ y no todo el mundo ha podido entender que tenemos los mismos derechos el hombre y la mujer”*; un profesor de INATEC afirma: *“Aquí en el campo existe el machismo y a veces a los hombres de la construcción no les gusta que las mujeres estén ahí al lado porque ellos dicen que son cosas de hombres lo que están haciendo”* y las mujeres capacitadas en construcción expresan que *“la capacitación nos sirve, pero más a los varones porque aquí la construcción se da sólo en varones, a ellos rápido les dan trabajo mientras que una mujer en construcción se mira rara”* y también que: *“Descansábamos poquito, por lo menos las mujeres, porque el domingo tenemos que ir a hacer cosas que no hacemos cuando estamos en la obra, los hombres aquí no se distribuyen las tareas³² de la casa,* (Mujer capacitada en obra San José)

Para finalizar, en todas las comunidades los distintos actores también destacan la **oportunidad para mejorar las condiciones de trabajo de las madres** que ha supuesto la construcción de las cocinas escolares. Las madres destacan las ventajas que implica preparar el almuerzo escolar en la escuela y no en sus casas:

“Una tiene que cocinar en su hogar, cargar la comida en la cabeza hasta la escuela. Hay mamás que viven en el otro lado del río y tienen que pasarlo cargando el alimento ya hecho para traerlo a la escuela, mientras que en la cocina de la escuela ya sería más fácil cocinar y ya no anda una cargando en el camino.” (Madre La Piñuela).

³¹ Al respecto la coordinadora de TYV explica: *“El sistema educativo nos ha enseñado que los hombres son más fuertes que nosotras, todo un sistema patriarcal la educación que recibimos de la familia.”*

³² Para poder dejar la comida preparada especifica que “me levanto oscuro” y explica que su marido no la ayuda con el lavado de la ropa.

5.1.4 En cuanto a la mejora de la salud.

A través de la doble vertiente del proyecto como infraestructura y adquisición de información las personas perciben la **capacidad de llevar una vida sana**. En relación a las formaciones impartidas en materia de higiene y seguridad alimentaria en el Sol afirman: *“Ahora que ya hay agua en la escuela vamos a aplicar hábitos de higiene y los servicios higiénicos son importantes porque era hasta peligroso cuando antes no se tapaban las letrinas.”* (Madre, idea repetida 6 veces) y en Calishuate destacan:

“Se está cuidando la calidad de la comida, nos han dado capacitaciones sobre alimentación empleando los recursos de la comunidad y tiene mejor beneficio en nutrición de lo que comemos a diario. Se puede implementar ya estando instalado el comedor. Una alimentación sana que en mi tiempo no tuvimos y ahora las madres lo tenemos que valorar.” (Miembro del CAE)

Además, los distintos actores destacan que esta capacidad es instrumental para mejorar el rendimiento escolar y la libertad de acceso a la educación. Al respecto, expresan:

“Con el huerto escolar y las formaciones recibidas lógico que hay un cambio para dar al niño, una dieta diversificada. Mal nutrido no tiene capacidad para captar sus conocimientos, no está atento porque le duele la barriga, necesita nutrirse para tener buen desarrollo y mejor rendimiento escolar. Van a ser mejores personas, mejores profesionales.” (Responsable huerto El Sol)

5.1.5 Mejorando las relaciones de convivencia.

Por último, junto a las libertades ya expuestas, también han percibido una mejora en las **relaciones de convivencia**. Concretamente en la comunidad con mayores conflictos, internos y respecto al proyecto, destacan la importancia de la construcción de espacios nuevos de convivencia alrededor de las cocinas escolares para evitarlos:

“Cuando me toca cocinar en casa el almuerzo escolar, le doy al profesor lo que se paga de mes de agua y la agarro de la escuela, pero a la gente les parece que no ayudo al profesor y dicen que agarro el agua para mi hija. Yo salgo colorada mientras que cocinando aquí ya la gente poco nos va a chismear porque tenemos derecho de agarrar el agua porque es de la escuela.” (Madre comunidad Los Gómez).

Además, cabe destacar que todos los actores manifiestan la oportunidad que supone la apertura de la escuela a la comunidad a través de las nuevas infraestructuras para **generar procesos de socialización** en torno a ellas. Las organizaciones destacan:

“Cuando me compartieron este proyecto con estos locales multiusos, para mí es la oportunidad de trascender de un modelo tradicionalista de educación a un modelo más abierto donde la gente se relacione con lo que hay en la escuela. Yo creo que el proyecto ofrece este tipo de cosas.” (Coordinadora TYV)

En las comunidades expresan que *“el comedor es algo positivo que ya se está viviendo para compartir las relaciones interpersonales, aquí nos reunimos, cosa con la que no contábamos antes.”* (Madre La Piñuela) y: *“Ahora este comedor no es sólo para la escuela es para todos, a través de que los niños lo usan los padres lo usamos, antes no teníamos un lugar tan adecuado.”* (Madre comunidad del Sol). Sin embargo, de forma puntual en El Sol y San José existen opiniones encontradas entre docentes y miembros de la comunidad al respecto. Concretamente expresan que *“esta construcción da apertura para que sea accesible para las reuniones de los grupos de la comunidad, no sólo para los estudiantes sino para las personas que necesitan las infraestructuras.”* (Docente) pero también: *“El comedor es un beneficio para los niños y también para los adultos porque para cualquier capacitación le podemos dar uso, ojala que se pueda, dicen las profesoras que la directora no quería una vez que había un taller que se usara.”* (Madre).

5.2. La inclusión de mecanismos de participación en el desarrollo del proyecto fortalece a las personas para el ejercicio de la agencia.

Junto a las capacidades, la experiencia analizada muestra el valor que ha tenido la participación de las personas tanto para su desarrollo como para el ejercicio de la agencia. A continuación, estas evidencias se presentan en función de los tres elementos centrales del marco teórico propuesto por Frediani (2010): ideales democráticos en el seno del proyecto, instituciones democráticas y prácticas democráticas.

5.2.1 Participación en el seno del proyecto.

A través de las interpretaciones de los distintos actores respecto a cómo se desarrolló el origen del proyecto, pasamos a valorar de qué manera se han desarrollado los ideales democráticos en su seno.

Destaca la participación de las personas en la definición de su objetivo. Esta participación tiene valor en cuanto a la **toma de decisiones** ya que ello ha influido en que las personas sientan el proyecto como propio y quieran involucrarse porque es algo que **tiene que ver con sus vidas**. Al respecto manifiestan desde diferentes perspectivas:

“El proyecto fue originado de la comunidad, fue trabajo de la comunidad para gestionar, cartas a la alcaldía para que hiciera trámites con el MINED, estancias superiores y así hasta que se consiguió. No es un proyecto extraño, ya traían de años ese sueño, imagino que eso debe de ser la motivación de que participen.” (Docente de la Piñuela, idea repetida en 3 comunidades).

“Ahorita se está trabajando en lo que los padres de familia propusimos, encontramos lo que necesitamos. El proyecto se ha acoplado a nosotros, sentimos que es nuestro, somos juntos, unidos. Las personas participan por eso.” (Madre Comité Seguimiento el Sol, idea repetida 10 veces)

Sin embargo, cabe matizar que también existen evidencias de que no todas las personas se han identificado con el proyecto y participaron en el origen, especialmente en aquellas comunidades donde existen ciertas confrontaciones de poder y condicionantes políticos. Así pues, se percibe que no siempre ha existido una distribución igualitaria del poder. En San José expresan que *“muchos padres no se animan porque dicen que el beneficio es para los del colegio, dicen ‘qué locura estar gastando tiempo, en todo caso es la directora la que va a progresar’.*” (Joven, idea repetida por 4 personas), evidenciándose así, la influencia de las relaciones de poder en la toma de decisiones. Además en los Encuentros, donde existe conflicto entre la comunidad y el GPC, un docente explica:

“Como parte del diagnóstico se dio participación, pero con algunas personas. Una reunión con todos los padres no se dio. A los inicios hubo esa influencia que se suponía que el proyecto era traído por el GPC³³, no sé si eso ha afectado la participación.”

Vinculado a este comentario, se percibe que quizá ciertos actores del proyecto han influido en su politización³⁴.

³³ Una representante del GPC afirman que “en estas primeras reuniones primeramente estuvimos los consejos así sandinistas, las organizaciones y padres que tienen hijos aquí en la escuela.” (Madre Los Encuentros).

En cuanto al desarrollo del proyecto, la participación de las personas en sus diversas actividades también ha tenido valor para el desarrollo de los ideales democráticos. Concretamente, la libertad de expresión (Sen y Dreze 2002) y la reciprocidad (Crocker 2008) han sido identificadas por los actores como principios desarrollados a través de su participación en el proyecto.

