



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



DEPARTAMENTO  
DE PROYECTOS  
DE INGENIERÍA



GEDCE  
Grupo de Estudios en  
Desarrollo, Cooperación y Ética

# CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE DESARROLLO N.º 14

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

Marga Bosch Ortega



Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética  
Departamento de Proyectos de Ingeniería  
Universidad Politécnica de Valencia

Camino de Vera s/n  
46022 VALENCIA  
Tel: (00 34) 963879860  
Fax: (00 34) 963879869

gedce@upvnet.upv.es  
<http://gedce.webs.upv.es>

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

Marga Bosch Ortega

Editores: Alejandra Boni Aristizábal y Jordi Peris Blanes  
Coordinación editorial: Sergio Belda Miquel

Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo  
Número 14  
Julio 2014

ISSN 2172-0312



Desarrollando capacidades en proyectos de infraestructuras educativas rurales. La experiencia de Arquitectos Sin Fronteras en el municipio de Santa Teresa. Nicaragua by [Marga Bosch Ortega](#) is licensed under a [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License](#).

Creado a partir de la obra en <http://www.mastercooperacion.upv.es/cuadernos-docentes-investigacion>.

## ÍNDICE

1	Introducción .....	6
2	Marco teórico: el enfoque de capacidades de Amartya Sen.....	8
2.1	Capacidades.....	8
2.2	Agencia y participación.....	10
3	Estudio de caso: Proyecto de mejoras socioeducativas de seis comunidades rurales del municipio de Santa Teresa, Carazo. Nicaragua .....	12
4	Metodología .....	15
4.1	Hipótesis de la presente investigación .....	15
4.2	Un antecedente metodológico clave: los estudios de caso analizados por Sabina Alkire .....	15
4.3	Diseño de la metodología.....	16
4.3.1	Estudio de caso: comunidades y selección de informantes clave .....	17
4.3.2	Técnicas empleadas y triangulación .....	18
5	Análisis y discusión .....	21
5.1	El proyecto está contribuyendo a desarrollar capacidades de las personas que van más allá de los aspectos puramente constructivos. ....	21
5.1.1	En relación con la educación .....	21
5.1.2	En relación con la formación profesional .....	22
5.1.3	En relación con el trabajo y los ingresos .....	23
5.1.4	En cuanto a la mejora de la salud.....	24
5.1.5	Mejorando las relaciones de convivencia.....	25
5.2	La inclusión de mecanismos de participación en el desarrollo del proyecto fortalece a las personas para el ejercicio de la agencia .....	25
5.2.1	Participación en el seno del proyecto .....	25
5.2.2	Participación a nivel institucional más allá del proyecto.....	28
5.2.3	Hacia la construcción de prácticas democráticas, redes y alianzas de participación en torno al proyecto.....	30
6	Conclusiones.....	33
7	Recomendaciones para Arquitectos Sin Fronteras .....	35
	BIBLIOGRAFÍA .....	37

## Figuras

Figura 1. Una representación no dinámica del conjunto de capacidades de una persona y su contexto social y personal.....	10
Figura 2. Matriz de posición de los actores del proyecto según afinidad y “poder”. Técnicas de investigación utilizadas.....	19

## Tablas

Tabla 1. ONGD involucradas en el proyecto.....	14
Tabla 2. Grupos de actores identificados. ....	18

## **ABREVIACIONES**

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

## 1 Introducción

La presente investigación pretende analizar cómo a través de proyectos de infraestructuras educativas rurales se favorece el desarrollo humano, entendido este 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 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 seis comunidades rurales del municipio de Santa Teresa. Carazo. Nicaragua, que 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 el componente social que acompaña al componente constructivo del proyecto para descubrir cuáles son las capacidades potenciadas a través de este 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, que promueven la importancia de las personas como agentes activos de su desarrollo. Bajo esta forma de entender el desarrollo, Sen (1999) 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 estas 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 en la que los individuos emplean las capacidades adquiridas y qué influencias tienen 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 la 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 este desde un enfoque integral en la búsqueda de la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones beneficiarias. Por ello sus proyectos, además de centrarse en las dimensiones de infraestructuras, educación y salud van acompañados de un componente formativo 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 sus 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 quieran 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 las 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 las 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** (Sen, 1999).

Tal como Sen (1999) manifiesta, el **papel instrumental de la libertad** se refiere a la forma en la 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**, 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 globales<sup>1</sup> y **apreciar el papel en el proceso de distintos tipos de instituciones**<sup>2</sup>. Esto, por tanto, pone de manifiesto el carácter multidimensional de las capacidades, así como que múltiples identidades influyen en las capacidades, dependiendo estas de las personas y su cultura y dando lugar a múltiples conjuntos de capacidades valoradas que además pueden variar.

Sen (1999) 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).

