



*Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

Licenciatura en Intervención Educativa



Investigación Acción

Compilación:
Clara Moctezuma Morales
Carlos Juárez Flores
Antonio Martínez Hernández
Otilio Atanasio Bautista

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL – HIDALGO
LICENCIATURA EN INTERVENCION EDUCATIVA

Programa indicativo
INVESTIGACION ACCION

Área de formación específica:
Educación de las personas jóvenes y adultas
Campo de competencia curricular:
Saber hacer

Semestre en que se imparte:

5°

Carácter:

Obligatorio

Créditos:

10

Elaboradores:

Mtra. Clara Moctezuma Morales

Mtro. Carlos Juárez Flores

Mtro. Antonio Martínez Hernández

Mtro. Otilio Atanasio Bautista

Julio de 2004

Licenciatura en Intervención Educativa
IVESTIGACION ACCION
Quinto Semestre

PRESENTACION

El enfoque de la Investigación – Acción, se orienta a generar los conocimientos necesarios, conjuntamente los investigadores comprometidos y los grupos de personas jóvenes y adultas, para definir acciones adecuadas que den respuesta a problemas sociales relevantes, por lo mismo, busca una relación cercana con los seres humanos reales. Este enfoque critica la “no neutralidad de la investigación”, implica un rompimiento con el paradigma positivista y una nueva praxis de la producción de conocimientos para la transformación de la realidad.

En el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas y principalmente, desde el enfoque de la educación popular, se han desarrollado diversas propuestas metodológicas orientadas a fortalecer las practicas educativas ubicándolas en los contextos en que estas se desarrollan y en el momento histórico, con la intencionalidad de transformar la realidad social.

Una de ellas es la investigación participativa, la cual la constituye el eje central de este seminario – taller. La investigación participativa tiene como rasgo característico que la población involucrada participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de una o más fases del proceso de investigación.

En el proceso de la investigación participativa, se pondrá especial énfasis en la caracterización de los sujetos y grupos con los que trabajan así como de los contextos en que estos se desenvuelven, ya que son insumos fundamentales para definir las necesidades educativas y dar respuesta a uno de los principios fundamentales de EPJA que es la relevancia de los procesos educativos que se vinculan con el impulso de propuestas diversificadas y aprendizajes significativos.

Por su parte, la relevancia de los programas y acciones socioeducativas propicia el interés y la motivación de los sujetos involucrados y coadyuvar a mejorar sus condiciones de vida.

En este seminario se recuperan conocimientos adquiridos en otros espacios de formación tales como el seminario de desarrollo psicosocial, investigación I y II, conocimiento de la realidad y diagnostico socioeducativo. A su vez, este seminario aportara elementos al desarrollo del seminario de diseño de proyectos de intervención socioeducativa, el desarrollo de recursos para el aprendizaje así como a los seminarios de titulación I y II.

COMPETENCIA

Aplicar las bases de la investigación participativa y de la investigación acción incorporando fuentes documentales y de campo, así como técnicas cualitativas y cuantitativas, con una actitud crítica y abierta.

Caracterizar los sujetos y los grupos que participan en los procesos socioeducativos y sus necesidades de aprendizaje considerando sus condición socioeconómica, étnica, ciclo de vida y género.

OBJETIVO

Adquirir las herramientas metodológicas de la investigación acción y de la investigación participativa que le permitan diseñar el protocolo de un proyecto de investigación orientado a conocer los contextos, problemáticas y características de los grupos y sujetos con los que trabaja a fin de definir las necesidades educativas y sus posibilidades de acción.

CONTENIDOS

BLOQUE I: la investigación participativa en el marco de la investigación acción.

- ❖ Panorama de la investigación en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas.
- ❖ La investigación acción, un enfoque de la investigación social.
- ❖ Diferentes propuestas metodológicas que comparten los planteamientos de la investigación acción: investigación participativa, investigación militante, sistematización de experiencias.
- ❖ El método de la investigación participativa.
- ❖ Investigación participativa y educación de las personas jóvenes y adultas.
- ❖ Ventajas y limitaciones de la investigación participativa.

BLOQUE II: metodología de la investigación participativa.

- ❖ Proceso de la investigación participativa.
- ❖ Ejemplos de la investigación participativa.

BLOQUE III: etapas del diseño del proyecto de investigación participativa.

- ❖ Vinculación con la organización comunitaria.
- ❖ Definición de la problemática y establecimiento de las prioridades a investigar.
- ❖ Balance sobre lo que se conoce y lo que se requiere investigar.
- ❖ Elaboración del proyecto de investigación: definición del objeto de investigación, objetivos, metodología, etapas, fuentes de información, técnicas e instrumentos, organización del trabajo con la comunidad, estrategias de seguimiento.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Este seminario inicia con el conocimiento y el análisis de los planteamientos centrales de la investigación – acción y de diferentes propuestas metodológicas vinculadas con esta, las cuales constituyen el primer bloque. Posteriormente, se revisa la metodología de la investigación participativa y algunos ejemplos de la aplicación de esta, que serán el punto de partida para que los estudiantes diseñen un proyecto de investigación participativa con un grupo y/o la comunidad vinculada con las principales problemáticas y necesidades socioeducativas, poniendo especial atención a la caracterización de sus sujetos y grupos, así como de los contextos en que estos se desenvuelven, tanto institucional como comunitario.

En la elaboración del proyecto de investigación y su desarrollo se recuperan los aprendizajes adquiridos en los seminarios de metodología de investigación cursados anteriormente así como los del seminario de desarrollo psicosocial.

Paralelamente a la elaboración del proyecto de investigación se reflexiona con los estudiantes sobre la importancia de la caracterización de los sujetos que intervienen en las acciones socioeducativas respecto a potenciales y limitarlas.

En este marco, especificarán los indicadores para la caracterización, a partir de los cuales elaboraran los instrumentos de investigación de campo y definirá otras fuentes de información, los cuales enriquecerán con las aportaciones de los grupos con los que trabajan o a los que irán dirigidas las acciones socioeducativas.

De igual manera, incorporarán otros aspectos fundamentales de su práctica y de las necesidades educativas de las y los destinatarios, que les permitirá a futuro tener una visión de conjunto de la primera y/o poder plantear acciones mas integrales para la misma.

En este seminario el proyecto de investigación se concentra a indagar y arribar a una caracterización de los sujetos y del contexto en el cual se desenvuelven que constituyen el punto de partida para delinear algunas acciones a desarrollar posteriormente.

Para cerrar el seminario, por una parte, los estudiantes devolverán a los grupos con los que trabajan los resultados de su investigación a fin de ir delineando de manera conjunta acciones colectivas, y por otra, compartirán con sus compañeros y compañeras del seminario – taller los resultados del desarrollo de su investigación en una plenaria organizada para tal fin; además, reflexionara de manera colectiva sobre:

- ◆ La importancia de la caracterización de los sujetos con relación a la definición de acciones educativas.
- ◆ La influencia del contexto en las acciones educativas.
- ◆ Los aspectos educativos subyacentes al proceso de investigación participativa.

A lo largo del seminario se fortalecerá habilidades tales como precisar el objeto de investigación, la correspondencia entre el objeto, los indicadores y los instrumentos, la codificación y el análisis de la información con relación al problema de estudio así como la redacción de resultados.

EVALUACION

A la mitad del seminario – taller, el grupo de estudiantes junto con el coordinador realizará una evaluación cualitativa sobre el desarrollo del mismo a fin de hacer los ajustes necesarios, y al concluirlo, con relación a los alcances y limitaciones del mismo respecto al cumplimiento del objetivo, a los contenidos, la metodología, la coordinación del seminario y el desempeño del grupo.

Para acreditar el seminario, se requiere asistir ya que esta es indispensable para poder participar, realizar las lecturas, las actividades y presentar las evidencias correspondientes a las competencias y objetivos de este seminario que son las siguientes:

- ◇ Fichas de contenido sobre los principales rezagos de la investigación acción.
- ◇ Fichas de contenido sobre los principales pasos de la metodología de la investigación participativa.
- ◇ Resumen sobre el objeto de su investigación participativa.
- ◇ Proyecto para realizar la investigación participativa atendiendo principalmente a las características de sus sujetos, al contexto institucional y local de su práctica así como a las necesidades educativas de los grupos que participarán en el proceso.
- ◇ Instrumentos de investigación.
- ◇ Guía de codificación.
- ◇ Sabana de vaciado de la codificación de la información.
- ◇ Informe de investigación sobre la caracterización de sus sujetos y grupos, de sus contextos y necesidades educativas.
- ◇ Periódico, mural, video, cartel, guión de exposición u otro medio a través del cual se desenvuelven los resultados de la investigación a los grupos con lo que trabajan.
- ◇ Metodología para la elaboración del plan de acción , de manera conjunta con los grupos que participaron en la investigación.

BIBLIOGRAFIA

BLOQUE I: la investigación participativa en el marco de la investigación acción.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PICON, Cesar (coord.) “Introducción General”. En: investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, cuadernos del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, julio 1991.

CORTES, Gómez Wilson y Patricio Leiva Milanés. “La investigación acción”. WWW.

ELLIOT. John, “La características fundamentales de la investigación acción”. En El cambio educativo desde la investigación, capítulo IV, Madrid España, EDICIONES MORATA, 1993.

BIZQUERRA, Humberto, “Una revisión sintética de la investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, Capítulo I, cuadernos del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, Julio 1991.

SANGUINETI, Vargas Yolanda. “La investigación participativa”, En: factores esenciales de la metodología de investigación participativa en América Latina. Revista Educación no – formal para adultos – CENAPRO, 1987.

BARQUERA, Humberto, “Las diversas modalidades de la investigación participativa”. En: investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, Capítulo III, cuadernos del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, Julio 1991.

“La investigación militante”, En: <http://WWW.yahoo.com.mx>.

“El método de la investigación participativa” En: <http://WWW.yahoo.com.mx>
SCHMELKES, Silvia, “Fundamentos teóricos de la investigación participativa”. En : investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos, cuadernos del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán , México, Julio 1991.

BARQUERA, Humberto, “Posibilidades limitaciones de la investigación participativa”. En: investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, Capítulo V, cuaderno del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, Julio 1991.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

GUERRERO, Ramos D. Rosalía. “Que es la Investigación Acción”. <http://www.yahoo.com.mx>.

