

METODOLOGÍA DE LA FORMACIÓN DE AGENTES DEL DESARROLLO LOCAL *

Paolo Orefice

Universidad de Nápoles

RESUMEN

El Instituto de Pedagogía de la Universidad de Nápoles se halla realizando un proyecto investigativo, de varios años de duración, consistente en verificar un «modelo territorial de programación educativa». En la segunda fase de esta experiencia de trabajo se diseña una metodología de formación de operadores culturales, que viene resumida en el presente artículo. Corresponde a una intervención a nivel de región y de municipio, según el modelo de una «investigación participativa».

RÉSUMÉ

L'Institut de Pédagogie de l'Université de Naples est en train de réaliser un projet long de plusieurs années afin de vérifier un «modèle territorial de programmation éducative». Dans la seconde phase de cette expérience de travail une méthodologie de formation d'opérateurs culturels se dessine, qui est celle résumée dans cet article. Il correspond à une intervention de région et de municipalité selon le modèle d'une «recherche participative».

ABSTRACT

The Pedagogy Institute of the University of Naples is carrying out an extensive project which will last several years. Its objective is to verify a

*Traducción: M.^a Fontanel López

«territorial model of educational programming». The second phase of this work experience deals with the outlining of a training methodology for cultural agents which is summarized in this article. It refers to an intervention in the region and in the municipality in accordance with a «participatory research» model.

LAS TRES FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El «modelo territorial de formación» de operadores culturales, que vamos a resumir, se refiere a la segunda fase de la exigencia de trabajo de un proyecto plurianual del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Nápoles, de acuerdo con la Región de Campania, cuyo fin es la verificación de un «modelo territorial de programación educativa» (mo. ter).

La primera fase, que ha comprometido al grupo de investigación durante tres años (septiembre 1977 - septiembre 1980), la ha ocupado una primera verificación general del modelo en la zona flegrea del 25.º Distrito escolar de la Campania. La documentación analítica referida a ella se encuentra en el libro de P. Orefice y otros, *La programación educativa en el sistema de la descentralización*, (Ferraro, Nápoles 1981).

La segunda fase, abordada en septiembre de 1980 y finalizada -en lo que concierne al trabajo de campo- en septiembre de 1981, se ha limitado a una profundización del único «modelo territorial de formación de los operadores culturales» sobre la base de los resultados obtenidos por la verificación precedente del modelo y con miras al desarrollo de la tercera fase de la investigación. Los trabajos de esta fase están documentados en el libro de P. Orefice y otros, *La formación de los operadores culturales. Una experiencia didáctica territorial* (Loffredo, Nápoles 1982).

La última etapa ha finalizado con la aplicación del modelo, experimentado en situaciones piloto, a la formación de operadores culturales comprometidos en intervenciones específicas de las Administraciones Municipales y otras instituciones autonómicas, cuya finalidad es el desarrollo educativo de las comunidades locales de la zona.

LA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Queriendo definir de una forma sintética el carácter metodológico que se ha dado, al comienzo, a todo el trabajo territorial del Instituto de Pedagogía de la Universidad de Nápoles durante estos últimos seis años (a los que habría que añadir, como mínimo, otros cinco de preparación), podría resumirse con la siguiente afirmación: *El modelo territorial de programación educativa corresponde a una intervención de zona y de municipio de educación permanente en términos de una «investigación participativa integrada», llamada igualmente investigación por «exfoliación del territorio».*

Descodificando los elementos estructurales de esta expresión, se puede obtener una idea más simple y, a la vez, recapitulativa de un trabajo que, en realidad, es sin duda mucho más complejo y articulado.

Para facilitar la exposición, se pueden precisar, previamente, las variables a las que se refiere la aplicación del modelo en una dimensión de zona y de municipio.

Estas variables pueden agruparse alrededor de algunas matrices tipológicas:

Los niveles de la investigación

La realidad territorial (cuál es la demanda) tal como se presenta en sus diferentes *necesidades de desarrollo*.

Las instituciones locales (quién se encarga de responder) en los diferentes niveles (de zona, municipal, inframunicipal) y ámbitos de intervención.

Los operadores locales (a través de quién) que trabajan en ellas con competencias y técnicas diferentes.

La población (en beneficio de quién: los sujetos de la demanda y los destinatarios de la respuesta) residente en el área tomada en consideración, de diferente edad, sexo, condición social, etc.

Las intervenciones locales (cuál es la respuesta) realizadas en los distintos ámbitos de la vida de la comunidad local para responder a sus necesidades de desarrollo.