---

<sup>1</sup> Estos términos globales integran las consideraciones económicas, sociales y políticas.

<sup>2</sup> Sen (1999) hace referencia a los mercados, Gobiernos, autoridades locales, partidos políticos, los sistemas de educación y medios de comunicación.

En este marco basado en la libertad, el enfoque de capacidades aboga por el principio de **equidad**<sup>3</sup> 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. Por ello 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**<sup>4</sup>.

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 mediante el que 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 como medio para fijarnos en determinados aspectos al principio. Marta Nussbaum (2003) propone hacer un bosquejo de los funcionamientos y las capacidades más importantes para el ser humano en los que 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 evaluarse 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 (Sen, 1999).

---

<sup>3</sup> “En desarrollo humano, la equidad pone atención en aquellos que tienen oportunidades desiguales debido a diversas desventajas o inconvenientes” (Alkire y Deneulin, 2010: 29).

<sup>4</sup> “El enfoque de capacidades no solo defiende una evaluación del conjunto de capacidades de la gente, sino que insiste también en que nosotros necesitamos examinar el contexto en el cual la producción económica y las interacciones sociales tienen lugar, y si las circunstancias en las que la gente elige de su conjunto de oportunidades son posibles y justas” (Robeyns, 2005: 99).

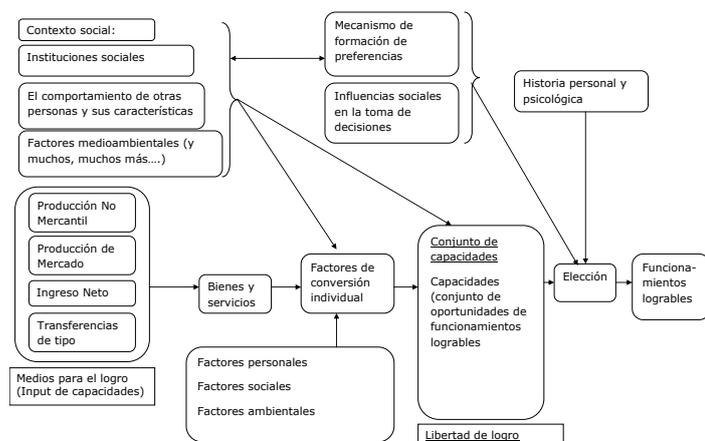


Figura 1. Una representación no dinámica del conjunto de capacidades de una persona y su contexto social y personal.  
(Robeyns, 2005)

## 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 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 necesitan 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 control de las personas para ser capaces de dar forma a sus vidas y propiciar cambios. 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 y 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 agencia<sup>5</sup>, individual y colectiva, para incidir colectivamente sobre los procesos que posibilitan o limitan el conjunto de opciones reales para ejercer la libertad.

<sup>5</sup> “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).

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 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 la responsabilidad hacia los demás.

Basándose en el trabajo de Alkire (2002) y Crocker (2008), Frediani (2010) plantea un marco teórico sobre “capacidades participativas” con el objetivo de facilitar la planificación, aplicación, el análisis y la 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: en primer lugar, la participación en el seno del proyecto; en segundo lugar, la participación en instituciones más allá del proyecto, y por último, 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 este 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 estas asociaciones contribuyen tanto a la acción colectiva como a la forja de valores comunes.

### 3 Estudio de caso: Proyecto de mejoras socioeducativas de seis 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 el 2009 el proyecto se aprobó y se fijó su duración en un año, que posteriormente se amplió seis meses más, y quedó finalizado en el 2011.

Concretamente el proyecto abarca seis comunidades rurales del municipio: Calishuate, La Piñuela, Los Gómez, San José de Gracia, El Sol y Los Encuentros. 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, la salud, el 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 Comité<sup>6</sup> 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 seis escuelas sean, además de espacios apropiados para los niños, núcleos dinamizadores del desarrollo de las comunidades, y se conviertan 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

---

<sup>6</sup> 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.

infraestructuras de las escuelas, se espera el desarrollo de las comunidades.

El proyecto desarrolla dos líneas fundamentales de trabajo: por un lado, la 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 por otro, el fortalecimiento de las comunidades a través de diversas formaciones en construcción, materia agrícola, (huertos escolares, diversificación de alimentos y curso de capacitación agropecuaria), seguridad alimentaria e higiene (manipulación de alimentos, uso de cocinas mejoradas, etc.), fortalecimiento asociativo, gestión económica y alfabetización de adultos.

Algunas de estas actividades, en función del desarrollo del proyecto, sufren modificaciones, y se destaca el diseño y la ejecución de un curso piloto <sup>7</sup> de formación técnica agrícola y la programación de la construcción en dos etapas<sup>8</sup>.