Respecto a la **libertad de expresión** un miembro de TYV, matizando los efectos positivos de la inclusión de los niños en los talleres formativos, expresa que *“el proyecto está generando una oportunidad de comunicación porque fue discutido hasta con el niño de primaria que a veces con el padre no platica nada”* y la coordinadora de ASF-Nicaragua explica: *“En el Sol existe una situación de liderazgo, es interesante haber dado voz a la comunidad y no sólo al líder.”* En los talleres expresan: *“Fue bonito el trabajo en conjunto en cuanto a la comunicación y compartir ideas.”* (Comunidad Los Gómez).

En relación al principio de reciprocidad y cooperación, valoran la oportunidad que ha supuesto la participación para **unir a la comunidad y reforzar el sentir de colectividad**. Concretamente destacan que *“en las comunidades donde construyen están ayudando a la comunidad entera, ahí se cría el ayudar y aportad vos lo que podéis para que lo hagamos en conjunto.”* (Coordinador La Piñuela). Así como en las evaluaciones de los talleres expresan: *“Me gustó más la parte donde trabajamos en grupo, con libertad de participación en lo que se hablaba, se aprende a trabajar en grupo.”* (Madre San José, idea repetida en todas las comunidades)

No obstante, en la comunidad de los Gómez destacan un grupo de factores producto del contexto sociocultural, histórico y costumbres vigentes que condicionan la práctica de estos ideales democráticos. Por ejemplo, una madre expresa: *“Yo deseara que cooperemos más los padres, hay personas que no quieren ayudar. Parece que no se va a dar el logro”*; la trabajadora social de FUNDECI confirma: *“En Los Gómez a la gente le falta más conocimiento de la importancia del grupo, de pertenencia a la comunidad”*; y el director de la escuela destaca: *“La falta de participación en las actividades tal vez eso viene como de herencia, problemas socioculturales.”*

Otro aspecto muy valorado en torno a la deliberación en los talleres y formaciones técnicas es la oportunidad que ha supuesto para el **intercambio de experiencias y aprendizaje** cada uno aportando sus ideas y puntos de vista (principio de reciprocidad e intercambio). Concretamente, en todas las comunidades destacan que *“el taller fue un intercambio de experiencias en grupo dando cada uno su opinión, pensamos, nos ayudamos y todo lo poníamos en marcha.”* (Taller San José) y: *“La capacitación fue un ejercicio bonito, haciendo pensar la mente, útil porque nos ayuda a conocer más nuestra comunidad.”* (Taller Los Encuentros). Así pues, a través de esta participación fundamentada en el intercambio de experiencias y la transparencia se pone de manifiesto el valor que ha tenido para que las personas adquieran un **mejor conocimiento de su realidad** y habilidades, al mismo tiempo que se genera un **proceso de reflexión**. Además, este proceso de reflexión está asentando las bases **para que reconozcan las cosas que pueden hacer** para generar un cambio con las nuevas habilidades adquiridas **y comiencen a plantearse acciones** que puedan trascender

³⁴ “Antes de la llegada de ASF a terreno hubo un poco de problema porque la contraparte fue a las comunidades y dijo, sobre todo al GPC, que seleccionaran personas para formarse en construcción y ellos seleccionaron a la gente del partido. Eso fue un error bastante antipático que hubo que resolver al inicio, volver a convocar para dar oportunidad a todos.” (Coordinadora ASF-Nicaragua)

más allá del seno del propio proyecto. Esto supone un aumento de control sobre sus vidas para actuar como agentes. Por ejemplo, dicen: *“Tenemos que crear grupos organizados para ir gestionando con los organismos, hacer cartas al alcalde o gobierno para que sepan los problemas que están pasando con el CAE.”* (Taller Los Encuentros) y la trabajadora social de FUNDECI comenta: *“Las mamás del Sol se han motivado a hacer cartas y ya han hecho una al director de FUNDECI para solicitar capacitaciones sobre elaboración de alimentos porque quieren tener su certificado para después vender³⁵ su trabajo.”*

De esta forma, también se manifiesta el valor de la participación en cuanto a la sostenibilidad de las acciones. Sin embargo, algunas personas puntualizan: *“Que lo que se ha dicho se haga realidad. La explicación es bonita pero hay que llevarlo a la acción.”* (Taller Los Encuentros) y las organizaciones expresan: *“El proyecto para lograr todos sus objetivos necesita más tiempo, hemos dado las herramientas que ahora deben ser usadas.”* (Coordinadoras TYV y ASF-Nicaragua).

También, a través del intercambio de experiencias e informaciones en los talleres, se percibe el valor constructivo de la participación para la **generación de valores vinculados a los ideales democráticos**, tal como Alkire (2006) manifiesta. Por ejemplo, expresan que *“aporta nuevas opciones en lo que se está trabajando con niños, en hacerles la mentalidad de que se vayan a desarrollar en un ambiente social con más valores en la escuela, el respeto, la solidaridad, la colaboración.”* (Docente La Piñuela, idea repetida 8 veces) y también: *“Los muchachos dicen a los niños ‘ustedes van a estudiar aquí, este trabajo nosotros lo hicimos, tienen que cuidar de ello porque es parte de nuestro esfuerzo.’”* (Madre la Piñuela). Todo ello tiene consecuencias en términos de desarrollo socialmente sostenible y sostenibilidad del proyecto que se deriva del desarrollo de los valores democráticos.

Pero además, el valor constructivo de la participación se muestra en los **cambios en la percepción de lo que valoran**, abren la mente para ampliar sus libertades. Al respecto destacan: *“Me tocó ir a las capacitaciones en Santa Teresa, yo dije tal vez estoy perdiendo mi tiempo pero no, hoy en día digo que es positivísimo, estoy aprendiendo cosas nuevas.”* (Madre tesorera CAE, Calishuate) y en la comunidad del Sol explican el cambio de actitud de los jóvenes participantes en la construcción: *“Al principio ellos no querían³⁶ y después llegaron a entender que lo importante era el aprendizaje y muchísimos buscando lugar para integrarse.”* (Madre, idea repetida 5 veces)

Por último, en torno a los aspectos ya mencionados, también cabe destacar la incidencia de la participación en el **fortalecimiento de la autoestima y motivación de las personas**, evidenciándose así el valor intrínseco de la participación expuesto por Alkire (2002) en cuanto al **empoderamiento**. La coordinadora de ASF-Nicaragua explica:

“Al principio, los muchachos de la construcción a los supervisores de obra nos veían con miedo, pero después que miraron que construían con calidad ya se rompió este esquema,

³⁵ Se referían a que cuando se celebran eventos en la comunidad, las madres podrían cobrar por preparar la comida del evento, y a salir de la comunidad para solicitar un trabajo en un restaurante de cocinera

³⁶ Explica que no querían trabajar porque entendían la beca de estudio que recibían por su participación en la construcción como un salario normal de trabajo, por eso les parecía un salario bajo y no querían participar.

tanto que a la entrega de certificados sentían el orgullo³⁷ de ser capacitados, se sentían elegidos en la comunidad.”

En las comunidades expresan: *“Los talleres nos están ayudando, estábamos como decaídos, ahora nos sentimos con fuerza, con más apoyo, mis hijos si los echamos a andar siguen caminando.”* (Comunidad Calishuate, idea repetida en 2 comunidades)

5.2.2 Participación a nivel institucional más allá del proyecto.

Vinculadas a la incidencia que la participación ha tenido en el seno del proyecto, también se perciben evidencias del fortalecimiento, como agentes, que han experimentado los diversos actores para promover y trabajar en pro de cambios más allá del proyecto.

A este respecto, un aspecto valorado ha sido la incidencia del proyecto en el ámbito de las instituciones en cuanto al proceso de cambio institucional. Vinculado a las distintas actividades del proyecto, diseñadas con el objetivo de fortalecer la gestión pública en el ámbito educativo, los diferentes actores perciben el valor que ha tenido la participación en ellas para **promover** y trabajar hacia **el cambio en el funcionamiento del sistema educativo**, colaborando así a su institucionalidad democrática.

A este respecto, en todas las comunidades destacan el cambio experimentado por el CAE, que había tenido un rol muy pasivo, y el valor que ello tiene para el buen funcionamiento del programa PINE del MINED. Concretamente, las madres en los talleres expresan: *“Me gustó, no conocía el CAE y ahora ya sé cuáles son sus funciones, aprendimos a valorar su importancia. Nos vemos capaces de que se organice y funcione”* y el delegado municipal del MINED matiza: *“Tenemos el PINE que requiere algún complemento. La gran fortaleza que nos deja el proyecto es que está dando a los pobladores las oportunidades para que sean gestores de su propia situación educativa.”* Además, las organizaciones destacan la oportunidad que ofrece el proyecto para promover cambios en las formas de participación en el sistema educativo existente. Al respecto, la trabajadora social de FUNDECI explica: *“Yo creo que la gente no participa porque no le gusta estar vinculada al MINED, hay cierto rechazo hacia él, sobre todo en los Gómez”* y la coordinadora de ASF-Nicaragua expresa:

“En Los Gómez puede haber ayudado a levantar un poco de polvo, tienen conflicto con el MINED y en el proyecto se han enfrentado varias veces. Eso puede ser positivo, si tienen inconformidades que nunca se hablan es mejor levantarlas y que se peleen, pero que por lo menos se digan las cosas.”