El sesgo de la investigación

La realidad cultural educativa (cuál es la demanda educativa) tal como se presenta en las necesidades de desarrollo cultural y educativo de la comunidad local.

Las instituciones culturales y educativas locales (quién se encarga de satisfacer la demanda educativa) en los distintos niveles (agencia del distrito, municipal, inframunicipal) y ámbitos de intervención (escolar y extraescolar, de educación de adultos).

Los operadores culturales y educativos locales (a través de quién) presentes en las agencias anteriores por un trabajo educativo profesionalizado o no profesionalizado.

La población (en beneficio de quién: los sujetos de la demanda educativa, los beneficiarios de la respuesta educativa) residente en la zona, de diferente edad, sexo, condición social, etc.

Las intervenciones culturales y educativas locales (cuál es la repuesta educativa) realizadas para dar respuesta a la demanda de desarrollo cultural y educativo de la comunidad local.

El proceso de desarrollo de la investigación

La investigación de las necesidades y de las respuestas culturales y educativas *integrada* en el abanico de las otras necesidades de la comunidad local.

La participación integrada de las instituciones y de los operadores locales, así como de la población establecida en la zona, en el análisis de las necesidades y en la elaboración de las respuestas culturales y educativas.

LA SEGUNDA FASE: LOS EJES LÓGICO-METODOLÓGICOS

La hipótesis de la segunda fase, en tanto que investigación participativa, se basa en ejes lógico-metodológicos estrictamente integrados entre ellos:

La secuencia del itinerario didáctico: «individualización y definición del problema -análisis del problema- hipótesis interpretativa -verificación de la hipótesis»

La secuencia del itinerario didáctico se refiere al proceso adquirido, en adelante, en la investigación de tipo científico que refleja el modo de desarrollarse -por solución de problemas- del proceso de aprendizaje. Siguiendo la «secuencia» se pretende superar el peligro, frecuente en la enseñanza, de actuar al margen de las reglas del proceso lógico y psicológico del pensamiento, consciente o inconsciente, de los sujetos reales, generando, de

este modo, el riesgo bastante frecuente de ocasionar una instrucción intelectualística; ella expresa, por el contrario, un modo de conducir la acción didáctica sobre el terreno del aprendizaje crítico y significativo. Es este sentido en el que la secuencia permite a la didáctica el pre-figurarse en tanto que investigación.

La secuencia lógica del itinerario didáctico, que va de la individualización del problema a la verificación de la hipótesis, no procede de un modo lineal, sino que se entrelaza con otras formas del proceso de aprendizaje individual, social y cultural que condicionan el desarrollo.

En la elaboración y el desarrollo de las unidades didácticas, estas conexiones no deben ser perdidas de vista, por las implicaciones que comportan tanto frente a los ritmos como a los resultados del aprendizaje.

El trayecto del informe territorio-instrucción «necesidades locales -necesidades de aprendizaje- contenidos de instrucción -respuestas didácticas disciplinarias e interdisciplinarias a las necesidades de aprendizaje- respuestas integradas a las necesidades locales»

El trayecto metodológico del informe territorio-instrucción se ocupa del modo que construir los contenidos didácticos a partir de la realidad de vida de la comunidad local, a fin de que interesen directamente el proceso de aprendizaje sociocultural de los sujetos que deben ser instruidos. Da garantías, adhiriendo a la «situación» vivida del interior de los sujetos locales, para que los contenidos didácticos no sean inutilizables y para que, a la vez, sean productivos en el plano social y en el plano cultural. Podemos, por este motivo, anticipar que estos contenidos, elegidos de entre los problemas de desarrollo de la realidad local, habida cuenta de todos los conflictos de poder que expresa, cualifican la investigación didáctica, así como una investigación participativa.

El trayecto metodológico del informe territorio-instrucción, que va de las necesidades locales y de aprendizaje a las respuestas integradas lo mismo a las primeras que a la segunda, no utiliza los contenidos expresados por los necesidades locales de una forma mecanicista, sino los que están expresados en las formas y los modos con los que interaccionan con el proceso de aprendizaje sociocultural presente en la comunidad local, e integra las respuestas institucionales más generales a las necesidades

locales a través de la realización de un objetivo concreto de desarrollo socio-económico-cultural de la comunidad local.

En la organización de la intervención didáctica territorial es preciso considerar cada uno de los elementos precitados a fin de que cada uno de ellos produzca modificaciones significativas en los aprendizajes y en las condiciones de vida de la colectividad.