La falta de oportunidades educativas afecta a la población adulta, por lo que ASF, mediante convenio con el Instituto Nacional Tecnológico (INATEC), organismo encargado de la formación profesional en Nicaragua, incorpora las obras de las seis 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.

---

<sup>7</sup> El curso tiene como objetivo que se pueda incorporar al programa educativo del MINED.

<sup>8</sup> Se decidió construir primero en las tres 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.

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)<sup>9</sup> 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. Por ello, 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 ONGD involucradas en el proyecto con sus objetivos y planteamientos de actuación:

---

<sup>9</sup> El CAE está formado por siete personas: el 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.

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

---

<b>ARQUITECTOS SIN FRONTERAS</b>	
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.
Principios	Participación, trabajo con entidades locales de forma horizontal e inclusión de un componente formativo en todos los proyectos para su perdurabilidad y eficacia.
Ejes transversales	Fortalecimiento comunitario, tecnología apropiada, género y medioambiente.
Áreas geográficas	España, África y América Latina.
<b>FUNDECI</b>	
Objetivo	Fortalecimiento comunitario para la auto-gestión.
Principios	Construcción de habilidades comunitarias.
Áreas geográficas	Norte de Nicaragua y Managua.
<b>ASOCIACIÓN TIERRA Y VIDA</b>	
Objetivo	Desarrollo de capacidades de las personas, desarrollo campesino y productivo agropecuario, ciudadanía, medioambiente y género.
Principios	Acompañamiento de procesos, participación, desarrollo de la producción orgánica.
Áreas geográficas	Santa Teresa, La Paz, El Rosario y La Conquista en la región de Carazo

**Tabla 1. ONGD involucradas en el proyecto.**  
(Elaboración propia)

## 4 Metodología

### 4.1 Hipótesis de la presente investigación

Tomando como punto de partida la autorreflexión<sup>10</sup> 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 que quieren y pueden participar. Por ello, el interés se centra en la dimensión social que acompaña al componente constructivo 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 esta 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 sí 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 esta, 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

---

<sup>10</sup> "El investigador se pregunta a sí mismo antes de poder proponer sus cuestiones a los actores [...] un primer cuestionamiento a uno mismo en busca de respuesta" (Sanmartín, 2003: 81).

individuo construye interpretaciones diferentes que están medidas 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 con el 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 qué 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 recopilar información plural, de forma que complementa 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 estas 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 cualitativas<sup>11</sup> 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 que cabe tener en cuenta en el diseño de la metodología son los sesgos que se pueden generar en la recogida de datos, derivados tanto de la interpretación occidental que se hace de la cosmovisión de las comunidades como de la percepción que genera una investigadora "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. 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" a ellas lo más posible, ya que necesitamos que las

---

<sup>11</sup>"Si el objetivo es comprender el significado atribuido por el sujeto a la propia acción, las técnicas de investigación solo pueden ser cualitativas" (Corbetta, 2003: 26).

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, y para la recogida de datos se opta por realizar entrevistas semiestructuradas ya que el formato sin un guion 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 seis comunidades rurales del municipio de Santa Teresa, Carazo, Nicaragua” de ASF. El motivo ha sido poder vincular la investigación a las prácticas realizadas en este 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

Previamente 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 todas las comunidades, se fija la recogida de datos en las seis 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, el tratarse de núcleos rurales

donde la principal actividad laboral y económica es la agricultura y con problemáticas en el ámbito educativo.

En terreno, el período de inmersión<sup>12</sup> 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, en la que 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 que se iban 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 percibir el mayor abanico de conjuntos de capacidades, y contrastar las percepciones que tienen los diferentes grupos de personas implicadas respecto a la incidencia que el

---

<sup>12</sup> Lectura de bibliografía existente, participación en reuniones junto con otros actores del proyecto, realización de visitas diarias de seguimiento y participación en talleres y encuentros de las organizaciones.

proyecto ha tenido en las seis comunidades rurales. Este criterio se fundamenta en la metodología de Alkire (2002). En esta 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. Comité de Seguimiento del Proyecto. Miembros del GPC, y líderes formales e informales
Grupos no organizados	Padres y madres, jóvenes, niños/as, y participantes en construcción
ONGD Y ASOCIACIONES LOCALES	
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	MINED, INATEC y ENACAL
Sin convenio	Alcaldía de Santa Teresa

**Tabla 2. Grupos de actores identificados.**  
(Elaboración propia)

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 semiestructuradas a los diferentes grupos de informantes clave.

La **observación participante** se realizó en el día a día de las comunidades de base; en las reuniones conjuntas de seguimiento del proyecto a las que asistían miembros de las ONGD, instituciones públicas y comunidades, y en 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 dimensiones<sup>13</sup> básicas. Durante la observación se utilizó un cuaderno de campo y se tomaron notas condensadas<sup>14</sup> de lo visto, oído y pensado, reproduciendo el lenguaje propio de los sujetos observados (dichos, expresiones, frases literales, tono de voz, gestos, etc.). 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 a partir de los cuales, en el

<sup>13</sup> Contexto educativo, histórico, cultural, laboral, económico y sociopolítico; 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.