BLOQUE II: metodología de la investigación participativa.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

BARQUERA, Humberto, “Algunas guías para hacer investigación participativa”. En: investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, Capítulo IV, cuadernos del CREFAL, N0. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, Julio 1991.

DE SHUTTER, Antón. “El proceso de la investigación participativa”, En: investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos. CREFAL, Patzcuaro, Michoacán, México 1986.

DELGADILLO, Santos Francisca Elia. “La práctica docente en la comunidad”. En: Seminario de titulación, Antología plan 90, Pachuca, Hidalgo, 1999.

COLECTIVO DE PROFESORES COLOMBIANOS. “La experiencia pedagógica de Aipe (Huila)”, En: Educación y Cultura. Revista de federación colombiana de educadores s/f. Bogota. Colombia.

DE ROBIN, Usher y Ian Bryant. “La práctica de la investigación sobre la educación de adultos en su contexto”, En: Diplomado la práctica educativa con adultos. Seminario Introducción a la investigación. México, UPN, 1985.

BLOQUE III: etapas del diseño del proyecto de investigación participativa.

ARIAS, Ochoa Marco Daniel, “La propuesta de acción en la línea de metodología de investigación”, En: Academia de Educación Básica. UPN, México, D.F., 1992.

ANDER-EGG, Ezequiel, “Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad”. En: el método de desarrollo de la comunidad, 33ª ed. Argentina, GPO. EDITORIAL LUMEN, 2000.

ELLIOT, John. “Guía práctica para la investigación acción”. En: El cambio educativo desde la investigación, tercera edición, Madrid España, EDICIONES MORATA, 2000.

PINEDA, José Manuel y Antonio Zamora Arreola. “Informe de investigación”, En: Guía para elaborar proyectos de investigación. UPN, Secretaria académica, dirección de investigación. México, 1993.

GERSON, Boris, “La elaboración del proyecto de investigación” En: Observación participante, un Diario de Campo en el trabajo Docente, Revista Perfiles Educativos, CISE – UNAM, México 1979.

“Metodología de intervención en la práctica comunitaria: investigación acción, capital y cultivo social”, En: <http://WWW.yahoo.com.mx>.

BLOQUE I

PICON, Cesar (coord.). “introducción General”. En: investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, cuadernos del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, julio.

PICON, CESAR (COORD.). INVESTIGACION PARTICIPATIVA, CUADERNOS DEL CREFAL No. PATZCUARO, MICH. MÉXICO. JULIO 1991.

INTRODUCCION GENERAL

La educación de adultos en América Latina tiene diferentes enfoques, en razón de las distintas concepciones y estilos de desarrollo asumidos por los países en el contexto de la pluralidad cultural y política de la región. Las distintas y hasta opuestas visiones sobre la educación de adultos constituyen un elemento condicionante de las intencionalidades y acentos de la investigación en educación de adultos que limitadamente se viene realizando en el escenario latinoamericano.

Preocupa el hecho de que entre los más activos y comprometidos agentes-investigadores en educación de adultos no se encuentran las universidades, escuelas superiores y dependencias rectoras de la educación de adultos de los ministerios o secretarías de educación.

Lo poco de que se dispone en materia de investigación en educación de adultos es el resultado del trabajo de investigación científico- sociales, básicamente de centros y equipos independientes. Un segundo elemento aportante y que tiene la calidad de emergente en el proceso de la investigación en la educación de adultos está conformado por los técnicos de campo y los promotores institucionales y locales. La presencia de dicho personal se explica en parte por el impulso que desde la segunda mitad de los setenta ha venido tomando el movimiento de investigación participativa, una de cuyas estrategias fundamentales se orientó a sensibilizar el proceso de toma de conciencia de la ruptura del monopolio del conocimiento.

Los esfuerzos de investigación que se han realizado no son suficientemente conocidos en el ámbito regional. Se dan frecuentemente casos de que importantes estudios e investigaciones producidos en determinado país ni siquiera tienen una divulgación nacional.

Un estudio que publicó el CREFAL en 1980 demuestra que la investigación en educación de adultos en América Latina todavía no se configura como un instrumento fundamental para la formulación teórica y metodológica de la educación de adultos y para toma de decisiones en relación con los objetivos, políticas y estrategias de educación de adultos. En general, la mayoría de los países latinoamericanos no tiene un sistema de información y estadística que sirva de infraestructura para las investigaciones a realizar.

Si bien se reconoce a nivel teórico que investigación y planificación, por un lado, e investigación y capacitación, por otro, son elementos indisolubles de un solo proceso dentro de una experiencia educativa, en la práctica puede todavía considerarse débiles los vínculos de la investigación con los aspectos señalados. Tal situación es particularmente crítica porque genera condiciones favorables para la toma de decisiones sobre educación de adultos sustentada en versiones empíricas e intuitivas.

Son limitados los recursos que se destinan a la investigación en educación de adultos. De una consulta realizada por quien esto escribe en 1983 con administradores públicos nacionales de educación de adultos, se infiere que la inversión que realizan las administraciones estatales de América Latina en materia de investigación en este campo no alcanza, en promedio, al 1% del monto global que se les asigna.

La escasez de recursos y la inadecuada distribución de los mismos no se han internalizado en la medida que sería deseable para generar respuestas tendientes a utilizar mejor los limitados recursos disponibles. No hay evidencias empíricas sobre formas efectivas de trabajo cooperativo entre organizaciones de un mismo país y entre países para realizar estudios e investigaciones, sean estas básicas o aplicadas. Sería pertinente a este respecto reflexionar en la importancia de generar estilos, mecanismos e infraestructuras de tipo asociativo dentro de la cooperación y práctica de un genuino sistema de cooperación horizontal.

En la opción de que se dimensione y optimice estratégicamente el esfuerzo orgánico de investigaciones asociadas en alfabetización y otras áreas de la educación de adultos, hay múltiples vacíos que deben ser atendidos. A la luz de nuestra visión interpretativa en torno

de la situación y perspectivas del desarrollo regional de la educación de adultos, algunos de tales vacíos son los siguientes:

- Caracterización de los diferentes grupos de reales y potenciales participantes en las acciones de educación de adultos, especialmente de los sectores poblacionales de las áreas rurales y urbano–marginales que están en situación de pobreza.
- Motivaciones, intereses, necesidades y expectativas de los sectores poblacionales y grupos identificados como sujetos históricos de la educación de adultos.
- Alternativas de desarrollo educativo de los sectores poblacionales y grupos que viven en situación de pobreza.
- Alternativas de fortalecimiento del sujeto histórico de educación de adultos, en el contexto de las correspondientes peculiaridades nacionales.
- Sistematización de las vertientes de educación de adultos y de las respectivas opciones educativas que las conforman, en correspondencia con las realidades políticas y socio-económico-culturales de cada país.
- Instrumentación de los procesos, métodos, técnicas e instrumentos, con la intencionalidad de su apropiación crítica y creativa por el sujeto de la educación de adultos.
- Experimentación y divulgación de experiencias innovadoras en educación de adultos, como mes señaladamente el caso de los proyectos educativos de los sectores populares.

De los señalamientos precedentes, se infieren las siguientes situaciones fundamentales:

- La investigación todavía no ha logrado legitimarse en América Latina como un componente indispensable de las acciones de educación de adultos. Ni siquiera se cuenta, por ejemplo, con un actualizado estado del arte de la educación de adultos. Los pocos estudios e investigaciones que se conocen están a cargo de los centros independientes y de equipos interdisciplinarios de intelectuales que provienen principalmente de las ciencias sociales y de la educación.
- La investigación todavía no es un instrumento estratégico para la profundización del marco teórico y metodológico de la educación de los adultos ni para la toma de decisiones sustantivas en materia de desarrollo de este campo educativo.
- Es generalizada la ausencia de infraestructura mínima indispensable para construir un sistema o subsistema de información y estadística en alfabetización y otras áreas de educación de adultos, en el expreso entendimiento de que tal sistema sirva a los sujetos y agentes de las acciones de educación de adultos.
- Son muy pocos los estudios e investigaciones en el campo de la educación de adultos y se refiere mayormente a la edad de los educandos, currícula, materiales educativos y cobertura cuantitativa de la población-meta.
- Las evidencias empíricas muestran la necesidad de definir una política nacional de investigación en educación de adultos. Ello supone, obviamente, definir en forma previa una política nacional de desarrollo de la educación de adultos.
- No tiene ningún impacto en el área de investigación en educación de adultos, hasta el momento, la participación de las universidades y centros de educación

superior. Es pertinente a este aspecto reflexionar en la posibilidad de definir e instrumentar una estrategia de captación y fortalecimiento de dicha participación, como un elemento indispensable en las respectivas estrategias nacionales de educación de adultos.

- Son exiguos los recursos destinados a la investigación en educación de adultos. Dichos recursos no solo son escasos, sino que carecen de racionalidad y por lo menos de equidad en su distribución. No existen estrategias nacionales de optimización del uso de recursos para las investigaciones en el campo de la educación de adultos. Existe una brecha de información entre las instituciones y organizaciones que son agentes de educación de adultos en un mismo país de América Latina y entre estos y los países desarrollados.
- Los países latinoamericanos y las organizaciones regionales e internacionales de carácter intergubernamental que tienen presencia en la región, más allá de la frondosa retórica, todavía no han instrumentado estrategias viables de un genuino sistema de cooperación horizontal, una de cuyas expresiones pueden ser la operatividad de investigaciones asociadas al interior del país y entre países. Sobre este particular es importante subrayar los siguientes casos de excepción: la red regional de investigación participativa, que viene promoviendo el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL); la emergente red regional de capacitación de personal y apoyos específicos en programas de alfabetización y educación de adultos en el marco del Proyecto Principal de Educación (REDALF), que cuenta con los auspicios de la UNESCO-OREALC, y la red de investigaciones asociadas en evaluación de proyectos educativos, animadas por CREFAL y cuenta con los auspicios del Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización del PREDE-OEA.

A partir de la segunda mitad de la década de los setenta y con una notable persistencia, se están generando en los países latinoamericanos algunas condiciones favorables para intentar una estrategia de ruptura del monopolio de la investigación. El punto de partida es que la investigación sigue siendo patrimonio de los especialistas y expertos en investigación, quienes procedan mayormente del mundo científico-social. Sin embargo, la apertura señalada ha generado que un cierto número de trabajadores y técnicos de campo de la educación de adultos logren perder el “temor reverencial” de hacer investigación. Tal actitud está generando un producto social que puede tener interesantes proyecciones en el próximo futuro.