La alternancia de protagonismo didáctico expresado por los momentos entrelazados «out-in»

La alternancia del protagonismo didáctico, en el cual construye un trabajo didáctico en que interaccionan el conocimiento común del estudiante adulto y el conocimiento científico del experto disciplinario y, por consiguiente, interaccionan los contenidos vividos cotidianamente por el primero y los contenidos propuestos por la investigación disciplinaria, evita al menos dos riesgos de la enseñanza: el primero es el de «resbalar» sobre los procesos de aprendizaje del sujeto, como lo hace la didáctica autoritaria que procede por «yuxtaposición» forzada de los contenidos de la instrucción sobre estos procesos, encontrando más dificultades para producir niveles de conocimiento más elevados, al mismo tiempo que modificaciones de la estructura de la personalidad en dirección crítica; el segundo es el riesgo de chafarse sobre los procesos reales de aprendizaje, como lo hace la didáctica del «laissez faire» -también ella autoritaria en el sentido contrario- que afirma no querer violar la evolución espontánea de los procesos de aprendizaje y que engendra débiles progresos en el ámbito de la instrucción y de la personalidad en la dirección crítica. Resultados contrarios se obtienen por la alternancia didáctica que define en términos metodológicos el momento participativo de la investigación en la enseñanza.

La alternancia del protagonismo didáctico, expresado por el entrelazamiento de los momentos «in» y «out», no puede ser aplicada superponiendo el conocimiento científico al conocimiento común, sino construyendo en la situación particular los modos y los tipos de vínculos entre las dos lógicas con el fin de activar un proceso de instrucción personalizada y un aprendizaje significativo.

Es sobre estas bases sobre las que hay que prever y adoptar las operaciones para la organización de la actividad didáctica.

LA SEGUNDA FASE: LOS EJES TÉCNICOS Y LOS EJES INSTITUCIONALES

La técnica de la exfoliación del territorio por agencias locales institucionales, en el nivel de zona, municipal e inframunicipal

En cada uno de los tres niveles hay una multiplicidad de agencias locales que operan en diferentes ámbitos según el tipo de necesidades a las que deben responder institucionalmente.

La hipótesis institucional general de trabajo garantiza, en el plano de la integración horizontal, el informe entre las agencias escolares y las agencias de educación de adultos y, en el plano vertical, el informe entre las intervenciones de zona, municipales e inframunicipales.

La solución inter-institucional, cuya importancia ha emergido cada vez más con fines de desarrollo de las realidades locales a medida que la investigación ha progresado, a partir de 1977 se ha impuesto -al final de la segunda intervención- más como una propectiva que hay que continuar queriendo alcanzar que como un objetivo ya logrado: en este estadio, la frontera entre nivel científico y nivel político de la hipótesis «mo. ter» se ha vuelto imperceptible.

Las técnicas de participación experimentada por las unidades didácticas integradas y por su utilización

Las técnicas particulares pueden resumirse en la «unidad didáctica integrada», conocida como una unidad de trabajo auto-suficiente y completa: desde este punto de vista, el modelo de formación puede compararse a un organismo, y las unidades didácticas a las células que lo componen. El hecho de razonar sobre la estructura técnica de una unidad didáctica permite evaluar la base del modelo de la hipótesis técnica global de la intervención.

La unidad didáctica, cuyo establecimiento metodológico ha sido discutido anteriormente, ha recurrido a la utilización técnica siguiente:

- confrontación de los sujetos participantes: coloquios, comunicaciones introductivas del experto, trabajos de grupo y seminario (de categorías e intercategoriales);
- confrontación de los contenidos: fichas y tablas evidenciando lo que existe, calcos didácticos de «proposición», calcos y

esquemas o comunicaciones escritas «en respuesta», documentos unitarios de operadores y de investigadores.

El principio de integración de las instituciones y de los operadores ha encontrado, sin duda, una forma para expresarse en los diferentes tipos de coyunturas inter-categoriales.

La integración de los contenidos, luego, ha sido realizada, en parte, por la elección de problemas locales fundamentalmente distribuidos por los diferentes tipos de operadores locales.

Asimismo, el principio de integración entre el momento del análisis y el de la intervención a realizar para resolver el problema local objeto de la investigación encuentra, sin duda, una vía privilegiada en la opción técnica de formalizar análisis entrelazados y resultados globales a través de reuniones mixtas y documentos comunes. Pero los problemas de distribución institucional del poder de decisión afectan a ámbitos y procedimientos técnicos que van más allá de la simple investigación científica y, en particular, educativa, pero con las que debe necesariamente confrontarse: es decir, las técnicas de la democracia participativa.