<sup>14</sup> Notas tomadas en el momento o inmediatamente después de una sesión de trabajo de campo. Incluyen todo tipo de apuntes sin pararse a anotar en detalle todo lo que se observa (Spradley, 1980).

ámbito de las prácticas, se elaboró un material didáctico que se entregó a las comunidades.

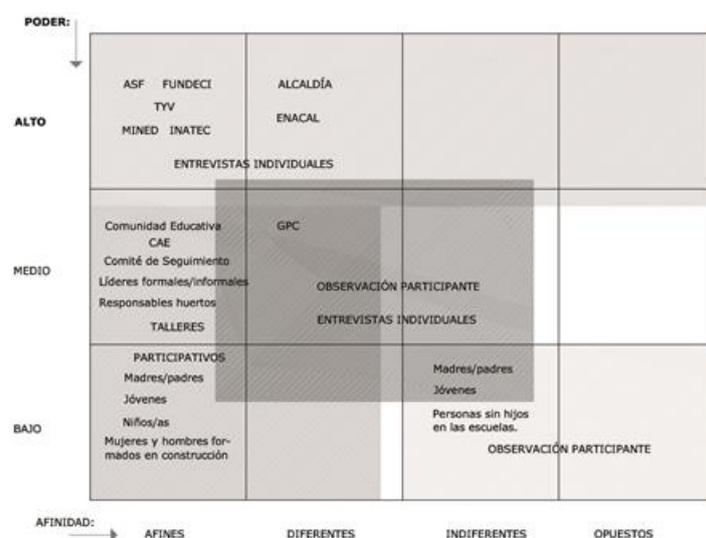
En el marco del desarrollo del proyecto, se realizaron cuatro **talleres participativos** en cada comunidad de base. Estos talleres ya formaban parte de las actividades de la contraparte en el proyecto, y tenían como objetivo el fortalecimiento asociativo y la autonomía en la gestión económica, así como 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 prácticas 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 comunidad.

Las **entrevistas semiestructuradas** fueron 47 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, con mayor o menor presencia en terreno, de cada una de las ONGD implicadas y a un representante de cada uno de los diferentes perfiles identificados en cada comunidad.

Siguiendo el planteamiento de Alkire, se opta por no establecer de antemano una lista de capacidades sobre las que preguntar. Para mitigar

los sesgos interpretativos, se introducen preguntas-guía estratégicas organizadas según las categorías en las que se han estructurado las hipótesis. El eje básico de contenidos es análogo a todas ellas, pero el guion de cada entrevista se adapta a la persona entrevistada. En lo referente a la cuestión de las capacidades, se cuenta con una serie de dimensiones 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. Esta 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 (Ganuzo et ál., 2010). En la siguiente figura se ilustra la combinación de técnicas de investigación en cada uno de los espacios del Mapa Social.



**Figura 2. Matriz de posición de los actores del proyecto según afinidad y "poder". Técnicas de investigación utilizadas.**

(Elaboración propia)

En la parte superior de la matriz se han posicionado las instituciones vinculadas a grupos económicos (financiador) 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 en el 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 diferentes<sup>15</sup> 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, esta 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: en primer lugar, seleccionar la información obtenida en cada técnica; en segundo lugar, triangular la información por cada grupo de actores; a continuación, triangular la información entre grupos de actores en cada técnica utilizada, y por último, triangular la información entre las diferentes técnicas de investigación utilizadas.

---

<sup>15</sup> 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 estudianto-sujeto, nivel de privacidad, metodología participativa, etc.).

## 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 dónde 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 esa nueva generación se empapará de este proyecto, ya no tendrán que viajar para estudiar” (comunidad Calishuate, idea repetida ocho 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 las relaciones de convivencia.

#### 5.1.1 En relación con 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. En San José, donde ya existía secundaria, una docente expresa: “La construcción va a dar respuesta a la necesidad de atender primaria y secundaria en un solo turno. Si cada grupo tiene su aula mejorará la calidad de la educación”, y en las comunidades más alejadas del núcleo urbano, donde solo existe primaria, manifiestan: “Va a aportar oportunidades, piensan poner secundaria. A mí me da pesar que los niños salen de primaria y ahí se quedan sin estudiar por no viajar a otra comunidad” (madres La Piñuela y Los Gómez), y: “A pie, con lluvia, no me voy a ir a

estudiar fuera porque la corriente es muy fuerte, es peligroso” (joven San José).

En relación con esto, la localización geográfica y los factores ambientales aparecían como factores limitantes del acceso a la educación que ahora en cierto modo se contrapesan.