Asimismo, se percibe el trabajo realizado por la organización TYV a través del proyecto para acercar³⁸ el sistema educativo a la comunidad. Concretamente explican:

“La propuesta del curso agropecuario surgió porque decíamos que este proyecto tendrá que estar vinculado a acciones de desarrollo comunitario³⁹, que la comunidad empiece a

³⁷ A este respecto en las comunidades expresan: *“Nos sentimos orgullosos de que fuimos nosotros la comunidad los que la construimos.”* (Comunidad la Piñuela, idea repetida 5 veces)

³⁸ La coordinadora de TYV explica que el sistema educativo se había quedado encerrado en sí mismo: *“El modelo educativo que hemos tenido es que la escuela está aquí, da un servicio a la comunidad pero la comunidad no llega mucho. No hay alguien del MINED que se encarga de la relación con la comunidad, de proponer programas con la comunidad.”*

relacionarse con la escuela. Que los procesos educativos del MINED intenten juntar lo científico con la experiencia de la gente.” (Miembro TYV).

Pero más allá de esta oportunidad para el cambio en el sistema educativo, TYV expresa el valor que ha tenido para ellos la participación en las actividades del **proyecto**, de tal forma que lo perciben en sí mismo como **una estrategia para hacer participación en el sistema educativo**. Destacan su fortalecimiento como actores que trabajan en pro del cambio del sistema educativo, favoreciendo así un mayor impacto y sostenibilidad a sus acciones como organización. Concretamente expresan: *“Dentro de nuestras estrategias el proyecto calza muy bien el tema de que queremos hacer procesos educativos alternativos, con el proyecto hemos logrado estar más de cerca.”⁴⁰* (Miembro TYV). Asimismo el MINED también valora positivamente la oportunidad de trabajar conjuntamente con las organizaciones y comunidades en pro de la mejora del sistema educativo. Al respecto expresan:

“Hemos aprendido mucho todos, no sólo las comunidades, o sea es una interrelación. Se han presentado algunas debilidades pero hay entendimiento entre todos, que es una de las fortalezas que ha tenido el proyecto. Convencidos de como unidos podemos hacer eso y más cosas, esperemos que no sólo sean estos proyectos.” (Delegado municipal del MINED)

Sin embargo, también existen evidencias donde se pone de manifiesto el factor institucional como limitante del fortalecimiento de la gestión pública en el ámbito educativo. El mal funcionamiento de las instituciones gubernamentales implicadas en el proyecto ha condicionado, especialmente, la apertura de la escuela a la comunidad. Todos los actores destacan la falta de interés del MINED hacia las comunidades, que a su vez genera rechazo hacia la institución. Por ejemplo, una madre de los Encuentros dice: *“El MINED tendría que estar apoyando más, aquí sólo los que representan son los maestros, pero a más alto nivel no han hecho presencia.”* (Idea repetida en todas las comunidades) y la coordinadora de TYV explica:

“Ha sido un reto que la gente aprenda a ver esto como de la comunidad y no de la escuela. El sistema educativo se había quedado encerrado en sí mismo, no había atención a la comunidad estos años. Debería ser responsabilidad del MINED, con este tipo de participante difícilmente podemos lograr lo que queremos.”

También destacan la debilidad de las estructuras organizativas del MINED, comentando:

“Había un problema a resolver donde el MINED tenía que involucrarse pero no lo ha hecho porque hay una comunicación muy mala, una fragmentación desde nivel central, departamental y municipal. Las decisiones que se toman a nivel central no se reflejan luego a nivel local”⁴¹. (Coordinadora ASF-Nicaragua, idea repetida 4 veces)

³⁹ Especifica que para ellos una forma de llegar a la comunidad era ofrecer ese tipo de formación agropecuaria que tiene que ver con su vida cotidiana y los quehaceres del día a día. De forma que los procesos educativos del MINED no sean solamente repetir conocimientos.

⁴⁰ Respecto a este acercamiento un miembro de TYV comenta: “Estamos pensando una propuesta de curso de formación para maestros porque acercándonos a las escuelas nos hemos dado cuenta de que se han quedado en modelos muy antiguos. Tenemos que implementar nuevas formas más creativas. Quisiéramos impulsar este proceso de formación y que el MINED lo asuma. Es toda una apuesta, complicada y de mucho tiempo.” (Coordinadora TYV)

⁴¹ Especifica que estas decisiones a nivel central después no se materializan a nivel local porque no les dan recursos para cumplir los convenios que han firmado a nivel central.

Por último, al hilo de estas evidencias un miembro de ASF reflexiona acerca de la necesidad de fortalecer tanto la capacidad de participación de las comunidades como la capacidad de respuesta de las instituciones.

“Más que fortalecer a la comunidad habría que fortalecer a la institución. A veces las ONGD intentan fortalecer pero a lo mejor es sólo como crear una burbuja de un año. Estas estresando a la gente en participar sin fortalecer a la institución, o sea al MINED, que sigue no colaborando porque igual por un año piensan, bueno, estas comunidades ASF que funcione.”

5.2.3 Hacia la construcción de prácticas democráticas, redes y alianzas de participación en torno al proyecto.

En relación a la incidencia que ha tenido la participación en los diferentes actores, tanto en el seno del proyecto como más allá de él, también cabe visibilizar qué valor ha tenido en cuanto a las relaciones establecidas entre ellos. Así como la repercusión de estas relaciones para que las personas perciban la importancia de la acción colectiva para incidir democráticamente sobre los procesos que limitan sus opciones reales para ejercer la libertad.

A este respecto, el refuerzo del sentimiento de colectividad generado por la participación en el seno del proyecto, a su vez ha colaborado a la creación de grupos de trabajo en las comunidades. Así pues, se percibe el valor que tiene la participación para que las **personas trabajen de forma colectiva**, generándose a su vez valores democráticos en torno a los que la comunidad se organiza. Las personas interpretan el beneficio de la participación en el proyecto para la comunidad como grupo y como ello genera en algunas personas el sentido de responsabilidad hacia los demás, potenciándose así la responsabilidad compartida. Concretamente, un miembro de FUNDECI expresa: *“La gente está bien consciente de lo que se está haciendo es para el beneficio de la comunidad y se han unido en beneficio de lo que se está haciendo”* y las madres manifiestan: *“Soy una madre que el día que toca mi rol voluntario ahí estoy, pierdo ese día de mi trabajo porque aquí tengo responsabilidad, hay que apoyar las cosas de la comunidad.”* (Comunidad Los Gómez, idea repetida 7 veces).

Además, en las comunidades perciben el valor que tiene trabajar conjuntamente para adquirir mayor capacidad de participación, destacando la **capacidad para gestionar proyectos coordinadamente** que han adquirido a través de su participación en el proyecto. En la Piñuela explican: *“Las personas involucradas en el proyecto nos hemos coordinado para hacer el trabajo y cuando se marchó la ingeniera vimos que no era necesario contratar a otra para terminar porque ya teníamos la capacidad de dirigir y supervisar un proyecto.”* (Coordinador GPC) y las organizaciones manifiestan ideas similares a la siguiente: *“Ahora les va a servir como comunidad para buscar cómo gestionar sus proyectos, les da oportunidades para que gestionen sus propios problemas.”* (Trabajadora social FUNDECI). No obstante, en las comunidades con conflictos, problemas de liderazgo, falta de unión y herencia cultural de falta de participación, los actores puntualizan las dificultades que ello supone para que gestionen proyectos coordinadamente. Por ejemplo, explican: *“Como limitante hay factores*

históricos a tener en cuenta⁴², a veces la gente espera directrices y eso es un condicionante negativo.” (Coordinador FUNDECI, idea repetida 5 veces). Y en las comunidades expresan:

“Hay grupos con un problema de competencia, todos entran en choque, no se entienden y van actuando sin lógica. Todavía manejan situaciones tradicionales de las épocas patriarcales donde el jefe es el que manda y alrededor de él todo el mundo gira.” (Director Los Gómez)

Fruto de la participación y cooperación en el seno del proyecto, otro aspecto destacado ha sido el valor que ello parece haber tenido para establecer nuevas **redes de trabajo más allá del proyecto** que facilitan la **interacción de las personas**. A este respecto, en torno a la figura de los Comités de Seguimiento, los CAE y la participación en los talleres formativos, la comunidad de base y la comunidad educativa comienzan a relacionarse, compartir experiencias y transmitir conocimientos. Por ejemplo, expresan: *“Se pidió la participación de los padres, de los profesores, su integración en el Comité de Seguimiento. Han trabajado bien, incluso nosotros los voluntarios con los maestros estamos en constante comunicación.”* (Madre el Sol) y en las evaluaciones de los talleres, en todas las comunidades, se reitera la intención de transferir⁴³ los conocimientos adquiridos. Los profesores manifiestan que *“nos han dado capacitaciones sobre alimentación que vamos a pasar a los padres aquí en el comedor.”* (Miembro del CAE, San José) y las organizaciones puntualizan: *“Hay lugares⁴⁴ con responsabilidad asumida de los padres, de los profesores, de que el proyecto no quede sólo en la escuela, sino que debe ir al hogar.”* (Miembro TYV)

Vinculada a la colaboración entre la escuela y la **comunidad** también se comienza a percibir una mayor **intención de interacción con las instituciones públicas** para incidir en el ámbito político. Por ejemplo, las madres expresan: *“La directora dice que se va a hacer una biblioteca. Vamos a hacer gestiones ante el gobierno para que tengan libros. Estamos en eso a ver que podemos obtener.”* (Los Encuentros, idea repetida en 2 comunidades) y en la comunidad de San José manifiestan: *“El agua es una dificultad que tenemos en la escuela. Estamos gestionando con ASF y ENACAL que vamos a hacer con el pozo para que haya agua constante.”* (Docente).