En la década de los setenta se inicia un movimiento internacional de investigación participativa, que tiene una particular incidencia en la educación de adultos. Dicho movimiento es animado por el Consejo Internacional de la Educación de adultos, organismo mundial de carácter no gubernamental.

Tal movimiento tuvo favorable acogida en América Latina a partir del impulso que comienza a darle el CEAAL mediante su programa de Investigación participativa, que se operacionaliza a través de la red regional de investigación participativa. Los trabajos de dicha red son los siguientes: investigaciones de campo con enfoque metodológico participativo y un proceso de sistematización de experiencias en materia de investigación participativa. Estos trabajos tienen el apoyo técnico de CEAAL, que está propiciando la

generación de mecanismos fluidos de información y comunicación y alentando las publicaciones se estudio e investigaciones que se realizan en los países latinoamericanos y que se orientan al fortalecimiento del desarrollo educativo del sujeto histórico de la educación de adultos.

La aportación de América Latina al movimiento internacional de la investigación participativa es relevante. Las contribuciones de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Joan Bosco Pinto y de otras personalidades se van incorporando al patrimonio de la comunidad internacional.

En marzo de 1982, con participación de delegados latinoamericanos y de otras regiones del mundo, se realizó el Segundo Congreso Latinoamericano de Investigación participativa en la sede institucional del CREFAL. En aquella ocasión, quien esto escribe, como participante de referido evento y moderador de la última sesión plenaria, se hizo la síntesis que a continuación se refiere, tomando en cuenta los planteamientos básicos de los animadores y participantes.

La investigación participativa tiene la característica de un movimiento internacional y va acentuado, cada vez más, su enfoque interdisciplinario. Los investigadores proviene de las profesiones y ocupaciones.

Hay tres elementos implicados en la investigación participativa. En una perspectiva, tales elementos son: acción, investigación y participación.

Hay que tener sumo cuidado entorno a las percepciones sobre la participación. Se va vislumbrando, cada vez más nítidamente, que la participación es un instrumento de búsqueda del rompimiento de las relaciones sociales y políticas existentes entre los explotadores, entre quienes tienen poder y quienes no lo tienen. Tal rompimiento se orienta a la emergencia y consolidación del poder popular.

La ciencia está condicionada histórica y culturalmente. Hay dos vertientes básicas para hacer ciencia, para sistematizar el conocimiento. Estas dos vertientes son la racionalidad cartesiana y la racionalidad popular. El conocimiento popular enriquece la ciencia. En tal sentido, la investigación participativa tiene las posibilidades de desarrollarse científicamente.

La investigación participativa surge de la incapacidad del enfoque estructural-funcionalista y de la deshumanización de la investigación social. Su orientación esencial apunta al hombre en sociedad, con vocación y acción transformadora.

Debe preocupar el hecho de que la investigación participativa se ha convertido en una moda internacional. En nombre de ella se puede incurrir en deformaciones y distorsiones sobre las cuales asumir una actitud crítica y vigilante en forma permanente y coherente.

La educación popular ha existido siempre, en forma espontánea o estructurada, al lado de la educación oficial o del sistema de educación. La labor fundamental de la educación popular, en relación con la investigación participativa , debe ser asesoría, para que el

saber popular espontáneo se convierta en saber popular orgánico, es decir en un conocimiento científico.

Es importante subrayar la necesidad de que los promotores de campo tengan posibilidades de sistematizar sus experiencias, de convertirse en intelectuales orgánicos.

Las comunidades de base tienen sus propios intelectuales, sus agentes, quienes reproducen los conocimientos y los servicios que ellas requieren. También existen los mediadores. En este contexto, coexisten la educación popular y la educación del sistema. Esta última tendría, básicamente, dos modelos: integracionistas y nacional-populista.

En la educación popular de clase se reproduce el saber popular (espontáneo). El saber orgánico apunta a la organización de la comunidad.

De aquí se derivan los movimientos populares. En tal perspectiva, los profesionistas están al servicio de un proyecto político popular para construir el poder popular, actuar como asesores de la educación de clase, en el marco de los movimientos populares.

En una sociedad clasista no existe u proyecto histórico propio de educación popular. En este contexto coexiste dos proyectos: es de la clase dominante y de las clases dominadas. Frente a tal situación, los intelectuales pueden ponerse al servicio de una u otra opción.

La educación popular debe estar al servicio de los movimientos populares. La cuestión central no es enfatizar que participación tiene el pueblo en los trabajos de investigación, sino más bien cuál es el papel de la investigación e la construcción del poder popular.

Las opciones sociopolíticas son las que determinan las opciones metodológicas. No hay uno, sino varios tipos de investigación participativa. Hay que buscar condiciones suficientes y necesarias para establecer los correspondientes tipos de investigación participativa.

La investigación participativa no es el invento de determinadas personas y grupos. Es una respuesta que se ha venido dando en contextos históricos concretos de la región, independientemente del uso o no de su nomenclatura.

La investigación participativa es un instrumento estratégico básico para promover la transformación global de las sociedades nacionales. La situación y coyunturas que se presenten en dichas sociedades, serán el marco de referencia que permita configurar una estrategia global para aplicar la investigación participativa.

Un elemento a ser considerado dentro de esta estrategia global de aplicación de la investigación participativa es el papel de la instituciones, que debe plantearse en dos dimensiones básicas: las instituciones per se, como intermediarias entre las estructuras dominantes y los grupos populares, y los investigadores como intermediarios entre las instituciones y los grupos populares.

En un balance de posibilidades y limitaciones, estas últimas parecer ser relevantes. De ahí que las instituciones no constituyen una posibilidad propicia para la investigación participativa. Sin embargo, también hay la posibilidad táctica de que las instituciones puedan funcionar como intermediarias entre los grupos populares y las estructuras superiores para explicitar los intereses e intenciones de los primeros, dado que éstos no tienen el poder ni de expresión ni de acción.

En lo relativo a las limitaciones vinculadas con la inserción de investigadores en las instituciones, hay ciertas situaciones a considerar. Esta presente el riesgo de transferir ideología dominante e intereses particulares de las instituciones a los grupos populares, y hay la sospecha de los grupos populares respecto a los investigadores, cuestionando su papel de agentes de cambio social. Tal situación se deriva de hechos históricos concretos de explotación y opresión a que han sido sometidos los grupos populares.

En el vasto espectro de instituciones gubernamentales y no gubernamentales conviene identificar, en una visión dinámica, el tiempo histórico-social que viven las instituciones. Hay instituciones en un determinado momentum. Optimizar estratégicamente las coyunturas histórico-social e institucionales es una tarea que debe ser asumida por los investigadores, lo que contribuiría a la situación que Orlando Fals Borda denomina “subversión institucional”, que es calificada de buena o mala según las circunstancias.

Otro elemento fundamental dentro de la estrategia global de aplicación de la investigación participativa es la promoción y apoyo que debe brindarse a los equipos independientes de investigadores. En general, dichos equipos no están comprometidos con los cambios institucionalizados. Su espacio de acción escapa de la rutina y de la supervivencia institucional, y están en condiciones de hacer significativas innovaciones.

La información y comunicación es otro elemento a ser considerado dentro de la estrategia global de aplicación de la investigación participativa. América Latina es una región incomunicada. A este respecto, es fundamental promover y apoyar los esfuerzos de sistematización de experiencias y de confrontación de las mismas en diferentes instancias y niveles. Para ello es también importante destacar la necesidad de dar mas fluidez a la comunicación entre la diversas regiones del mundo, por lo cual conviene considerar, entre otros, el aspecto de la traducción de los trabajos en español a lenguas de uso generalizado en la comunidad internacional y viceversa.

El estudio y análisis de experiencias concretas demuestra la factibilidad de sistematizar procesos y transferirlos a nivel macro, en el expreso entendimiento de que únicamente tiene el carácter de marcos de referencia para dinamizar la búsqueda permanente de respuestas, las cuales sólo tienen sentido dentro de contextos histórico-sociales específicos.

La investigación participativa forma parte orgánica de un proceso amplio y complejo. Ello obliga a no separarla del resto de las cuestiones o conflictos que afecta a la comunidad. El desarrollo de la formulación integral para enfrentar este desafío es todavía una tarea pendiente. Aquí la participación cobra un nuevo sentido: se trata de que la “experiencia de investigación” participe del movimiento popular, que le pueblo articule y organice su

experiencia social y que la investigación sea un elemento indispensable dentro de este proceso global.

De los múltiples y sugerentes señalamientos hechos se desprende que la investigación participativa es un proceso que va configurando su personalidad, con la vocación de no institucionalizarse, sino de legitimizarse como una de la prácticas que , articula con otras, irá definiendo su función de apoyo a la consolidación de los movimientos populares en América Latina.

Hay una sentida carencia de técnicas e instrumentos que permiten enriquecer el proceso de evaluación de la investigación participativa en el contexto de los movimientos populares.

Hay múltiples aspectos teórico-metodológicos que requieren ser explicados y sistematizados. La dificultad de definir la comunidad; la vinculación de la teoría y práctica subsumidas en un solo proceso; el relacionamiento de los local con lo regional y lo nacional; el sentido y alcances de la participación; la investigación participativa como instrumento de construcción del poder popular, son, entre otros, aspectos a considerar en el proceso permanente y dinámico de desarrollo de la investigación participativa.

La síntesis presentada indica que el Segundo Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa fue un alto en el camino y es también, en uno de sus sentidos fundamentales, un desafío para profundizar el trabajo de la investigación participativa como instrumento transformador en la búsqueda de nuevas respuestas vinculadas con el destino histórico de las sociedades nacionales de América Latina.

En el Tercer Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa, realizado en Sao Paulo en 1984, los más destacados animadores latinoamericanos comprometidos con el movimiento de investigación participativa hicieron señalamientos críticos orientados a la búsqueda de una mayor racionalidad teórica, metodológica y estratégica. Es en este espíritu que se inscribe la presente publicación.

El trabajo comprende los siguientes temas:

Introducción general (Cesar Picón).

1. Algunas reflexiones sobre la participación (Pablo Latapí).
2. Una revisión sintética de la investigación participativa (Humberto Barquera).
3. Fundamentos teóricos de la investigación participativa (Sylvia Schmelkes).
4. La investigación participativa: antecedentes para una consideración crítica (Leonel Zúñiga).
5. Algunas observaciones sobre la investigación participativa (Pablo Latapí).