No obstante, la falta de formación y los valores sociales tradicionales inculcados en la familia parecen constituir un factor de conversión social que condiciona la equidad en el acceso a la educación que promueve el proyecto. Un miembro de la Piñuela afirma: “Cuando uno tiene un nivel académico muy bajo piensa que no le sirve la educación”, y la trabajadora social de FUNDECI expresa:

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

En cambio, el hecho de tener una escuela nueva parece influir en la motivación para asistir a las clases, así quince de las personas entrevistadas destacan ideas similares a las siguientes:

*Los niños se sienten más motivados, 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” (docente El Sol).*

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

### 5.1.2 En relación con la formación profesional

Junto con 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 la **libertada de acceso a información y conocimiento** en diferentes ámbitos. Al respecto expresan: “La manera en la que se está llevando el proyecto no es solo la obra de la escuela, existe otro tema más desafiante, el hacer llegar información a la gente” (miembro TYV), y: “Además de estar construyendo, están aportando nuevos conocimientos, necesitamos que la gente esté consciente” (madre comunidad San José).

También se valora positivamente la inclusión de los niños en las diferentes formaciones, lo que facilita la equidad de oportunidades y la sostenibilidad de las acciones. Al respecto, en relación con la participación de los niños en las formaciones en higiene y fortalecimiento asociativo, un miembro de TYV expone que “lo más interesante es cómo los niños ya deben dar algún tipo de contribución en esto, nada mejor como voz de la conciencia que tu propio hijo”, y los niños puntualizan que “fue interesante, aprendí de los problemas de la comunidad 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 solo adquieren conocimiento las comunidades, sino también las organizaciones, tal como expresa un miembro de TYV: “Es una experiencia más, en la que profesionalmente una gana mucho. Los valores agregados para la institución 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 “bastantes jóvenes estamos aprendiendo, difícil hacer ese estudio en el municipio de Jinotepe, a veces no tenemos dinero para el transporte”.

No obstante, las comunidades donde se ha construido en invierno<sup>16</sup> 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 que “la dificultad que ha habido ahora en invierno es que los padres se dedican a cultivar y las madres hacen el alimento para mandarles al campo, no hay tiempo en la mañana” (madre San José). Y las organizaciones matizan que estos limitantes se han agudizado por el propio sistema de cooperación internacional (factor institucional): “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 interesante porque las personas pueden poner en*

---

<sup>16</sup> En Nicaragua, la tierra se cultiva en invierno porque es la época de lluvia. El proyecto tiene un plazo de ejecución establecido por la AECID de doce 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 esta época.

*práctica sus habilidades. Combinar las experiencias que tenía la gente con el conocimiento que van aprendiendo. Es partir de la práctica e ir construyendo (coordinadora TYV).*

Y en las evaluaciones de los talleres, se perciben funcionamientos logrados a partir de la libertad de acceso a nuevo conocimiento: “Aprendí a hacer una carta de solicitud, ya tenemos conocimiento para gestionar en el MINED” (Los Gómez).

Al hilo de las evidencias expuestas, también se percibe que estas habilidades y los conocimientos orientan a que las personas comiencen a percibirse como protagonistas de su desarrollo. Por ejemplo, los jóvenes participantes en las formaciones expresan:

*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 dónde soy capaz (mujer capacitada en obra).*

Por último, cabe mencionar el aporte<sup>17</sup> de implicar a las personas formadas en las primeras construcciones a las siguientes, lo cual facilita que sigan desarrollando las habilidades adquiridas.

### 5.1.3 En relación con el 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**

---

<sup>17</sup> Para una mayor facilidad del desarrollo del proyecto, las actividades de construcción no se realizaron a la vez en las seis comunidades, sino en dos fases que abarcaban cada una tres comunidades simultáneamente. Debido a dificultades que surgieron durante la ejecución de las tres últimas construcciones, junto a las personas que se estaban formando se necesitaba apoyo 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.

**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 (docente de San José).*

En la misma línea, afirman que “me sirve lo que estoy aprendiendo, tal vez más adelante pueda trabajar en la construcción o hacer mi casa y me ahorro dinero” (joven capacitado, comunidad Calishuate), y:

*Esa especialidad que están aprendiendo es una gran oportunidad que antes no teníamos. Te garantizas otro tipo de trabajo porque el campo es duro, una nueva fuente de ingresos (agricultor comunidad San José).*

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 cinco hijos” (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 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 en torno a la mujer destacan como barrera para

mejorar las relaciones de género. Una madre explica que no todos entienden que hombres y mujeres tienen los mismos derechos, y un profesor de INATEC puntualiza que en el campo existe el machismo. Una madre formada en construcción expresa:

*La capacitación nos sirve, pero más a los varones porque aquí la construcción se da solo en varones, rápido les dan trabajo mientras que una mujer en construcción se mira rara.*

Además, las mujeres manifiestan que su participación en la construcción les ha incrementado sus horas de trabajo, ya que los hombres no participan en las tareas de la casa.