No obstante las organizaciones matizan la fragilidad de estas incipientes asociaciones, entre la comunidad de base y la comunidad educativa, a través de ideas similares a la siguiente:

“Dependiendo de las comunidades sí seguirán trabajando mejor respecto a antes del proyecto porque había ya un profesor muy involucrado, pero en otras a lo mejor no. No sé si en todas las comunidades los directores luego dejaran que los CAE funcionen de verdad y se relacionen con la comunidad.” (Coordinadora ASF-Nicaragua)

Y al respecto, plantean la importancia que tienen el seguimiento y la rendición de cuentas y responsabilidad mutua con ideas similares a la siguiente: *“Para mí sería útil darle seguimiento*

⁴² Explica que: “son zonas en Nicaragua donde durante los 80 hubo mucha convocatoria a la participación, después en los 90 se olvidó y en los 2000 hay como un recuerdo de intervención. Por eso a veces a la gente no le gusta asistir a una reunión y hablar.”

⁴³ Las personas de la comunidad expresan ideas similares a la siguiente: “Estamos dispuestos a organizarnos, reproducir y multiplicar lo que se ha dado en la comunidad. Ya he contado a mi familia los conocimientos que he aprendido aquí en las capacitaciones.” (Madre del Sol).

⁴⁴ Valora que se está logrando con tres o cuatro comunidades.

posteriormente, un acompañamiento. Establecer reuniones periódicamente.” (Promotor social FUNDECI).

En relación a la fragilidad de las asociaciones generadas, se pone de manifiesto la existencia de factores institucionales y políticos que impiden la distribución igualitaria del poder entre los diferentes grupos y han condicionado la forma de interactuar entre ellos. Concretamente en San José expresan: *“A nosotros no nos invitan, siempre invitan a los mismos, los del CAE son los mismos, los del GPC son los mismos, todo gira alrededor de ellos y a nosotros nos tienen excluidos.”* (Madre) y las organizaciones explicitan sus dudas acerca de los sesgos de la participación en el proyecto ocasionados por las relaciones de poder y jerarquías⁴⁵ tradicionales existentes en las comunidades: *“El círculo de maestros, directores, sólo invitan a sus más allegados en la escuela, como que se limitan a invitar a cierta parte de la población y no invitan a toda la comunidad en general.”* (Trabajadora social FUNDECI)

Referente a la politización, la coordinadora de ASF-Nicaragua expresa: *“La cosa que se ve en el interno de las comunidades, la gestión del ministerio y las alcaldías es que hay una fuerte presencia política, si eres de favor del gobierno tienes más acceso a lo que se ofrece.”*

Pero la oportunidad para interactuar no sólo se da en las comunidades de base, sino que también las **organizaciones e instituciones públicas** destacan su participación en el proyecto como oportunidad para **trabajar conjuntamente** y compartir experiencias aprendidas. Al respecto, la coordinadora de ASF-Nicaragua expresa: *“Aquí la cooperación alemana está desarrollando un Plan de Desarrollo Territorial con AMUC y TYV. Nos hemos reunido con ellos para intercambiar información sobre los trabajos que estamos realizando”* y la Trabajadora Social de FUNDECI comenta: *“Las organizaciones implicadas en el proyecto hemos desarrollado destrezas entre todos, nos hemos coordinado, reunido⁴⁶, tratando poner nuestros mejores esfuerzos y sinergias.”* No obstante, en la comunidad más conflictiva hacia el proyecto, existen contradicciones a este respecto: *“Faltó coordinación de trabajo, definir funciones y llegar a un consenso de ejecución de proyecto.”* (Director Los Gómez)

Por último, cabe matizar que la posibilidad de interactuar es destacada por las **organizaciones** por su valor para el **establecimiento de alianzas** y nuevas redes de trabajo **con otras instituciones** en un futuro **más allá del ámbito del proyecto**. Por ejemplo, expresan: *“Para nosotros el proyecto se convierte en la oportunidad de hacer algo más sólido con el MINED, hasta ahora no habíamos trabajado con las escuelas tan de lleno.”* (Miembros TYV). No obstante, puntualizan la importancia que tiene dar un seguimiento a mayor largo plazo, una rendición de cuentas mutua, para que realmente se asienten y transfieran las experiencias aprendidas, generándose redes de trabajo en torno a ellas que puedan tener una mayor incidencia política en los cambios estructurales:

“Poder establecer una continuidad en nuestras intervenciones en un determinado contexto, haría mejorar claramente nuestro conocimiento del contexto, la confianza mutua de los

⁴⁵ “En todas las comunidades, a veces las participaciones están sesgadas por las actitudes de algunos líderes, que con su comportamiento bloquean que haya gente que por desencanto, por frustraciones y por malas implementaciones de ellos no participen.” (Coordinador FUNDECI).

⁴⁶ El día 15 de cada mes se realiza una reunión conjunta con los representantes de cada organización, institución pública y comunidades implicadas para hablar sobre el avance del proyecto, intercambiar experiencias, plantear problemas y posibles soluciones.

Desarrollando capacidades en proyectos de infraestructuras educativas rurales.
La experiencia de Arquitectos Sin Fronteras en el municipio de Santa Teresa. Nicaragua.

distintos agentes intervinientes y el aprendizaje a través de la incorporación de las lecciones aprendidas por la experiencia.” (Técnico Responsable ASF-España)

6. CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación hemos constatado como el “Proyecto de Mejoras Socioeducativas de 6 Comunidades rurales del Municipio de Santa Teresa, Carazo. Nicaragua” está contribuyendo a generar capacidades de las personas que van más allá de los aspectos puramente constructivos, convirtiéndose el acceso a infraestructuras en un instrumento para el desarrollo de un abanico más amplio de capacidades.

A través de las capacidades mostradas se pone de manifiesto su carácter plural y las interrelaciones existente entre ellas que las convierten en medio y fin para conseguir el desarrollo concebido como libertad. Destacándose, en este caso concreto, el acceso a infraestructuras y la libertad de acceso al conocimiento por su valor instrumental para la expansión de un mayor conjunto de capacidades, así como una incipiente contribución al desarrollo de la agencia más allá del proyecto.

La participación de las personas en el seno del proyecto ha favorecido el desarrollo de ideales y valores democráticos que amplían la libertad de las personas para ejercer como agentes, generando reflexiones, intercambio de ideas y habilidades en las personas para que comiencen a percibirse como agentes y protagonistas de su propio desarrollo. Además, la participación favorece la autoestima y motivación de las personas así como ha fortalecido a los diferentes actores para promover y trabajar en pro del cambio institucional más allá del proyecto. De esta manera las comunidades han adquirido una mayor capacidad de participación y las organizaciones han interpretado el proyecto como una estrategia en sí misma para hacer participación en el sistema educativo. Así pues, el proyecto parece haber contribuido mínimamente a un sistema educativo más democrático.

Además la participación en el proyecto ha brindado la oportunidad, tanto a las comunidades como a las organizaciones e instituciones públicas, de interactuar y trabajar conjuntamente, y se percibe una incipiente contribución al establecimiento de alianzas y nuevas redes de trabajo para incidir en el ámbito político.

De esta forma, el proyecto es percibido como un instrumento para el desarrollo integral de las personas. Donde su fortaleza para ir más allá de la provisión de infraestructuras reside en la componente de formación, fortalecimiento comunitario y participación.