En la introducción general, se presenta una visión panorámica de la investigación en educación de adultos en América Latina, se hacen señalamientos en torno al movimiento regional de la investigación participativa y se perfila sintéticamente los temas que comprende el presente trabajo.

En “algunas reflexiones sobre la participación”, Pablo Latapí destaca la atención creciente que se da al concepto participación en la teoría y práctica de acciones de desarrollo. Se plantea que la participación en las tareas de promoción social y desde un enfoque político se relaciona con la toma de decisiones.

Se deslindan las relaciones entre participación y poder, participación y marginación, las variantes político-prácticas de la participación, los conflictos que puede generar la participación de los marginados. Se presentan las contradicciones económicas y políticas del Estado al promover simultáneamente la acumulación y redistribución. Se analizan los problemas que debe afrontar la participación al querer llevar desarrollo a los de abajo que están divididos y en transformación; y cómo obstaculizan al querer favorecer la participación, los burócratas y tecnócratas. Se pone en evidencia la distancia que existe ante el concepto político de la participación y la práctica participativa de los grupos populares. En “Una visión sintética sobre la investigación participativa”, Humberto Barquera presenta un panorama sobre el sentido y alcances de la investigación participativa, subrayando sus potencialidades y limitaciones y haciendo un relevamiento de algunos temas eje de discusión sobre aspectos conceptuales, metodológicos y estratégicos.

El trabajo tiene el carácter de una introducción al tema de la investigación participativa, capaz de ser abarcada en una lectura fácil y rápida, a partir de la cual el lector puede ulteriormente ir profundizando mediante lecturas e intercambios más amplios y detallados.

El trabajo también se presenta para ser una guía de discusión en los equipos de trabajo popular y en otros grupos interesados. Se proporciona además, en el capítulo VI, una bibliografía comentada, elaborada por Héctor Sáinz, que da acceso a una mas amplia literatura. La mayoría de las lecturas reseñadas cuenta a su vez con bibliografía.

En “Fundamentos teóricos de la investigación participativa”, Sylvia Schmelkes ubica la investigación participativa en el tiempo y espacio histórico-culturales, se hace un deslinde entre lo que es la investigación-acción y la investigación participativa y entre la investigación participativa como instrumento de conocimiento científico o como gran metodología de educación popular.

Destaca la síntesis que recientemente (desde 1982) América Latina promueve: síntesis entre investigación participativa, investigación-acción y ciencia popular, es decir: la Investigación-Acción Participativa. Explicita los siguientes objetivos de la Investigación-Acción Participativa:

- Generar conocimientos que transformen las clases subalternas.
- Crear ciencia popular.
- Conducir a la transformaron real.
- Como instrumento de educación popular, favorecer la negociación de los sectores populares.

Señala los fundamentos teóricos de la investigación-acción participativa, papel del elemento externo y los principios metodológicos de la investigación-acción participativa

anotados por Fals Borda y que se refieren al papel del elemento externo. Por último se tratan los problemas a los que se enfrenta la investigación-acción participativa:

- a) Solución de la contradicción entre la simplicidad y la comprensión,
- b) Solución de la contradicción entre la dirección y la participación,
- c) Solución de la contradicción entre la acción y la reflexión,
- d) Contradicción entre la autosuficiencia y la penetración, y
- e) Contradicción entre la eficiencia del movimiento como tal y el avance de su legitimación.

En “La investigación participativa: antecedentes para una consideración crítica”, Leonel Zúñiga contribuye al análisis de la investigación participativa a partir de algunas consideraciones relacionadas con: la justificación histórica de este tipo de investigación; algunos de los posibles alcances y limitaciones que parecen presentarse en el análisis de algunas de las propuestas del método, y probables perspectivas de desarrollo de la propia investigación participativa.

De un modo especial, se pretende formular algunos señalamientos que pudieran tener que ver con la evaluación e investigación de los propios procesos de investigación participativa.

El autor señala que se ha reconocido, en múltiples circunstancias, que la investigación participativa es un evento reciente y relativamente limitado, dentro del marco de la investigación educativa en general y de la investigación de la educación de adultos en particular.

Sería pretencioso –en la visión del autor- aspirar a contribuir al establecimiento de situaciones definitivas alrededor de un tema que aún es novedoso y cuyo contexto de desarrollo presenta reconocidas limitaciones.

En el espíritu de contribuir al esclarecimiento de algunos aspectos vinculados con la investigación participativa, el autor plantea las siguientes consideraciones en relación con: la justificación de la investigación participativa, modelos y estrategias de investigación educativa, los posibles alcances y limitaciones de la investigación participativa y la investigación y evaluación de la investigación participativa.

Los puntos de vista expresados por el autor parten del reconocimiento de la relevancia de diversas experiencias que, dentro del campo de la investigación participativa, representan una seria búsqueda de alternativas para hacer de la investigación un proceso socialmente útil y significativo.

En “Algunas observaciones sobre la investigación participativa”, se recoge un resumen inédito de la intervención que en un curso-taller en el CREFAL hiciera Pablo Latapí. Se presentan algunas proposiciones que constituyen el núcleo de la investigación participativa, intentando hacer un deslinde de lo que se asume como aspectos positivos y como aspectos problemáticos.

Los aspectos problemáticos son ordenados en tres categorías: epistemológicos, filosóficos y metodológicos. Entre los primeros se consideran los siguientes: la supresión de la dicotomía sujeto-objeto y la norma de convalidación del conocimiento y poder, concepto de ciencia y fuente del conocimiento científico.

Los problemas metodológicos que se señalan son los siguientes: diversidad de los niveles de participación, dificultad de comunicación, costos de la investigación participativa y problema de asegurar que la participación sea efectiva a niveles superiores.

Como podrá advertirse, el tema eje del presente trabajo es la investigación participativa, dentro del contexto general de la participación y de la metodología participativa en la educación de adultos en América Latina.

Las limitaciones y perspectivas del presente estudio son las siguientes:

- Son pocas las visiones críticas que se presentan. Hay la necesidad de incorporar un mayor número de ellas, con el propósito de presentar un panorama más balanceado acerca de los aspectos positivos y problemáticos de la investigación participativa. Esta situación puede ser superada a través de un esfuerzo asociado con las personas y entidades clave de América Latina que vienen realizando estudios sobre el tema con un sentido crítico pero al mismo tiempo comprometido en la búsqueda de un perfeccionamiento permanente de la racionalidad teórica, metodología y estratégica de la investigación participativa.
- Con la excepción del tema 2 (“una visión sintética de la investigación participativa”), los otros temas requieren de parte de los lectores una necesaria base de información en torno de la *praxis* de la investigación participativa.
- El presente trabajo abre la perspectiva de seguir profundizando el diálogo acerca del desarrollo teórico, metodológico y estratégico de la investigación participativa en el contexto latinoamericano, dentro de una visión genuinamente pluralista y de una participación cada vez más activa de nuestros interlocutores.

La presente publicación está destinada a los trabajadores sociales cuyo quehacer está vinculado con la práctica de la investigación social.

CORTES, Gómez Wilson y Patricio Leiva Milanés. "La investigación acción". <http://www.yahoo.com.mx>

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN.

RESPONSABLES EQUIPO CED:

Wilson Cortés Gómez - Patricio Leiva Milanés

El término "investigación-acción" proviene del autor Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación-acción, Lewin argumentaba que se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales.

El concepto tradicional de investigación-acción proviene del modelo de Lewin sobre las tres etapas del cambio social: descongelación, movimiento, recongelación. En ellas el proceso consiste en: 1) Insatisfacción con el actual estado de cosas; 2) Identificación de un área problemática; 3) Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción; 4) Formulación de varias hipótesis; 5) Selección de una hipótesis; 6) Ejecución de la acción para comprobar hipótesis; 7) Evaluación de los efectos de la acción; 8) Generalizaciones. (Lewin (1973))

Las fases del método son flexibles ya que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto están sujetas a los cambios que el mismo proceso genere.

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción [...] Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. Podríamos afirmar que surge a raíz de la desilusión respecto a la investigación desligada de la realidad y las acciones sociales. El método se apoya en el "Paradigma Crítico Reflexivo", partiendo del hecho de que la vida social es dialéctica por lo que su estudio debe abordarse desde la dinámica del cambio social, como manifestación de un proceso anterior que le dio origen y el cual es necesario conocer. La aproximación a los hechos sociales parte de sus contradicciones y desigualdades sociales, en la búsqueda de la esencia del problema. Es crítico-reflexivo, puesto que parte de entender a los participantes como sujetos de la acción,

con criterios para reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace, por qué se hace y las consecuencias de la acción.

Las teorías de la acción indican la importancia de las perspectivas comunes, como prerequisites de las actividades compartidas en el proceso de la investigación. "El conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación-acción sino el comienzo" (Moser, 1978). El "descubrimiento" se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo, es decir, darse cuenta de. La concientización es una idea central y meta en la investigación-acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de la acción.

Ventajas de la Investigación-acción:

En la investigación-acción, el quehacer científico consiste no sólo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.

El criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas. En la investigación-acción no hay mucho énfasis en el empleo del instrumental técnico de estadísticas y de muestreo, lo que permite su aplicación por parte de un personal de formación media.

Además, la investigación-acción ofrece otras ventajas derivadas de la práctica misma: permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados; permite la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base y finalmente, el mejor empleo de los recursos disponibles en base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

Los resultados se prueban en la realidad. Las experiencias que resultan en el campo social proporcionan las informaciones acerca de los procesos históricos. En otras palabras, empieza un ciclo nuevo de la investigación-acción cuando los resultados de la acción común se analizan, por medio de una nueva fase de recolección de información. Luego del discurso acerca de las informaciones, se comienza con la etapa de elaborar orientaciones para los procesos de acción o las modificaciones de los procesos precedentes.

¿ QUÉ CARACTERIZA A LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN ?