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 implicaría 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).*

#### 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 con las formaciones impartidas en materia de higiene y seguridad alimentaria, las madres de la comunidad El Sol afirman: “Ahora que ya hay agua en la escuela vamos a aplicar hábitos de higiene” (idea repetida seis veces), y en Calishuate destacan:

*Nos han dado capacitaciones sobre alimentación empleando los recursos de la comunidad y se pueden implementar cuando esté instalado el comedor. Una alimentación sana que en mi tiempo no tuvimos y ahora la tenemos que valorar y hacer realidad (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, va a haber un cambio para dar al niño una dieta diversificada. Malnutrido no tiene capacidad para captar sus conocimientos, 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 con las libertades ya expuestas, también han percibido la **oportunidad** para **mejorar 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.

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

*Este proyecto con estos locales multiusos es la oportunidad de trascender de un modelo tradicionalista de educación a un modelo más abierto en el que la gente se relacione con lo que hay en la escuela (coordinadora TYV).*

Vinculado a esta oportunidad, en las comunidades donde el proyecto se encuentra más avanzado, se comienza a percibir el desarrollo de ciertos funcionamientos: “El comedor es algo positivo que ya se está viviendo para compartir las relaciones interpersonales, no es solo para la escuela, aquí nos reunimos todos”, comentan las madres de La Piñuela y El Sol. Sin embargo, en El Sol y San José existen opiniones encontradas entre docentes y miembros de la comunidad cuando expresan que “esta construcción da apertura para que sea accesible para las reuniones de los grupos de la comunidad” (docente), pero también que en determinadas ocasiones “la directora no quería que se usara el comedor una vez que hubo un taller para adultos” (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 con 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, 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 ser la motivación de que participen (docente de La Piñuela, idea repetida en tres comunidades).*

*Se está trabajando en lo que 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 diez veces).*

Sin embargo, 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:

*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 cuatro personas).*

Esto evidencia 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 GPC, no sé si eso ha afectado a la participación.*

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

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 solo al líder.” En los talleres expresan: “Fue bonito el trabajo en conjunto en cuanto a la comunicación y el compartir ideas” (comunidad Los Gómez).

En relación con el 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 aportar vos lo que podéis para que lo hagamos en conjunto” (coordinador de La Piñuela). Así como en las evaluaciones de los talleres expresan: “Me gustó más la parte en la que trabajamos en grupo, con libertad de participación en lo que se hablaba, se

aprende a trabajar en grupo” (madre de 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 las costumbres vigentes que condicionan la práctica de estos ideales democráticos. Por ejemplo, una madre expresa: “Yo desearía que cooperásemos 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 las 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 de San José), y: “La capacitación fue un ejercicio bonito, haciendo pensar la mente; útil porque nos ayuda a conocer más nuestra comunidad” (taller de 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 sus 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 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, hacer gestiones con el alcalde y que sepa los problemas que tiene el CAE” (taller de Los Encuentros), y la trabajadora social de FUNDECI comenta:

*Las mamás de El Sol se han motivado para 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 vender<sup>18</sup> 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 de 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 de 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 “los niños se van a desarrollar en un ambiente social con más valores en la escuela. El respeto, la solidaridad” (docente de La Piñuela, idea repetida ocho veces), y también: “Los muchachos dicen a los niños ‘van a estudiar aquí, este trabajo nosotros lo hicimos, tienen que cuidar de ello porque es parte de nuestro esfuerzo’” (madre de La Piñuela). Todo ello tiene consecuencias en términos de desarrollo socialmente sostenible y sostenibilidad del

---

<sup>18</sup> Las madres podrían cobrar por preparar la comida de los eventos que se celebren en la comunidad o salir de la comunidad para solicitar un trabajo de cocinera en un restaurante.

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, pensé que estaba perdiendo mi tiempo pero no, ahora digo que es positivísimo, estoy aprendiendo cosas nuevas” (madre tesorera CAE, Calishuate), y en la comunidad de El Sol explican el cambio de actitud de los jóvenes participantes en la construcción: “Al principio ellos no querían<sup>19</sup>, y después llegaron a entender que lo importante era el aprendizaje y muchísimos buscaban lugar para integrarse” (madre, idea repetida cinco 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 de que vieron que construían con calidad ya se rompió este esquema, tanto que a la entrega de certificados sentían el orgullo 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” (comunidad Calishuate, idea repetida en dos comunidades).

---

<sup>19</sup> Las personas 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.