No obstante, el potencial del proyecto como instrumento de desarrollo se ha visto afectado por una serie de limitantes que restringen el acceso equitativo a los recursos que aporta el proyecto, la expansión de las capacidades y la participación de las personas en él. Siendo las jerarquías sociales tradicionales y dinámicas de poder existentes en las comunidades, la herencia cultural de falta de participación, los condicionantes políticos y la falta de implicación de determinadas organizaciones e instituciones gubernamentales condicionantes a considerar para que el proyecto trascienda más allá de las escuelas y de determinados grupos para conseguir que se apropie de él toda la comunidad, se desarrollen los ideales democráticos, se fortalezca la gestión pública en el ámbito educativo y los diferentes actores interactúen. Por esto resulta aconsejable y positivo analizar los proyectos no sólo desde la óptica de las capacidades desarrolladas sino también es importante considerar en qué circunstancias se

desarrollan. Así como analizar el valor de la participación en el proyecto desde los ideales, instituciones y prácticas democráticas.

Por último, analizar el proyecto bajo el enfoque de capacidades ha permitido centrarnos en la identificación de capacidades sin las restricciones de una lista predefinida, facilitando así una amplitud de información que de otra manera hubiese sido difícil de registrar. Además, ha permitido mostrar las razones que las personas tienen para valorar estas capacidades así como las interpretaciones que hacen sobre el papel que el proyecto ha desempeñado en sus vidas. De esta forma, el enfoque de capacidades se muestra como una buena herramienta conceptual para un análisis alternativo de los proyectos de desarrollo.

7. RECOMENDACIONES PARA ARQUITECTOS SIN FRONTERAS

Para fortalecer el desarrollo de capacidades y la participación de las personas:

Seguir diseñando proyectos desde un enfoque integral donde la componente constructiva vaya acompañada de la componente formativa y de fortalecimiento comunitario. Se considera positiva la elección de construir mediante autoconstrucción bajo convenio con un organismo nacional especializado, que se responsabilice de impartir la formación mediante el acompañamiento y apoyo de ASF. Se considera importante que las formaciones sean impartidas por personal local.

Seguir fomentando la participación como principio articulador de las actividades de todo el proceso del proyecto. Se recomienda prestar especial atención a la toma de decisiones tanto en el origen como durante el desarrollo de proyectos, por ello se considera adecuado mantener y fortalecer en futuros proyectos la estructura del Comité de Seguimiento del Proyecto y las sesiones de trabajo conjunto entre los diferentes grupos de actores implicados, de forma que el diseño de los proyectos tenga un carácter flexible y permita la retroalimentación e inclusión de nuevas actividades y contenidos, considerados necesarios durante su desarrollo. En este caso concreto, se considera positiva la inclusión del curso de capacitación agropecuario y la inclusión de personas formadas en la primera fase de construcción a la siguiente fase. Por esto, se recomienda dar seguimiento posterior al curso para que se convierta en una oferta formativa permanente del MINED y que los proyectos de ASF en una misma zona incorporen espacios para la inclusión de las personas formadas en sus proyectos anteriores.

Inclusión en la fase de identificación de un análisis de las relaciones de poder, jerarquías en el interno de las comunidades y experiencias previas de participación, para diseñar la actuación de forma que se mitigue en la medida de lo posible el sesgo en la participación y se facilite el desarrollo de los ideales democráticos.

Incluir en el cronograma del proyecto, mediante convenio con la organización contraparte, una fase intermedia entre la identificación y la ejecución para llevar a cabo un análisis más exhaustivo de la realidad sobre la que se va a trabajar, con el objetivo de conseguir la mayor implicación de los diferentes actores y la apropiación del proyecto por los distintos perfiles de las comunidades con el fin de negociar y establecer sus compromisos en él, para que desde el inicio las personas adquieran consciencia de ser agentes de su desarrollo y las actividades de ASF se sustenten en el trabajo voluntario comunal. Es por esto, que se recomienda trabajar con ONGD locales totalmente asentadas en el terreno de actuación y con experiencia de años de trabajo en él para facilitar el continuo seguimiento y “accountability” en todas las fases del proyecto. En esta fase intermedia, también se recomienda la inclusión de capacitaciones en las comunidades para fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad, la importancia del grupo, el poder que tienen como agentes de cambio y la inclusión de capacitaciones para preparar y fortalecer a las personas que van a trabajar como vínculo y filtro de comunicación del proyecto con la comunidad.

Realizar un mapeo de organizaciones especializadas en temas de fortalecimiento institucional, trabajando en Nicaragua y la región de Carazo, con el objetivo de contactar con ellas, compartir las carencias detectadas mediante el proyecto en las instituciones gubernamentales y poder

establecer alianzas con ellas para futuros proyectos donde un objetivo a considerar por ASF sea el fortalecimiento de las instituciones públicas y su capacidad de respuesta.

Para favorecer resultados a medio largo plazo, cambios institucionales, alianzas y la sostenibilidad de las acciones y proyectos realizados:

Es importante y necesario un proyecto orientado a medio largo plazo para obtener mayor impacto en las capacidades y la agencia, se considera que en 18 meses de proyecto se pueden dar las herramientas y alcanzar resultado a corto plazo que requieren ser sostenibles. Para ello se recomienda la inclusión en el diseño del proyecto de una fase de acompañamiento posterior a su ejecución, con una serie de actividades orientadas al fortalecimiento de los aspectos ya trabajados y la incorporación de nuevos contenidos según las carencias detectadas y las peticiones realizadas por las comunidades en el desarrollo del proyecto. Esta fase, bien puede ser asumida mediante convenio por las organizaciones locales o por ASF con su colaboración. Para ello, es conveniente que ASF continúe trabajando en la zona, de forma que sus proyectos no sean acciones puntuales sino que formen parte de un programa a mayor largo plazo. Sería muy positivo que ASF tuviera la posibilidad de diseñar programas mediante alianzas y convenios con otras organizaciones trabajando en la zona, en pro de un desarrollo integral, el intercambio de experiencias y la incidencia política.

Elaborar un documento final con los contenidos, resultados y evaluaciones (realizadas por las comunidades) de las diferentes actividades realizadas a modo de rendición de cuentas del proyecto hacia la comunidad y documento para socializar actuaciones y resultados con otras organizaciones trabajando en la zona. En el proyecto analizado se considera positiva la elaboración y entrega del documento “material didáctico y resultados” y se recomienda su reproducción en otros proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alkire, S., Deneulin, S. (2010) The Human Development and Capability Approach in Deneulin, S., Lila, S. (Eds). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. London, Sterling, VA: Earthscan.
- Alkire, S., (2002) Valuing Freedoms. *Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. Oxford University Press.
- Boni, S., Pérez, (2000) *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, Intermón-ISF, Barcelona.
- Corbetta, P., (2003), *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid, McGraw Hill
- Crocker, D., (2008), "Sen's concepts of agency". Conference paper. Human Development and Capability Association. New Delhi.
- Deneulin, S. (2010) Democracy and Political Participation in Deneulin, S., Lila, S. (Eds). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. London, Sterling, VA: Earthscan
- Drydyc, J. (2008), "How to distinguish empowerment from agency". Conference paper. Human Development and Capability Association. New Delhi.
- Frediani, A. (2010), "Participation: From Tyranny to Human Development? Participatory Capabilities in Development Planning." Materiales docentes Máster en Cooperación al Desarrollo. UPV
- Ganuzas, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L., Lorenzana, C. (2010). La democracia en acción. Una visión desde las metodologías participativas. Antígona
- Ibrahim, S., Alkire, S. (2007). 'Agency and empowerment: A proposal for internationally comparable indicators'. Oxford development studies, Vol. 35, No. 4, pp. 379-403.
- INATEC (Instituto Nacional Tecnológico), (1996). *Manual de capacitación en técnicas de autoconstrucción*. INATEC-GTZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit)
- INIDE (Instituto Nacional de Información de Desarrollo), (2007). *Caracterización sociodemográfica del departamento de Carazo*. VIII Censo de Población y IV de Vivienda. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional de Nicaragua.
- McGee, R. (2010). *Procesos de desarrollo, participación, gobernanza, derechos y poder*. Cuadernos de investigación en procesos de desarrollo. Grupos de Estudios en Desarrollo. Universidad Politécnica de Valencia.
- Robeyns, I. (2005). "The capability Approach: a theoretical survey", *Journal of Human Development*, vol. 6, n 1. Pp. 93-129
- San Martín, R., (2003). "La entrevista en el trabajo de campo. Observar, escuchar, comparar y escribir: la práctica de la investigación cualitativa" en *Revista de antropología social*. Núm. 9, pp. 105-126

Desarrollando capacidades en proyectos de infraestructuras educativas rurales.
La experiencia de Arquitectos Sin Fronteras en el municipio de Santa Teresa. Nicaragua.

Sen, A. (1999), *Development as freedom*. Oxford University Press.

Vallés, M.S., (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis

ANEXO 1: CONTEXTUALIZACIÓN GENERAL DE NICARAGUA Y LAS 6 COMUNIDADES RURALES.

Contexto general de Nicaragua:

Según el Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008 del PNUD, Nicaragua es un país de desarrollo humano medio. Con una población de unos 5,7 millones de habitantes, se estima que el 48 por ciento vive por debajo del umbral de pobreza y en el área rural aumenta al 70 por ciento.