La investigación acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo de los propios trabajadores. Esto nos lleva a pensar que la investigación acción tiene un conjunto de rasgos propios. Entre ellos podemos distinguir:

a.- Analiza acciones humanas y situaciones sociales, las que pueden ser inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes), y que requieren respuesta práctica (prescriptivas).

b.- Su propósito es descriptivo-exploratorio, busca profundizar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas (efectuar un buen diagnóstico).

c.- Suspende los propósitos teóricos de cambio mientras el diagnóstico no esté concluido.

d.- La explicación de "lo que sucede" implica elaborar un "guión" sobre la situación y sus actores, relacionándolo con su contexto. Ese guión es una narración y no una teoría, por ello es que los elementos del contexto "iluminan" a los actores y a la situación antes que determinarlos por leyes causales. En consecuencia, esta explicación es más bien una comprensión de la realidad.

e.- El resultado es más una interpretación que una explicación dura. "La interpretación de lo que ocurre" es una transacción de las interpretaciones particulares de cada actor. Se busca alcanzar una mirada consensuada de las subjetividades de los integrantes de la organización.

f.- La investigación acción valora la subjetividad y cómo ésta se expresa en el lenguaje auténtico de los participantes en el diagnóstico. La subjetividad no es el rechazo a la objetividad, es la intención de captar las interpretaciones de la gente, sus creencias y significaciones. Además, el Informe se redacta en un lenguaje de sentido común y no en un estilo de comunicación académica.

g.- La investigación acción tiene una raíz epistemológica globalmente llamada cualitativa. Por lo tanto, se ajusta a los rasgos típicos de estudios generados en este paradigma (Normalmente se asocia exclusivamente Investigación-Acción con el paradigma interpretativo (o cualitativo), no obstante, también existe una Investigación-Acción de corte cuantitativo-explicativo.)

Podemos resumir en que la investigación acción es: participativa (democrática), molar (no se aíslan variables sino que se analiza todo el contexto: holismo metodológico), emergente (en cuanto se da paso a paso, sin un plan estricto), tiende a prescindir de técnicas y procedimientos cuantitativos, incorporando entrevistas en profundidad, focus group, observación e historias de vida, entre otras, busca diversidad de miradas, interpretaciones y técnicas (la llamada Triangulación), la principal herramienta de investigación es el sujeto investigador.

h.- La investigación acción para los participantes es un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación, de aquí se infiere que habría que facilitar un diálogo sin condiciones restrictivas ni punitivas.

El proceso de investigación acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

Sin embargo, cuando se propone comenzar un proyecto de investigación acción, es necesario definir un ciclo de momentos o pasos a seguir:

1.- PROBLEMATIZACIÓN: Considerando que la labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, lo lógico es que un proyecto de este tipo comience a partir de un problema práctico: en general, se trata de incoherencias o inconsistencias entre lo que se persigue y lo que en la realidad ocurre. Es posible diferenciar entre:

- contradicciones cuando existe oposición entre la formulación de nuestras pretensiones, por una parte, y nuestras actuaciones, por otro.
- dilemas un tipo especial de contradicción, pudiendo presentarse como dos tendencias irreconciliables que se descubren al analizar la práctica, pero que revelan valores necesarios, o bien diferencias de intereses o motivaciones entre dos o más partes.
- dificultades o limitaciones aquellas situaciones en que nos encontramos ante la oposición para desarrollar las actuaciones deseables de instancias que no podemos modificar o influir desde nuestra actuación directa e inmediata, lo cual requeriría una actuación a largo plazo, como es el caso de ciertas inercias institucionales o formas de organización.

El hecho de vivir una situación problemática no implica conocerla, un problema requiere de una profundización en su significado. Hay que reflexionar por qué es un problema, cuáles son sus términos, sus características, cómo se describe el contexto en que éste se produce y los diversos aspectos de la situación, así como también las diferentes perspectivas que del problema pueden existir. Estando estos aspectos clarificados, hay grandes posibilidades de formular claramente el problema y declarar nuestras intenciones de cambio y mejora.

2.- DIAGNÓSTICO: Una vez que se ha identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación, y habiendo formulado un enunciado del mismo, es necesario realizar la recopilación de información que nos permitirá un diagnóstico claro de la situación. La búsqueda de información consiste en recoger diversas evidencias que nos permitan una reflexión a partir de una mayor cantidad de datos. Esta recopilación de información debe expresar el punto de vista de las personas implicadas, informar sobre las acciones tal y como se han desarrollado y, por último, informar introspectivamente sobre las personas implicadas, es decir, cómo viven y entienden la situación que se investiga.

En síntesis, el análisis reflexivo que nos lleva a una correcta formulación del problema y a la recopilación de información necesaria para un buen diagnóstico, representa el camino hacia el planteamiento de líneas de acción coherentes.

En este diagnóstico, es importante destacar como una ayuda inestimable, para la riqueza de la información y para su contrastación, el poder contar con una visión proporcionada desde fuera de la organización (buscando triangulación de fuentes y el uso de otros diagnósticos preexistentes).

3.- DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE CAMBIO: Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada y siempre a la luz de los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido de los mejoramientos que se desean.

Parte de este momento será, por consiguiente, pensar en diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a la luz de lo que se comprende de la situación, tal y como hasta el momento se presenta.

La reflexión, que en este caso se vuelve prospectiva, es la que permite llegar a diseñar una propuesta de cambio y mejoramiento, acordada como la mejor. Del mismo modo, es necesario en este momento definir un diseño de evaluación de la misma. Es decir, anticipar los indicadores y metas que darán cuenta del logro de la propuesta.

4.- APLICACIÓN DE LA PROPUESTA: Una vez diseñada la propuesta de acción, ésta es llevada a cabo por las personas interesadas. Es importante, sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la que se llegue tras este análisis y reflexión, debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

5.- EVALUACIÓN: Todo este proceso, que comenzaría otro ciclo en la espiral de la investigación acción, va proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas, y de su valor como mejora de la práctica.

Es posible incluso encontrarse ante cambios que impliquen una redefinición del problema, ya sea por que éste se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requiere atender para abordar nuestro problema original.

La evaluación, además de ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, dando de esta manera una retroalimentación a todo el proceso. De esta forma nos encontramos en un proceso cíclico que no tiene fin.

Uno de los criterios fundamentales, a la hora de evaluar la nueva situación y sus consecuencias, es en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambio, implicación y compromiso de los propios involucrados.

ELLIOT, John. “La investigación acción educativa”. En: El cambio educativo desde la investigación, capítulo IV, Madrid, España, EDICIONES MORATA, 1993.

La investigación-acción educativa.

Introducción.

En el campo de la educación, la investigación-acción se ha desarrollado en el seno de un movimiento internacional. Redes cooperativas de profesores, formadores de profesores e investigadores educativos se han establecido en el Reino Unido, Australia, Canadá, Alemania, Austria e Islandia, y hay indicios de la extensión del movimiento a los Estados Unidos y a España. La Classroom Action-Research Network [CARN(Red de Investigación-acción en Clase)], basada en el Cambridge Institute of Education, en el Reino Unido, se estableció en 1976 para difundir las ideas relativas a la teoría y la práctica de la investigación-acción educativa y mantener en contacto a sujetos y grupos de forma regular. El CARN publica un boletín (véase Holly y Whitehead, 1984) que incluye una relación de miembros puesta al día y convoca reuniones.

Una de las principales influencias que favorecieron el desarrollo del movimiento fue la noción de “profesores como investigadores” propugnada por Lawrence STENHOUSE, en sus últimos años de vida, en el Centre for Applied Research in Education (“Centro para la investigación aplicada de la educación”), de la Universidad de East Anglia (véase STENHOUSE, 1975). Los primeros ejemplos de la idea de STENHOUSE fueron su propio Humanities Curriculum Project (véase STENHOUSE, 1970; ELLIOT, 1983^a; RUDDUCK, 1983) y el Ford Teaching Project, que yo mismo dirigí (véase ELLIOT, 1976). Ambos primitivos ejemplos de investigación-acción educativa, incluyendo investigaciones cooperativas sobre problemas docentes

1

Prácticos estuvieron basados en el Centre for Applied Research in Education (CARE), de la Universidad de East Anglia.

A medida que el movimiento ha ido extendiéndose y desarrollándose se ha acumulado poco a poco gran cantidad de reflexiones y discusiones teóricas de segundo orden sobre los siguientes temas:

- a) La naturaleza de la acción educativa y su relación con el saber educativo (véase: STENHOUSE, 1983; ELLIOT, 1980);
- b) La investigación-acción educativa y el desarrollo del conocimiento profesional (véase: CARR Y KEMMIS, 1983; ELLIOT, 1983b);
- c) Problemas de promoción e institucionalización de la investigación-acción educativa (véase: NIXON, 1983; ELLIOT Y EBBUTT, 1984; BROWN Y cols, 1982; HOLLY, 1984), y

¹ “Educational action-research”. Trabajo aparecido en J. Nisbet (Ed.) The World Year-book of Education 1985: Research, Policy an Practice, Londres, Kogan Page, 1985.

Reproducido con permiso del autor y del editor.

- d) Métodos de recogida y análisis de datos (véase: ELLIOT, 1976; ADELMAN, 1981^a; BURGESS, 1981; WINTER, 1982; ELLIOT y EBBUTT, 1984).

En este capítulo pasaré revista a los primeros tres temas desde un punto de vista personal, refiriéndome a otros trabajos cuando se considere pertinente. Siempre que sea posible, ilustraré los conceptos e ideas presentados con ejemplos tomados de los proyectos de investigación-acción en los que he participado.

La naturaleza de la acción educativa y su relación con el conocimiento educativo.

STENHOUSE (1975) diseñó de manera explícita su Humanities Project sobre la base de lo que denominaba “modelo de proceso” de desarrollo de currículum en agudo contraste con el “modelo de objetivos”, predominantes en el campo curricular en los últimos años 60 en el Reino Unido. Decía que este último era inadecuado para resolver el problema principal del currículum con el que se enfrentaba; como se puede a los profesores a manejar los problemas humanos controvertibles de una forma educativa con los estudiantes adolescentes de las escuelas. Dado que gran parte del contenido de un currículum contemporáneo de humanidades versa sobre actos y situaciones humanas que están sujetos a controversia en nuestra sociedad, los profesores no disponen de un mandato público para promover sus propios puntos de vista sobre los cursos de acción correctos e incorrectos. En ausencia de criterios públicamente aceptados para dilucidar las cuestiones humanas, la idea de diseñar un currículum a la luz de especificaciones precisas de los resultados de aprendizaje no parece factible. Así, STENHOUSE definió el objetivo general de “comprender los actos humanos, las situaciones sociales y las cuestiones controvertibles que hacen surgir”, derivando del mismo un conjunto de principios de procedimiento que pensaba eran lógicamente coherentes con el objetivo (desde un punto de vista personal, reemplazaría “lógicamente” por “éticamente”).