## 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: “La fortaleza que 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 hay 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 acercar el sistema educativo a la comunidad. Concretamente explican:

*La propuesta del curso agropecuario surgió porque decíamos que este proyecto tendría que estar vinculado a acciones de desarrollo comunitario<sup>20</sup>, que la comunidad empiece a 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 una 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 cerca (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, o sea es una interrelación. Se han presentado algunas debilidades pero hay entendimiento entre todos. Convencidos de cómo unidos podemos hacer eso y más cosas, esperemos que no solo sean estos proyectos (delegado municipal del MINED).*

Sin embargo, también existen evidencias a través de las cuáles 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 solo 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: “El MINED tenía que involucrarse pero no lo ha hecho porque

---

<sup>20</sup> TYV consideraba que estas acciones tenían que estar vinculadas a la vida cotidiana y quehaceres diarios de las comunidades.

existe falta de comunicación y hay fragmentación<sup>21</sup> entre sus administraciones” (coordinadora ASF-Nicaragua, idea repetida cuatro veces).

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 solo como crear una burbuja de un año. Estás estresando a la gente con 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 funcionen.*

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

En relación con 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 cómo 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 que 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:

*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 siete 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, al final ya teníamos la capacidad de dirigir 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: “Hay factores históricos que cabe tener en cuenta, a veces la gente espera directrices y eso es un condicionante negativo” (coordinador FUNDECI, idea repetida cinco veces). Y en las comunidades expresan:

---

<sup>21</sup> Las decisiones que se toman a nivel central no se reflejan a nivel local porque no les dan recursos para cumplir los convenios firmados a nivel central.

*Hay grupos con un problema de competencia, no se entienden y actúan sin lógica. Todavía manejan situaciones tradicionales de las épocas patriarcales en las que el jefe es el que manda y en torno a él todo el mundo gira (director de 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 de El Sol).*

Y en las evaluaciones de los talleres, en todas las comunidades, se reitera la intención de transferir 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 lugares con responsabilidad asumida de los padres, de los profesores, de que el proyecto no quede solo 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” (Los

Encuentros, idea repetida en dos 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 qué 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 dejarán 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 posteriormente, un acompañamiento. Establecer reuniones periódicamente” (promotor social FUNDECI).

En relación con 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: “No nos invitan, siempre invitan a los mismos, los del CAE, los del GPC son los mismos, todo gira en torno a 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 jerarquías tradicionales existentes en las comunidades: “El círculo de maestros solo invita a sus más allegados, las madres no sé si es lo que más les conviene, pero no invitan a toda la

comunidad en general” (trabajadora social FUNDECI).

Referente a la politización, la coordinadora de ASF-Nicaragua explica que las personas militantes del Gobierno tienen más acceso a lo que se ofrece.

Pero la oportunidad para interactuar no solo 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, las organizaciones comentan:

*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 (coordinadora ASF-Nicaragua).*

*Las organizaciones implicadas en el proyecto hemos desarrollado destrezas entre todos, nos hemos reunido, tratando de poner nuestros mejores esfuerzos y sinergias (trabajadora social FUNDECI).*

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 de 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 es 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 largo plazo, una rendición de cuentas mutua, para que realmente se transfieran

las experiencias aprendidas, generándose redes de trabajo 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 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 cómo el Proyecto de mejoras socioeducativas de seis 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. Se destaca, 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 en el que su fortaleza para ir más allá de la provisión de infraestructuras reside en el 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 que cabe 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 solo 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, las 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 en el que el componente constructivo vaya acompañado del componente formativo 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 en 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 interior 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 conciencia de ser agentes de su desarrollo y las actividades de ASF se sustenten en el trabajo voluntario comunal. Por esto, 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 la *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 en los que un objetivo que cabe 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 los 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 dieciocho meses de proyecto se pueden dar las herramientas y alcanzar resultados 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. y S. Deneulin, (2010) "The Human Development and Capability Approach" en Deneulin y S. Lila, (eds.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. Londres, Sterling, VA: Earthscan.
- Alkire, S., (2002) "Valuing Freedoms", en *Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. Oxford University Press.
- Boni, S. y Pérez, (2000) *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona, Intermón- ISF.
- 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*. Nueva Delhi.
- Deneulin, S., (2010) "Democracy and Political Participation" en Deneulin y S. Lila (eds.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. Londres, Sterling, VA: Earthscan.
- Drydyc, J., (2008) "How to distinguish empowerment from agency". Conference paper, *Human Development and Capability Association*. Nueva 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. y C. Lorenzana, (2010) *La democracia en acción. Una visión desde las metodologías participativas*. Antígona.
- Ibrahim, S. y S. Alkire, (2007) "Agency and empowerment: A proposal for internationally comparable indicators" en *Oxford development studies*. Volumen 35, número 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" en *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" en *Journal of Human Development*. Volumen 6, número 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*. Número 9, pp. 105-126.
- 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.