Nicaragua es un país que ha sufrido crisis políticas, inestabilidad institucional, inseguridad jurídica y parálisis legislativa. Siendo el Partidismo en la gestión pública y los altos niveles de corrupción problemas recurrentes. Desde enero de 2007 el país está gobernado por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) que fue reelegido en 2011.

Contexto general de las comunidades:

El departamento de Carazo forma parte de la Región del Pacífico de Nicaragua, que es la zona más seca, con un ecosistema tropical seco y cuya cabecera departamental es Jinotepe. Santa Teresa es un municipio del Departamento de Carazo que se ubica a 53 km de Managua y tiene una población de 22.000 habitantes, distribuida en 47 comunidades, de los que 3.550 constituyen el total de habitantes de las seis comunidades que abarca el proyecto, los cuales viven en niveles de pobreza con bajos niveles de educación y alfabetización y con estructuras organizativas débiles.

La red de caminos del municipio de Santa Teresa es muy problemática. Durante la estación de lluvias son inaccesibles y las comunidades quedan incomunicadas. Además el transporte público es muy deficiente y no todos los caminos disponen de él.

No existe red de abastecimiento de agua potable y la mayoría de las comunidades se abastecen de agua mediante pozos. En ocasiones, los pozos son difíciles de excavar de forma manual debido a la profundidad del manto freático por lo que en esos casos, dada la falta de recursos económicos para la excavación mecánica, la solución es conectarse de forma "ilegal" a la red de abastecimiento urbana, que pese a no estar diseñada para ello se ve obligada a abastecer a las comunidades al menos cada quince días. Además de las carencias de agua potable, no todas las comunidades tienen electricidad.

Como visión general de la situación sanitaria del municipio, hay que mencionar que en Santa Teresa existen 5 puestos de salud y es el municipio con más problemas de salud del Departamento de Carazo. Muchas de las enfermedades se originan por la escasez de agua y la falta de servicios de recogida de basura, drenaje y alcantarillado sanitario, así como también por la falta de educación en higiene.

En cuanto a la situación educativa, en general los centros educativos están bastante deteriorados y existen 14 comunidades no atendidas en materia de educación. De las 6 comunidades de actuación solamente la Comunidad de San José de Gracia tiene Educación Secundaria completa y en el Sol se imparte hasta quinto grado de secundaria. Las escuelas de San José, el Sol y Calishuate son escuelas base porque dan acogida a alumnos de

comunidades cercanas que carecen de escuelas de primaria. En la mayoría de las comunidades para estudiar secundaria se han de desplazar o bien a las comunidades donde se imparte parte de la secundaria o a los municipios de Santa Teresa y Jinotepe.

Por último, un problema generalizado es la falta de agua potable en las escuelas y de material escolar así como también hay que mencionar que la calidad de la enseñanza es bastante baja. En el municipio de Santa Teresa existen 21 puntos de alfabetización para adultos y en las comunidades rurales del municipio existen programas para la eliminación total del analfabetismo.

ANEXO 2: TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La triangulación de la información cualitativa obtenida a través de las diferentes técnicas de investigación utilizadas se ha realizado siguiendo las siguientes pautas:

1. Seleccionar la información obtenida en cada técnica

Esta selección se ha realizado, bajo los criterios de pertinencia y relevancia, según las tres según las dos categorías en que se han estructurado las hipótesis y el marco teórico: capacidades y participación. Asimismo se introdujo una tercera categoría durante el trabajo de campo: los factores de conversión.

Junto a las categorías establecidas en torno al objeto de estudio, también se ha tenido en cuenta las diferentes actividades, mecanismos organizativos y componentes que conforman el proyecto en torno a las cuales podría generarse lo que vamos a discutir.

Como fruto de esta selección emergen subcategorías⁴⁷ que detallan microaspectos de las categorías y que guardan vinculación con los conceptos revisados en el marco teórico.

2. Triangular la información por cada grupo de actores (comunidad base, ONGDs e instituciones públicas) en cada técnica utilizada.

En esta fase también se ha tenido en cuenta para el tratamiento de la información los diferentes matices percibidos entre las comunidades y perfiles que constituyen cada grupo, especialmente en la comunidad de base. La contrastación de respuestas se ha realizado de manera más detallada en el ámbito de las comunidades y no se ha realizado una clasificación respecto al valor⁴⁸ relativo de las capacidades valoradas (mayor o menor nivel de importancia entre ellas) debido a que estas valoraciones responden a una persona determinada en un momento determinado, tal como Alkire argumenta⁴⁹.

Cabe matizar que por razones de calendarización⁵⁰ y dificultades climatológicas no se pudo obtener el mismo número de muestras y perfiles en cada comunidad, lo cual apoya la decisión de analizar el proyecto en el conjunto de su ámbito de actuación matizando algunos contrastes entre comunidades en lugar de realizar un análisis comparativo en profundidad entre dos de ellas.

⁴⁷ Subcategorías capacidades: infraestructuras, educación, formación técnica, trabajo y economía, seguridad alimentaria e higiene, relaciones de convivencia; Subcategorías participación: origen proyecto, desarrollo proyecto, visión de futuro, cambios más allá del proyecto, interrelaciones y redes de trabajo; Subcategorías factores de conversión: medioambientales, geográficos, económicos, socioculturales, institucionales y políticos.

⁴⁸ Este valor depende de las personas que participan en la sesión, el momento en el tiempo en que se realiza la sesión...así como es difícil saber hasta qué punto el valor relativo está influido por los factores situacionales.

⁴⁹ Alkire (2002) expresa que una persona o grupo pueda dar una escala de valores no significa que sea normativa, una actividad en diferente tiempo puede tener diferentes niveles de funcionamientos, la escala puede cambiar todo el tiempo.

⁵⁰ La investigación se realiza en el ámbito de las prácticas del máster, por lo que había que compatibilizar el tiempo destinado a la recogida de datos con las actividades a realizar en las prácticas.

3. Triangular la información entre grupos de actores en cada técnica utilizada.

Esto va a permitir conocer las opiniones de diferentes grupos de actores respecto una misma dimensión, de forma que permite contrastar si la percepción que tienen las ONGDs del papel que el proyecto ha desempeñado en las vidas de los beneficiarios coincide con el papel que realmente han interpretado las comunidades.

Por motivos de calendarización no se pudo realizar un grupo de discusión con los miembros de las ONGDs e instituciones para reunir en un mismo espacio diferentes percepciones, pero en su defecto se ha prestado atención a las notas tomadas durante las reuniones conjuntas de seguimiento del proyecto.

4. Triangular la información entre las diversas técnicas de investigación utilizadas

Este último paso se ha llevado a cabo a partir de la triangulación de la información entre grupos de actores y permite contrastar la coherencia de las respuestas de los diferentes actores en diferentes situaciones (control de verificación de la información), teniendo en cuenta las diferentes variables que se han considerado en la investigación. Permite saber, por ejemplo, si lo que dijo en una entrevista un director de escuela, miembro del CAE o GPC es coherente o no con lo que se pudo observar en las comunidades o en un taller con los diferentes miembros de la comunidad.

Por último, puntualizar que para una mayor contrastación de la información obtenida y un mejor conocimiento del nivel de impacto del proyecto en las capacidades y agencia de las personas, para mejorar futuras investigaciones sería recomendable: establecer un análisis previo o línea base que sirva de contraste entre el antes, durante y después del proyecto; analizar la existencia o no de proyectos similares previos en la zona y sus resultados; realizar una investigación paralela en otra entidad con los mismos planteamientos y proyectos; realizar un seguimiento posterior a la finalización del proyecto para evaluar si efectivamente las capacidades percibidas se han transformado en funcionamientos con el paso del tiempo y verificar cuales han sido los efectos en la agencia de las personas.

ANEXO 3: GUIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

El presente guión es el diseñado previo a la estancia en terreno y complementado con las informaciones obtenidas en las observaciones-participantes realizadas en campo durante el primer mes y medio de estancia en terreno. Matizar que ha sufrido continuas adaptaciones a lo largo del trabajo de campo en función de las informaciones que se iban obteniendo y según la información que se pretendía contrastar con las personas entrevistadas.

Estructura de la entrevista: (10 preguntas máximo)

- **Presentación entrevistador y trabajo que está realizando.**

- **Identificación del entrevistado:**

1. ¿Cuál ha sido su papel en el proyecto?

- **Desarrollo por bloques temáticos:**

EXPANSIÓN DE CAPACIDADES:

(idea de proyecto como medio: centrar la atención en los medios que proporciona el proyecto para crear o potenciar determinadas capacidades y no otras, contrastar si las capacidades potenciadas a través del proyecto son aquellas para las que habían sido diseñados los medios).

2. ¿Para qué crees que te va a servir el proyecto?, ¿qué va a mejorar de lo que ya tenías?, ¿qué cosas nuevas va a introducir el proyecto a tú vida?