Antes de comenzar la idea original de STENHOUSE de analizar los objetivos educativos, transformándolos en principios de procedimientos, es preciso tratar el punto de vista que sostiene que el objetivo de “comprensión” puede analizarse y diseccionarse en resultados de aprendizaje más específicos y mensurables. A mi modo de ver, STENHOUSE no se ocupó de esta crítica potencial del diseño del proyecto de humanidades. No obstante, la tuvo en cuenta al discutir más en general las limitaciones del modelo de objetivos cuando se trata de aplicar a los currícula basados en el saber y no en las técnicas (véase STENHOUSE, 1975, Capítulo VII).

En general, pensaba que el modelo de objetivos deforma la naturaleza del conocimiento educativo. Afirmaba que las principales ideas y conceptos de una disciplina del conocimiento son problemáticos en sí y están abiertos a interpretaciones originales y divergentes. Constituyen dimensiones del significado que los estudiantes deben explorar de manera creativa, un medio cultural dinámico para apoyar el pensamiento imaginativo, mas que objetivos inertes que deban ser dominados.

Desde esta perspectiva, la comprensión humana es la calidad del pensamiento que se constituye poco a poco en el proceso de aprendizaje. Es imposible describir los resultados del aprendizaje en cuanto tales con independencia de los procesos. Los resultados no son más que cualidades de la mente desarrolladas de un modo progresivo en el proceso. No son

especificables de antemano, normalizables, ni estados finales prefijados del aprendizaje. La consideración del aprendizaje como proceso dirigido hacia la consecución de algún estado final fijado de antemano supone deformación de su valor educativo, porque no es su eficacia instrumental para producir resultados “cognitivos”, definidos con independencia del proceso, lo que lo convierte en educativo, sino la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso.

Esta calidad no puede ser definida de manera exhaustiva con ningún grado de precisión. Constituyen una norma huidiza, en la medida en que lo que se entiende como “comprensión” frente a la “no comprensión” es su pensamiento que los profesores siguen aprendiendo cuando reflexiona sobre el modo de aprender de sus estudiantes. Sus criterios para evaluar el trabajo de los estudiantes evolucionan, pero nunca son definitivos. Tales criterios proporcionan la base para el diálogo crítico con los estudiantes, en vez de dar paso a un veredicto inapelable sobre su competencia como aprendices, estando abiertos, a su vez, a su modificación mediante el diálogo. Los estudiantes tienen la oportunidad de influir en sus profesores cuando éstos evalúan la calidad de su trabajo. Así, para STENHOUSE, el objetivo educativo de la “comprensión” apoya un modelo de evaluación crítico en oposición al de puntuaciones.

En otra parte he afirmado (véase ELLIOTT, 1983^a) que la teoría del proceso de STENHOUSE es muy parecida a la de interpretación hermenéutica de GADAMER en relación con los textos históricos. GADAMER (1975) dice que no hay posibilidad de captar el significado objetivo de un texto histórico. El intérprete aporta al texto un marco particular de referencia - creencias, valores y actitudes- desarrollado a través de su experiencia en un tiempo determinado y en un contexto social. Es imposible para el intérprete evitar sesgos o prejuicios subjetivos para captar lo que significa el texto en un sentido objetivo. No existe la comprensión ahistórica. Pero esto no supone que el desarrollo de la comprensión constituya un proceso indisciplinado.

Según GADAMER, las intuiciones se desarrollan en el espacio que media entre el texto o artefacto objetivo y el marco subjetivo de referencia que el intérprete aporta. La comprensión es el resultado de la interacción entre el texto objetivamente existente y la subjetividad del intérprete. Esta interacción no se produce si el intérprete selecciona sin más lo que el texto confirma sus propios prejuicios. Por tanto, los prejuicios han de ser puestos en juego, en vez de tratar de lograr un estado libre de sesgos, porque la interacción creativa entre el texto y el intérprete arrancan de la experiencia de la incapacidad para ajustar el texto al marco de referencia que se le imponga. A partir de esta experiencia, el intérprete se abre al texto y a la emergencia de nuevas intuiciones. Lo que contrasta la tendencia de ajustar el significado del texto a los prejuicios del intérprete es la conciencia de modos alternativos de interpretarlo. El intérprete se ve obligado a poner en tela de juicio su interpretación inicial al tomar conciencia de interpretaciones alternativas. La interpretación inicial se contrasta frente a la evidencia del texto en el contexto del diálogo acerca de la validez de la interpretaciones alternativas.

STENHOUSE decía que se puede derivar lógicamente principios docentes del objetivo educativo de la “comprensión”. Esta afirmación, fundamento de su modelo de proceso de diseño curricular, solo puede entenderse en términos de un proceso que cuenta la

“comprensión” como objetivo educativo. Cuando se considera este objetivo como producto extrínseco del aprendizaje, la selección de la estrategias docentes se rige de acuerdo con la cuestiones referentes a su eficacia casual para lograr el objetivo, mas que su coherencia lógica con el mismo. Con respecto al Humanities Project, STENHOUSE sostenía que los siguientes principios de procedimiento son lógicamente coherentes con el objetivo del proyecto:

1. La actividad central del aula debe ser el dialogo en vez de la instrucción.
2. Debe protegerse la divergencia de puntos de vista.
3. El criterio que rija la actuación del profesor debe ser la neutralidad del procedimiento, y
4. Los profesores tienen la responsabilidad de mantener la calidad y los niveles medios del aprendizaje, o sea, de plantear los criterios para criticar os diversos puntos de vista.

No es difícil apreciar cómo estos principios docentes presuponen una teoría del proceso de comprensión, del tipo que presenta GADAMER. STENHOUSE vislumbraba una clase basada en el diálogo y no en la instrucción, en la que los estudiantes gozaban de libertad para expresar sus puntos de vista sobre diversos actos humanos y situaciones sociales. El principio de dialogar legitima la libre expresión del os prejuicios, y el de neutralidad de procedimiento recuerda a los profesores que no deben utilizar su posición de autoridad para presentar sus propios prejuicios como si fuesen verdades objetivas. No obstante, STENHOUSE creía que los prejuicios debían someterse a prueba y los profesores serían los responsables de plantear las normas para llevar a cabo esa crítica en clase. Con este objeto, los profesores introducían pruebas para documentar los actos humanos, las situaciones sociales y las cuestiones que se suscitan cuando fuese pertinente en relación con los puntos de vista expresados. Esta evidencia se proporcionaba en forma de materiales históricos, sociológicos, literarios y artísticos plasmados en distintos medios. Los profesores tendrían que evaluar sus puntos de vista a la luz de la evidencia que se les presentara, para justificar sus interpretaciones de las pruebas, o para proponer interpretaciones alternativas.

Por último, el principio de la protección de la expresión de puntos de vista e interpretaciones divergentes se deriva de la necesidad de estimular a los estudiantes para que exploren los temas en cuestión, así como las pruebas que se presenten desde diferentes ópticas.

Otro ejemplo de un modelo de proceso lo constituye el Ford Teaching Project (véase ELLIOT, 1976). El proyecto contó con 40 profesores de diferentes áreas temáticas y de diversos niveles educativos de East Anglia, empleando la investigación – acción para tratar problemas de la enseñanza de investigación-descubrimiento. El equipo central (Clem ADELMAN Y YO) ayudó a los profesores a aclarar el sentido del objetivo de la enseñanza de investigación-descubrimiento aceptado de antemano: “capacitar a los alumnos para que razonen con independencia en clase”. Analizamos, desde el punto de vista lógico, este objetivo, diseccionándolo en sus valores constitutivos y derivados de ellos un conjunto de principios docentes.

He aquí el análisis:

Objetivo: facilitar el razonamiento independiente.

Valores implícitos en el objetivo: los alumnos deben tener libertad para:

1. Plantear problemas a investigar.
2. Expresar y desarrollar sus ideas.
3. comprobar sus ideas frente a pruebas pertinentes y suficientes.
4. discutir con los demás sus ideas.

Principios docentes:

1. Los profesores han de cuidar de no obstruir la acción de los alumnos en relación con los puntos anteriores.
2. Los profesores deben intervenir para ayudar a los alumnos actuar en relación con los puntos anteriores.

El primer conjunto de principios especifica las condiciones facilitadoras negativas, mientras que en el segundo señala las positivas. Nótese que los principales docentes se solapan con los indicados por STENHOUSE, lo que sucede porque el “razonamiento independiente” es un elemento constitutivo del desarrollo de la comprensión. Las concepciones de los objetivos incluyen conjuntos de valores y de principios seleccionados mediante el análisis y su formación depende de la propias perspectivas de analista sobre los valores que, a su juicio, se dejan de lado en la práctica, y sobre lo que se debe ser modificado a la luz de la práctica habitual en relación con determinadas asignaturas.

Tanto en el Humanities Project como en el Ford Teaching Project, el análisis de los valores y principios del proceso fue llevado a cabo por “extraños”, aunque estuvieron abiertos a la modificación de los mismos a la luz de la posterior reflexión de los profesores participantes en sendos proyectos. En un proyecto más reciente, el TIQL [Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning (“la interacción entre el profesor y la calidad del aprendizaje”)], del Schools Council, en que participaron grupos de profesores de diez centros, quienes pusieron en práctica la investigación-acción en relación con los problemas de la enseñanza para la comprensión (véase ELLIOT Y EBBUTT, 1984), la explicación de los valores y principios corrió a cargo de los profesores participantes, formando parte de la investigación. Volveré sobre la cuestión de quien debe elaborar la teoría sobre los valores y normas de la práctica educativa más adelante.

Estamos ahora en condiciones de aclarar el punto de vista que sostiene que la acción educativa esta implícita en el proceso, en oposición a lo contemplado en el modelo de diseño curricular por objetivos. El modelo de proceso especifica las actividades de enseñanza y de aprendizaje consideradas educativas en relación con su coherencia ética con el “desarrollo de la comprensión “, concebidas como proceso de aprendizaje que

manifiesta de modo progresivo determinada calidad mental intrínseca. Los criterios de coherencia ética pueden derivarse lógicamente de la concepción de este proceso.

Por el contrario, el modelo de diseño curricular por objetivos especifica las actividades de enseñanza y de aprendizaje, consideradas educativas, en relación con su eficacia instrumental o técnica para producir resultados de conocimiento preespecificable, cuantificable y normalizable. Desde el punto de vista del modelo de proceso, la acción educativa es ética por naturaleza. Desde la perspectiva del modelo de objetivos, esta acción educativa es técnica, también por naturaleza: las consideraciones éticas que se hagan en relación con el diseño del currículum se refiere exclusivamente a la selección de los fines, pero no de los medios.