## NÚMEROS PUBLICADOS

1. *Procesos de desarrollo, participación, gobernanza, derechos y poder*. Rosemary McGee.
2. *El poder en espacios participativos de gobernanza local: los Conselhos Municipais de Auscultação e Concertação Social de Angola*. Andrés Hueso González.
3. *Los discursos de la accountability en el sistema de cooperación español*. Alejandra Boni, Jordi Peris, Andrés Hueso, Míriam Acebillo, Rosemary McGee, Carola Calabuig.
4. *El Almanario: metodología de autogestión comunitaria de proyectos y su capacidad para mitigar las desigualdades de género en comunidades indígenas y rurales de Guatemala*. Estela López Torrejón.
5. *Explorando la incorporación de la complejidad y el poder en la teoría y práctica del desarrollo desde las cuestiones del cambio social*. Sergio Belda Miquel.
6. *El Enfoque Almanario como catalizador para el desarrollo de las capacidades colectivas y el fortalecimiento de la agencia fuerte. Estudio de caso en el contexto indígena de Sipacapa (Guatemala)*. Sarai Fariñas Ausina.
7. *Marco teórico para la exploración de conceptos e implicaciones de la incorporación del Enfoque Basado en Derechos en organizaciones de cooperación al desarrollo y acción social*. Sergio Belda Miquel, Alejandra Boni Aristizábal, Jordi Peris Blanes.
8. *Potenciando las capacidades para el cambio social emancipatorio. Estudio de caso del Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia*. Lucía Terol Hurtado.
9. *Análisis de proyectos de electrificación rural utilizando el enfoque de capacidades. Estudio de cuatro comunidades en Cajamarca, Perú*. Pau Lillo Rodrigo.
10. *Análisis del programa Meridies-Cooperación de la Universitat Politècnica de València desde el enfoque de capacidades*. José Javier Sastre Aparisi.
11. *Campaña Pobreza Cero: discurso y acciones en un contexto de transformación. Estudio de caso en Valencia*. Carmen Soven Larios.
12. *¿Integrantes o integrados? El caso de los refugiados africanos en México desde un enfoque intercultural*. Teresa Escrich Gallardo.
13. *Crisis en la cooperación valenciana: un análisis desde la legitimidad organizacional*. Iria Souto Salom.
14. *Desarrollando capacidades en proyectos de infraestructuras educativas rurales. La experiencia de Arquitectos Sin Fronteras en el municipio de Santa Teresa, Nicaragua*. Marga Bosch Ortega.

## **EL GRUPO DE ESTUDIOS EN DESARROLLO, COOPERACIÓN Y ÉTICA**

El Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética (GEDCE) de la Universitat Politècnica de València (UPV) es un grupo de investigación multidisciplinar formado por profesores titulares del Departamento de Proyectos de Ingeniería, investigadores y técnicos de la UPV que, desde el año 1995, orientan su docencia, investigación y extensión social al ámbito del desarrollo, la cooperación internacional y la ética aplicada.

El GEDCE imparte docencia de grado y posgrado relacionada con sus ámbitos de interés: desarrollo, cooperación internacional y ética aplicada. Imparte desde el año 1995 asignaturas de grado sobre cooperación al desarrollo y ética en la UPV, es el impulsor del Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo en la UPV (ver [www.mastercooperacion.upv.es](http://www.mastercooperacion.upv.es)), coordina e imparte el título de Especialista Universitario en Responsabilidad Social Corporativa por la UPV y coordina e imparte posgrados en América Latina en colaboración con universidades y organizaciones latinoamericanas.

Como extensión social, el grupo presta servicios de asesoría a entidades del Norte y del Sur, ONGD y administraciones públicas, de ámbito local e internacional. Participa en el diseño, la ejecución y evaluación de proyectos y presta asesoría y capacitación en gestión y organización de ONGD, metodologías de proyectos y tecnologías apropiadas a contrapartes del Sur. Asimismo, presta servicios de apoyo y asesoría a asociaciones y empresas del Norte cuyo objetivo fundamental sea la promoción de colectivos excluidos.

Toda la información sobre el GEDCE puede encontrarse en <http://gedce.webs.upv.es>

## **LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN EN PROCESOS DE DESARROLLO**

En los *Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo*, el GEDCE publica periódicamente trabajos realizados por profesores, estudiantes y profesionales vinculados tanto al grupo de investigación como al máster que impulsa. El objetivo es contribuir a la difusión de nuevas ideas y promover el debate en el campo del desarrollo y la cooperación internacional. Todas las aportaciones y comentarios son bienvenidos y deben ser dirigidos a [gedce@upvnet.upv.es](mailto:gedce@upvnet.upv.es).

Los números publicados pueden encontrarse en <http://cuadernos.dpi.upv.es/m>