3. ¿El proyecto te va a dar mayor libertad para hacer las cosas que quieres hacer?

Las preguntas 2 y 3 en el caso de las ONGDs e instituciones se sustituirán o complementaran con la siguiente: ¿qué capacidades-oportunidades potencia el proyecto a nivel personal, organización/institución y a nivel de las comunidades-municipio-departamento y país?

PREGUNTAS A COMPLETAR EN FUNCIÓN DE LO QUE EL ENTREVISTADO DESTAQUE SOBRE LAS GENERALES: (también en función de a quien entreviste)

Educación: (preguntar profes, analfabetos, madres)

- ¿Iban los niños/as a la escuela antes del inicio del proyecto? ¿por qué los niños/as no iban a la escuela?, ¿crees que con el proyecto ahora si van a ir a la escuela?. (Mismas preguntas para la alfabetización de adultos)

- ¿Consideran que es importante la educación?, ¿qué entienden las comunidades por educación?
- ¿Cuál es el motivo de la falta de educación? (infraestructuras en mal estado, carga doméstica, necesidad de un lugar donde ir a clase y reunirse...)
- ¿saber leer y escribir te aporta oportunidades, qué te permitiría hacer que ahora no puedes?, ¿crees que es importante y necesario saber leer y escribir?, ¿para qué necesitas saber leer y escribir?, ¿crees que el proyecto te facilita aprender a leer y escribir? (usar en el taller de alfabetización)
- ¿Piensas que la creación de escuelas es una oportunidad para mejorar tú calidad de vida?

Salud: (profesores, CAE, madres/padres)

- ¿para qué crees que te va a servir asistir a los talleres sobre hábitos higiénicos y alimenticios?, ¿piensa que necesita tomar otros alimentos?, ¿qué alimentos crees que necesitas tomar para estar fuerte y sano?, ¿por qué necesitas lavarte las manos antes y después de las comidas?
- ¿en qué crees que va a influir/modificar tú vida, la creación de cocinas escolares y talleres de sensibilización para generar hábitos higiénicos?
- ¿crees que el proyecto te va a facilitar tener mejor salud y estar sano?
- ¿crees importante tener pozos y letrinas con agua en las escuelas?

Renta per cápita:

- ¿les va a facilitar la vida saber de obra? (preguntar muchachos obra), ¿les abre futuros mercados la capacitación en albañilería?, ¿para qué les sirve la capacitación en manipulación de alimentos y hábitos higiénicos?(preguntar CAE)
- ¿la creación de las cocinas en los comedores escolares va a disminuir el trabajo, deja tiempo libre para otras actividades (ir a la escuela, formarse)?(preguntar en el taller de los CAE)
- ¿los huertos escolares van a mejorar sus técnicas de cultivo, permiten la diversificación y dieta más equilibrada? (preguntar a los profesores, madres/padres, responsable huerto)

Infraestructuras:

- ¿qué oportunidad les aporta tener un lugar donde reunirse?, ¿necesitan un espacio para reunirse?, ¿creen importante y necesario disponer de un lugar donde poder reunirse?, ¿para qué sirve reunirse?, ¿se van a reunir realmente en las escuelas?(preguntar siempre en cada reunión)

FACTORES DE CONVERSIÓN

(Idea: limitantes para la expansión de capacidades y participación en el proyecto)

4. ¿Cuáles son los elementos de tú entorno que el proyecto va a cambiar? Reflexión sobre su situación pasada, presente y futura, ¿para ti qué significa vivir mejor? (¿qué elementos de tú entorno, lugar donde vives....limita tus oportunidades y te impide elegir aquello que te gustaría para vivir mejor?)

PARTICIPACIÓN Y TOMA DE DECISIONES/AGENCIA/EMPODERAMIENTO

(idea: el ser humano como sujeto activo de su propio desarrollo, importancia de la participación en el fortalecimiento de las comunidades).

(LES PREGUNTO SOBRE LA PARTICIPACIÓN Y TOMA DE DECISIONES Y LUEGO VOY A PUNTANDO IDEAS PARA QUE REFLEXIONEN Y PREGUNTEN)

(Las preguntas 5 y 6 son parecidas, sobre lo mismo)

5. ¿Habéis tenido el poder para decidir qué cosas se hacían y qué cosas no en el proyecto?, ¿sabes cómo llegó el proyecto a la comunidad? (idea a analizar: ¿el proyecto fortalece a las personas para que establezcan sus actuaciones de desarrollo en función de sus necesidades en su contexto concreto?)

Ideas:

- ¿alguien le ha preguntado si quiere participar o en qué proyecto le gustaría participar?, ¿sabes cómo participar?
 - ¿han sido sus peticiones escuchadas?, ¿qué escuchan sus peticiones le permite participar, hace que quieran participar?
6. ¿Hubo libertad para la toma de decisiones en las consultas realizadas?, ¿realmente las comunidades pidieron la construcción de las escuelas, huerto escolar, bibliotecas, comedor, cocina mejorada, pozo, núcleos higiénicos y capacitaciones?
 7. ¿se ha diseñado el proyecto desde las necesidades y criterios de calidad de vida y bienestar de la población de Santa Teresa?
 8. ¿el proyecto te sirve para llevar el tipo de vida que quieres llevar, hacer lo que quieres hacer y ser la persona que quieres ser?

9. ¿en qué medida participan las instituciones y organizaciones locales (MINED, Alcaldía, INATEC, ENCALA, CAE, Comité de seguimiento)?, ¿en qué medida han participado los destinatarios en todo el proceso?

Ideas:

- ¿el proyecto facilita espacios para que participe la gente?, ¿quién ha definido esos espacios de participación?
- 10. ¿quién ha tomado realmente las decisiones sobre esto? (idea a analizar: qué relación existe entre los distintos actores del proyecto, vertical u horizontal)

PREGUNTAS PROCESO DE PARTICIPACIÓN QUE SUSTITUIRAN A ALGUNA DE LAS DE ARRIBA SEGÚN A QUIEN ME DIRIJA:

Comunidad de base:

- Inicio: ¿cuál es el origen del proyecto?, ¿lo conoces?, ¿participaste en las consultas?, ¿es un proyecto reclamado?
- Proceso: ¿están las comunidades participando?, ¿se les ha invitado a participar, cómo?, ¿creen que están aprendiendo cosas útiles para su futuro?
- Futuro: ¿se ven capaces de mantener el proyecto en el futuro?, ¿van a usar las infraestructuras que se han construido?

Entidades públicas:

- ¿de quién surge el proyecto?
- ¿cuál es su implicación, participación?
- ¿cómo perciben las implicaciones de los distintos actores?, ¿se están produciendo logros, cambios?

ONGDs y Asociaciones locales:

- ¿cómo perciben las implicaciones de los distintos actores? (¿en qué medida participan las instituciones públicas en el seguimiento de la intervención?, ¿en qué han participado los beneficiarios en todo el proceso?) ¿se están produciendo logros, cambios?
- ¿cómo están participando?, ¿cómo están haciendo el seguimiento?

IDEAS PARA SACAR EN LA CONVERSACIÓN SOBRE PARTICIPACIÓN SEGÚN SE VAYA PRODUCIENDO.

Desarrollando capacidades en proyectos de infraestructuras educativas rurales.
La experiencia de Arquitectos Sin Fronteras en el municipio de Santa Teresa. Nicaragua.

- ¿el proyecto va más allá de permitir la participación en un taller, implica la lucha por un cambio social y político?, ¿cuáles son los cambios estructurales que debería promover?
(entrevista entidades públicas, ongds y profesores)
- ¿las mejoras en política educacional, es una política impuesta por el gobierno o pedida por la comunidad al gobierno?

ANEXO 4: INFORME OBSERVACIÓN-PARTICIPANTE

A continuación se muestra uno de los informes realizados, de uno de los talleres participativos en una de las comunidades, a partir de las notas tomadas en la observación-participante realizada.

PROYECTO DE:

MEJORA DE LAS CONDICIONES SOCIOEDUCATIVAS DE SEIS COMUNIDADES RURALES DEL MUNICIPIO SE SANTA TERESA, CARAZO. (NICARAGUA).

INFORME DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TALLER AUTODIAGNÓSTICO Y GESTIÓN.

1ª SESIÓN: TALLER MAPEO COMUNITARIO



Mapeo comunitario El Sol 23-08-10:

Facilitado por: Sugey, Marga
Fotos de: Marga, Sugey



Foto 2



Foto 3

Evaluemos

¿Qué te pareció el Taller o capacitación? ¿Cumplió con tus expectativas ¿Qué te gustó más? ¿Por qué? ¿Qué te gustó menos? ¿Por qué? ¿Qué sugieres para mejorar?