El desarrollo del conocimiento profesional a través de la investigación-acción.

En la sección anterior he explorado la relación existente entre el conocimiento educativo y la acción educativa desde el punto de vista del modelo de proceso de diseño curricular, en contraste con el modelo de objetivos. En esta sección exploraré la incidencia del modelo de proceso sobre la naturaleza y el desarrollo del conocimiento profesional de los docentes y de sus relaciones con la práctica educativa.

En otro lugar (véase ELLIOTT, 1983c) he afirmado que la idea de la práctica profesional puede ser analizada en dos componentes. El primero supone el compromiso con los valores éticos; de ahí el término “profesión”. El segundo exige poseer los conocimientos necesarios en grado elevado. La cuestión fundamental consiste en cómo se concibe la relación entre estos dos componentes de la práctica profesional.

Donald SCHÖN (1983) afirma que la bibliografía académica acerca de las profesiones esta dominada por un determinado punto de vista en torno a las relaciones entre la práctica profesional y el conocimiento adecuado. Lo denomina modelo de racionalidad técnica. A partir de este modelo, la práctica profesional supone la aplicación de la ciencia y de la tecnología a los problemas prácticos. El modelo presume que los problemas prácticos son técnicos por naturaleza, o sea, problemas que consisten en descubrir los medios más eficientes y eficaces de acceder a estados predefinidos (objetivos). Según este modelo, sólo cuando los problemas se definen en estos términos pueden aplicarse los principios científicos y la tecnología para solucionarlos. SCHÖN indica que, desde el punto de partida de la racionalidad técnica, el conocimiento de los profesionistas consistirá en:

1. Conocimientos de los principios teóricos que especifican las condiciones causales que facilitan el máximo la producción de los estados buscados.
2. Conocimientos de las técnicas específicas (tecnología) para manejar la situación problemática de manera que se ajuste a las condiciones específicas en los principios y
3. Las destrezas requeridas para aplicar estos principios y técnicas a la situación problemática.

SCHÖN denomina a cada uno de estos tres elementos del conocimiento implícito en el modelo de la racionalidad técnica: ciencia básica, ciencia aplicada y componentes técnicos, respectivamente. Si la enseñanza es una profesión, de acuerdo con el modelo de racionalidad técnica, los profesores necesitan conocer los principios teóricos que rigen las condiciones del aprendizaje y las técnicas que pueden emplearse para sacar el máximo rendimiento de aquellas condiciones. Pero la elaboración de los principios teóricos pertinentes y de la tecnología es cosa de especialistas, propia de los investigadores de la educación y de los planificadores de los currícula, respectivamente. La tarea del profesional práctico consiste en aplicar con destreza los principios pertinentes y la tecnología, aunque no el desarrollo de ambos. Esto no supone que los profesores no participen en la investigación educativa básica ni en el desarrollo del currículum, pero, desde el punto de vista de la racionalidad técnica, esta participación no constituye ningún elemento esencial de la práctica profesional.

La posibilidad del conocimiento profesional, tal y como la plantea el modelo de racionalidad técnica, supone que los problemas prácticos a los que puede aplicarse permiten soluciones de tipo general. SCHÖN menciona el punto de vista de Wilbert MOORE (MOORE Y ROSENBLUM, 1970), según el cual deben darse “suficientes uniformidades en los problemas y en los dispositivos para resolverlos para que los encargados de solucionarlos puedan ser considerados profesionales”. Solo si existen estas uniformidades puede desarrollarse el conocimiento científico y técnico pertinente. El modelo de la racionalidad técnica presume la generalizabilidad de las situaciones problemáticas y de sus soluciones.

Según SCHÖN, esta postura limita considerablemente lo que puedan considerarse práctica y resultados profesionales, dentro del tipo de distinción que establece GLAZER (1974) entre profesiones principales y secundarias:

“Las profesiones principales están `disciplinadas por un fin inequívoco – salud, éxito en los litigios, beneficios- que dirige las mentes de los hombres` y actúan en contextos institucionales estables. Por tanto, se basan en un conocimiento sistemático, fundamental, del que el científico es prototipo, o bien, en la formación que proporcionan, hay un importante componente de conocimiento tecnológico estricto, basado en la ciencia. Por el contrario, las profesiones secundarias presentan fines ambiguos y contextos institucionales en lo que a su práctica se refiere y, por tanto, son incapaces de desarrollar un conocimiento profesional científico y sistemático. Para GLAZER, el desarrollo de la base de conocimiento científico depende de fines inequívocos y fijados de antemano porque la práctica profesional constituye una actividad instrumental. Si la ciencia aplicada consiste en un conocimiento acumulado, empírico, sobre los mejores medios para alcanzar determinados fines, ¿cómo puede una profesión basarse en la ciencia cuando sus fines aparecen confusos e inestables?”

(SCHÖN 1983).

Desde el punto de vista del modelo de racionalidad técnica, los valores que reconocen el profesional residen en el terreno de los fines prefijados e inequívocos. Los valores entran en la selección de los fines, pero no en la de los medios. Los últimos se basan por

entero en la racionalidad técnica, o sea, en la selección de medios con respecto únicamente a su eficacia y eficiencia.

Así la aparición de la jerarquía de educacionistas (investigadores de la educación de las universidades que desarrollan un importante cuerpo de principios teóricos planificadores curriculares que definen resultados inequívocos de conocimiento y traducen los resultados de la investigación de la enseñanza, y profesores que aplican esa tecnología en sus clases) muestra la aspiración de alcanzar la categoría de profesión principal, definida desde el punto de vista de la racionalidad técnica.

El tipo de teoría del proceso del conocimiento educativo edificada por STENHOUSE no se ajusta al modelo de racionalidad técnica en absoluto. Desde esa perspectiva, la afirmación de que los valores educativos no pueden ser definidos en relación con fines prefijados e inequívocos y de que proporcionan criterios para la selección de los medios, solo sirve para rebajar la categoría de la educación como profesión y la de sus intentos de desarrollar un cuerpo de conocimientos profesionales basados en investigaciones científicas sistemáticas. Quienes quedan deslumbrados por el modelo de racionalidad científica no se percatan de que existe un diferente entre el conocimiento magistral y los valores. SCHÖN denomina a este modelo reflexión-en-acción.

Llama nuestra atención sobre el hecho de que muchas prácticas suponen el conocimiento-en-acción. Los prácticos no siempre actúan de acuerdo con el modelo de racionalidad técnica, o sea, aplicando el conocimiento teórico y técnico a la decisión instrumental. Por el contrario, actúan espontáneamente sin pensar de antemano la acción a realizar, y dada la intencionalidad de las acciones que llevan a cabo, hay que pensar que se basan en la comprensión tácita o intuitiva de la naturaleza del problema, de sus causas y de los modos de solucionarlo. En este caso, el conocimiento no se aplica a la acción, sino que se incorpora tácitamente a ella. El práctico no siempre puede poner de manifiesto lo que sabe-en-la-acción. Con frecuencia, las personas saben más de lo que pueden decir. En este tipo de práctica, el pensamiento y la acción se confunden. SCHÖN (1983) recuerda la descripción de la acción inteligente de Gilbert RYLE (1949):

“Cuando hago algo de forma inteligente... hago una cosa y no dos. La acción se desarrolla según un procedimiento o forma especial, y no según antecedentes especiales”.

Y muestra la misma idea en palabras de Andrew HARRISON:

“Cuando alguien actúa de forma inteligente, `pone en acción su mente`.”
(HARRISON, 1978)

el conocimiento-en-acción supone numerosos presupuestos tácitos que podemos describir como teorías-en-acción. A modo de ejemplo, SCHÖN expone el experimento de INHELDER Y KARMILOFF-SMITH (1974-75), en el que se pedían a los niños de edades comprendidas entre los 6 y los 7 años que mantuviesen en equilibrio diversos bloques de madera, lastrados de modo más o menos evidente en uno de sus extremos,

sobre una barra de metal. Los investigadores descubrieron que todos los niños comenzaban del mismo modo. De forma sistemática, los niños trataban de mantenerlos en equilibrio en primer lugar por su centro geométrico. Y estos mismos investigadores explican esta conducta manifestada de modo persistente y universal en relación con una teoría tácita en la acción: “las cosas se mantienen siempre en equilibrio por su centro”. Los observadores describen lo que los niños pueden experimentar como “la impresión respecto a los bloque” en relación con una teoría-en-la-acción del “centro geométrico”. CARR Y KEMMIS (1983) exponen con cierto detalle filosófico una cuestión semejante a la de SCHÖN respecto a la relación entre teoría y práctica, referida de modo específico a la práctica educativa que se han desarrollado. La principal conclusión que extraen es:

“Como los educadores prácticos deben haber adquirido cierto grado de comprensión de lo que hacen y un conjunto elaborado, si no explícito, de convicciones acerca del sentido que tienen sus actuaciones prácticas, han de tener alguna `teoría` que explique y dirija su conducta”.

Pero, como señalan SCHÖN Y CARR Y KEMMIS, los observadores no pueden reflexionar sobre el “conocimiento-en-acción” de los prácticos. Estos pueden hacerlo por sí mismo, siendo conscientes y describiendo sus teorías tácticamente reflejadas en acción. SCHÖN divide este tipo de autorreflexiones en dos subcategorías: reflexión-sobre-acción reflexión-en-la-acción. La primera consiste en una visión retrospectiva de “la comprensión adquirida al tratar el caso concreto”. La segunda es una reflexión efectuada a medida que se desarrolla la acción, de modo que la duración y distribución temporal de sus episodios varía con la duración y distribución temporal de las situaciones en las que el profesional desarrolla su labor.

Ambos tipos de autorreflexión pueden activarse ante la sorpresa provocada por la incoherencia percibida entre la acción y la situación, lo que supone plantearse conscientemente las teorías-en-la-acción puestas en juego y examinarlas en relación con los hechos de la situación. De este modo, un área problemática mal definida se aclara y el práctico ha desarrollar una nueva teoría de la situación que pueda ser comprobada en las acciones siguientes.

Los procesos de reflexión-sobre y de reflexión-en-la-acción surgen a causa de que la situación presente desafía las categorías habituales de problemas y de soluciones a los problemas que el práctico ha utilizado de forma implícita en el pasado actuar y reaccionar ante las situaciones espontáneamente. Son procesos que presume, en oposición a la racionalidad técnica, que los contextos de la acción no siempre son estables y que los problemas prácticos que surgen a partir de esos contextos pueden ser originales y únicos en determinados aspectos.