Respuestas de la comunidad:

- Me pareció bien, es la primera vez que lo hacemos, **que se repita.**
- Es la primera vez que lo hago.
- Me gustó que fue un intercambio, la integración de todos, niños, adultos.
- Nos ayudó a recordar cuando éramos niños, las semillas de antes.
- Nos ayudó a revivir lo perdido.
- **Nos gustó porque así vamos conociendo más mi comunidad.**
- Me pareció bien y recordar y orientarnos donde están las cosas.
- **Me gustó el trabajo grupal.**
- **Sugiero, organizarlos más, ya que por falta de tiempo no se completó.**
- Se practicó las buenas relaciones el compañerismo , la participación de los niños el Poema a Margarita
- Bien la facilitación del material fungible (papel, lápices de colores, etc.)
- **Sugiero mejorar la convocatoria.**

Transcripción por Marga 16-09-10.

Se inicia la actividad, tomando la iniciativa los profesores y manifestando que han preparado una poesía para Margarita (la poesía de Rubén Darío "Margarita está linda la mar...". Una muchacha de primaria, se levanta para recitarla (va maquillada, con un adorno en el pelo y recita muy bien) y al terminar le regala a Marga una flor.

El profesor de secundaria Pedro, dice que sus alumnos para no ser menos también van a declamar una poesía, así que otra muchacha se levanta y recita un poema (recita muy bien y el profesor me explica, que desde pequeña se está presentando a concursos de declamación).

Observación participante general:

- Han convocado varias veces pero no llegan todos.

Observación: no entendí si se referían a la convocatoria de este día 23 o a otros talleres ya realizados.

Alguien sugiere, que parte de la confusión de la convocatoria para este taller la ha generado la profesora de secundaria Yovanela.

Observación: No llego a entender si el problema es que directamente no ha convocado o que ha convocado para un horario y asistentes diferentes, generando confusión e incongruencias con lo dicho por otras profesoras a la hora de convocar.

- A diferencia de la Piñuela, tienen bastante decisión, trabajan bastante rápido y todos los miembros de los grupos de trabajo participan en la realización de los mapas, dibujando y aportando ideas. **PERO** en la Piñuela participaron más personas adultas no miembros de la escuela, ya que en el Sol, la mayoría de los asistentes al taller son los alumnos y los profesores de la escuela.
- Los alumnos llevan uniforme y en la Piñuela no.
- Existe un buen ambiente de trabajo, se escuchan risas.
- La gente se interesa, se acerca al papelógrafo donde está indicado el grafismo para plasmar las diferentes cosas en el mapa y nos preguntan dudas (**ver foto 2**). En la Piñuela fue más estático.
- En El Sol, nosotras dimos el aviso para que convocaran a la 1 de la tarde, y sin embargo convocaron para las 2 de la tarde (**un fallo**), pero nosotros llegamos a la 1.

Finalmente empezamos a las 2.30 de la tarde y a las 4 de la tarde todavía estaban dibujando. Nos dicen que la comunidad es muy grande y que hubiese sido bueno haber repartido partes de la comunidad a cada grupo, y no que cada grupo haya tenido que dibujar la comunidad entera.

Observación: Quizá esto puede ser un fallo de las facilitadoras, por no haber considerado mejor el contexto de la comunidad a la hora de diseñar como facilitar el taller en ella, si no tener un formato único para las 6 comunidades.

- Los participantes tienen ideas propias, iniciativas propias y reorganizan cómo mostrar gráficamente su comunidad, de manera que no se haga muy largo el taller ya que la comunidad tiene muchas casas. Están haciéndolo más general para simplificar.
- En un grupo, dos participantes, el profesor Pedro y otro señor, estaban bromeando con el resto de grupo (todo mujeres) diciendo que eran los arquitectos (eran ellos dos los que tenían los lápices en ese momento para dibujar) (**ver foto 3**). Yo para seguir con la broma, les dije que eran el maestro de obras Pedro y Víctor (los encargados de INATEC) que estuvieron en la Comunidad.

Puesta en común de los mapas:

- **Semillas perdidas:** frijol dulce, trigo pollero, ojoche.
- La mayoría de las semillas que utilizan son criollas. Dicen que buscan sus semillas porque las semillas mejoradas un año dan buena cosecha y el siguiente mala cosecha y así sucesivamente.
- Toda la comunidad del Sol sabe dar recetas de cocina, una de ellas el arroz con pollo.
- Las personas que saben la historia de la comunidad son Silvia Cortez y su esposo. **Los participantes del taller, dicen que las personas mayores ya no saben contar las historias.**
- Existe lavadero comunal, casa comunal, pozo comunal, caserío, estación de autobús y tres iglesias.
- Los alimentos que más consumen son arroz y frijol, guineos y tortillas. Dicen que la alimentación depende de la situación económica. Textualmente un apersona dice: **“queda mal si ya tienen reales comer frijol”**.
- **A la pregunta del líder les cuesta contestar.**

Los niños dicen que los líderes son los profesores.

Un grupo dice que no hay líderes.

Otros grupos identifican como líderes a: Ángel Cortes (un naturista), Isidora Martínez (madre motivada que pertenece al Comité de Seguimiento del Proyecto), Directora de la escuela Silvia Cortes y Profesor Pedro como conocedor (esposo de la Directora Silvia Cortes).

- Se dan problemas a la hora de votar cual es el mapa que mejor representa a la comunidad, es decir con cual se sienten más identificados.

Se enfadan e inician una discusión alguna de las profesoras porque dice que algunos grupos se votaron a sí mismos, poco a poco se va calmando la discusión y finalizan echando la culpa a que no tengan el mejor mapa a que no tuvieron tiempo.

Observación: como persona externa a la comunidad que presencié la polémica generada, interpreto que en el fondo quizá no se entendió la dinámica y objetivo último de la actividad de crear identidad y sentir de comunidad, debiéndose en parte quizá a que en la explicación de la actividad se debería haber insistido más en que se entendiese el fin del taller de crear visión de grupo, intercambio, participación y sentimiento de comunidad.

De nuevo, al igual que en la Piñuela, creo que en la presentación de la facilitadora se insistió demasiado en que plasmaran los recursos naturales, aspecto geográfico, de territorio, recursos naturales y zonas de peligro. Y no se reforzó tanto la importancia de los recursos humanos.

Observación: Esta discusión a la hora de votar cual era el mejor mapa también sucedió en la Piñuela, por lo que las facilitadoras se plantean si es una buena dinámica la de votar “el mejor mapa” y plantean no realizarla en las siguientes comunidades, ya que más que generar unión parece que crea conflicto.

Evaluación:

- Quieren continuar trabajando en los mapas para completar los aspectos que se les pidió que plasmaran y no les dio tiempo.
- Dicen que es la primera que hacen el mapa, y están conociendo la comunidad. Piden que se repita la experiencia.
- Les gusta el intercambio, **la integración** de la mayoría de los líderes comunitarios y **de los niños**. La profesora Silvia dice: **“Muy buena aportación la participación de los niños en el taller”**.
- A la pregunta: ¿creen qué es útil el mapa para conocer la comunidad?, responden:” **Sí, recordé semillas que ya se perdieron”**.

Y a la siguiente pregunta: **¿cree que las semillas que recordó que se perdieron, las podría retomar para poner soluciones a la comunidad?, responden: SI**

- A los niños les pareció bien el taller porque les ayuda a recordar cosas de la comunidad y conocer la identidad.

Observación: en ocasiones hay que estar atento a las repuestas de los niños, porque son los profesores los que les están diciendo lo que nos tienen que decir.

- Les gustó la buena participación y las buenas relaciones. **EL COMPAÑERISMO**.

- Les parece bien el apoyo con los materiales (la facilitadora les facilita el material necesario para que trabajen en el taller: papelografo, lápiz grafito, lápices de colores, marcadores, borrador...). Material fungible.
- Dicen que hay que solucionar el problema que tiene con las invitaciones, y el profesor Pedro (uno de los líderes identificados en el mapa), aprovecha el momento para decir **“Hay que ser positivos al invitar”**, porque hay quien dijo que no se sentía invitado. Dice: “ QUE LA INVITACIÓN SEA MAS CONCRETA”

Observación: parece que hubo polémica entre quien debía asistir al taller, toda la comunidad o los profesores y alumnos (fueron más los profesores y alumnos que asistieron que otros miembros de la comunidad, cuando la invitación era a toda la comunidad), no conseguí entender muy bien quien la creó, el profesor Pedro dice lo que transmitió la directora Silvia y parece no coincidir con lo que las profesoras dijeron y con lo que las facilitadoras le transmitieron para que invitara.

MÁSTER EN COOPERACIÓN AL DESARROLLO

TESINA FIN DE MÁSTER:

**DESARROLLANDO CAPACIDADES EN PROYECTOS DE
INFRAESTRUCTURAS EDUCATIVAS RURALES.**

**LA EXPERIENCIA DE ARQUITECTOS SIN FRONTERAS
EN LAS COMUNIDADES DEL MUNICIPIO DE SANTA
TERESA. NICARAGUA.**

AUTORA:

MARGA BOSCH ORTEGA

DIRECTOR:

JORDI PERIS BLANES