“Cuando el fenómeno que tenemos ante nosotros no se incluye en las categorías ordinarias del conocimiento-en-la-práctica, apareciendo como único o inestable, el práctico puede revisar y criticar su comprensión inicial del fenómeno, construir una nueva descripción del mismo y comprobar esa nueva descripción mediante un experimento al efecto”.

Conviene señalar que, en sus descripciones de las experiencias de “ajuste” entre el hecho y situación, SCHÖN afirma que la práctica profesional se orienta tácitamente a partir de normas que conforman la conducta. La puesta en práctica de estas normas no es una consecuencia extrínseca de la actividad profesional, sino la activación de determinadas cualidades en la misma actividad. El fin de la práctica profesional consiste en la cualidad que ha de materializarse en la práctica misma y no en la cantidad que ha reproducirse como resultado de la actividad. Es más, SCHÖN dice que esta tipo de fines puede sentirse intuitivamente, sin articularlos de forma consciente, proporcionando la sensación de cómo ha de plasmarse en la acción en vez de predefinir con total claridad los objetivos a los que habrá que llegar.

“Chris ALEXANDER, en sus *Notes Towards a Síntesis of Form* (“Notas para una síntesis de la forma”), plantea la cuestión del conocimiento involucrado en el diseño. Cree que a menudo podemos reconocer y corregir el “mal ajuste” de una forma con su contexto, pero normalmente no podemos describir las reglas mediante las que podríamos descubrir cuándo un ajuste no es bueno o reconocer que la forma corregida sea buena.

Revisando el ejemplo de ALEXANDER, Geoffrey VICKERS señala que no solo es imposible articular completamente lo juicios artísticos, basados en la sensación producida por la forma: “Los artistas, sin ser los únicos afectados, muestran con mayor claridad una particularidad que podemos encontrar en todos estos juicios. Podemos reconocer y describir las desviaciones de una norma con mucha mayor claridad que la norma misma”. Según VICKERS, elaboramos juicios, apreciaciones cualitativas de las situaciones, de los que depende nuestra competencia práctica, a través de estas normas tácitas”.

(SCHÖN, 1983).

No es difícil establecer la relación entre el modelo de proceso de diseño curricular de STENHOUSE y esta perspectiva general acerca de la práctica profesional regida por “un sentido de forma” en vez de por objetivos específicos. En efecto, STENHOUSE presentaba a menudo el diseño de su *Humanities Project* como la especificación de una forma de práctica a desarrollar en clase (véase, por ejemplo, STENHOUSE, 1970). Sus principios de procedimiento constituyen la articulación de su sentido de la forma docente adecuada para manejar los elementos controvertibles en clase.

Estamos ahora en condiciones de plantear un punto de vista alternativo, desde un modelo de práctica profesional de conocimiento-en-la-acción, respecto a las relaciones existentes entre el conocimiento profesional y la ética profesional. El conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales –caracterizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones- que subyacen a las prácticas profesionales. Estas teorías prácticas, a menudo incorporadas de forma tácita en práctica y no aplicadas conscientemente, no consisten, en principios causales generales de los que se deriven reglas técnicas de acción acerca de medios y fines, ni están condicionadas por el interés por conseguir el control técnico, sino por el de llevar a cabo un forma de práctica coherente con los valores profesionales, desde un punto de

vista ético. Los valores profesionales no son tanto una fuente de objetivos finales que hayan de alcanzarse como culminación de una actividad práctica, sino una fuente de normas a desarrollar en la práctica. El conocimiento-en-acción práctico del profesional es de carácter ético más que técnico, o sea, un conocimiento de cómo realizar una forma ética en vez de cómo conseguir determinados estados finales preconcebidos como resultado último de una acción.

Como las situaciones prácticas son inestables en potencia, el conocimiento-en-acción profesional (adquiridos a través de la experiencia pasada de las uniformidades encontradas en los problemas, en sus explicaciones y en sus soluciones) nunca puede proporcionar un guía infalible para la conducta futura. Ayuda al profesional a plantear de antemano las posibilidades futuras, pero no a predecirlas, y siempre he de mantenerse abierto a la sorpresa a la necesidad de plantearse y reflexionar sobre la educación de su conocimiento al situación presente. A través de esa reflexión se amplía y enriquece el bagaje individual de conocimientos profesionales.

Pero el aprendizaje llevado a cabo por los sujetos individuales puede también compartirse con los compañeros de profesión, de manera que no solo se desarrolle el conocimiento privado de un sujeto, sino del bagaje común de conocimientos disponibles para todos los prácticos de una determinada profesión. El desarrollo profesional de lo sujetos, puesto de manifiesto mediante la capacidad creciente de actuar de forma coherente con los valores profesionales en diversas situaciones prácticas, depende de la fructífera interacción entre el desarrollo del conocimiento privado y del de los conocimientos comunes. Cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará y enriquecerá el bagaje común de conocimientos profesionales. Y cuanto más se desarrolle este bagaje común, en respuesta a los contextos cambiantes de la actuación profesional, mayor será la capacidad de los profesionales concretos para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentren y para responder a las mismas adecuadamente.

En el proceso del desarrollo del conocimiento profesional a través de la reflexión-en-la-acción, los medios y los fines no pueden tratarse por separado. Como afirma SCHÖN, la investigación del profesional:

“...no se limita a la deliberación sobre los medios dependiente del acuerdo posterior respecto a los fines. No separa los medios y los fines, sino que los define en interacción cuando delimita una situación problemática”. (SCHÖN, 1983).

Cualquier teoría práctica acerca de cómo actuar de forma coherente con los valores profesionales presume la existencia de una teoría normativa, o sea, la comprensión de las normas derivadas de esos valores, en relación con los cuales se juzga la coherencia ética de la práctica. Los profesionales profundizan su comprensión de las normas que profesan mediante la reflexión sobre las estrategias concretas que emplean para llevarlas a la práctica. En otras palabras, la teoría normativa –teoría de los fines prácticos- se desarrolla a través de la reflexión sobre los medios, y como ésta hace surgir nuevas posibilidades para la selección de los mismos, se lleva a cabo en forma de teoría práctica. Las teorías práctica y normativa no pueden desarrollarse con independencia entre ellas (véase ELLIOT, 1983b). Los profesores no pueden desarrollar

teorías prácticas de la enseñanza prescindiendo del desarrollo de sus teorías educativas, es decir, de sus teorías sobre la naturaleza de los valores y de los procesos educativos. Sólo desde el punto de vista de la racionalidad técnica puede separarse la elaboración teórica educativa de la investigación educativa, y ambas de la actividad docente.

En esta sección he tratado de mostrar cómo el modelo de proceso de desarrollo curricular propuesto por STENHOUSE supone un punto de vista acerca de la naturaleza y del desarrollo del conocimiento profesional de los docentes y de sus relaciones con la práctica educativa completamente distinto del que sostiene el modelo de racionalidad técnica. Esta perspectiva considera que la responsabilidad de desarrollar los conocimientos profesionales atañe a los docentes, más que a los investigadores especializados y a los teóricos. Por eso, el movimiento de los “profesores como investigadores” nació en el Reino Unido en el contexto de los proyectos de desarrollo curricular centrados en los procesos. Lo que describía SCHÖN como proceso de reflexión-en/sobre-la-acción, en relación con el desarrollo del conocimiento profesional en general, se ira concretando en el entorno educativo como investigación-acción. Tanto el proyecto Ford como el TIQL se plantean de manera explícita en estos términos. En la próxima sección quiero mostrar que el paradigma de la investigación-acción nos permite superar las lagunas existentes en la actualidad entre la investigación educativa y la práctica docente intuitiva.

Investigación educativa y práctica educativa.

La expresión “investigación-acción” fue acuñada por Kurt LEWIN (1947) para describir una forma de investigación con las siguientes características:

1. Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir “el bien común” en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de “autoevaluación” en relación con determinadas concepciones individualistas del bien.
2. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como “actos de investigación”, como “teorías en-la-acción” o “pruebas hipotéticas”, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde la perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modelos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción. Si se considera una práctica social como la enseñanza como un actividad reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece. La idea de investigación-acción de LEWIN hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos (véase ELLIOTT, 1983b).

Cuando una práctica social se considera una ciencia moral puede compararse con otras dos formas de tomarla en consideración. Unos pueden verla como un oficio basado en saber de manera táctica e intuitiva cómo desempeñarlo, adquirido por sus practicantes a través de la experiencia. Otros pueden contemplarla como un conjunto de técnicas dirigidas a lograr unos objetivos concretos especificados de forma mensurable.

Maurice HOLT (1981) defiende el punto de vista que considera la enseñanza como oficio intuitivo. Se muestra escéptico en relación con las instancias reflexivas porque cree que inhiben la espontaneidad y reducen la destreza de los profesores. Y debo decir que, en la medida en que las teorías tácitas están englobadas en el trabajo docente intuitivo, no hay necesidad de que el práctico las examine y compruebe de forma reflexiva mediante la investigación-acción. Pero las situaciones a las que se enfrentan los profesores en la actualidad cambian constantemente, de modo de los hábitos y rutinas docentes establecidos con antelación dejan de ser útiles. Esas situaciones requieren el conjunto desarrollo de “teorías-en-la acción” mediante la investigación-acción, con la condición de evitar las pautas docentes establecidas. Con el fin de desarrollar las nuevas técnicas, los profesores deben disponerse a soportar la experiencia de ser “descalificados”.

Sin embargo, como se señalan los trabajos de SCHÖN y de CARR y KEMMIS, la idea de la enseñanza como práctica intuitiva que supone el conocimiento-en-la-acción tácito. La primera presume la existencia de la segunda. La investigación-acción se centra en los aspectos problemáticos de la práctica, pero solo puede desarrollarse si otros aspectos se desenvuelven en el nivel del conocimiento tácito. No todos los aspectos han de hacerse conscientes, y cuando los nuevos conocimientos se han desarrollado de forma consciente, su implantación en la acción concreta lleva a un estado espontáneo, de acción intuitiva. La investigación-acción no solo convierte en anticuado parte del conocimiento profesional tácito, sino que ayuda también a incrementar el conjunto de conocimientos a disposición del práctico.

El gobierno central del Reino Unido parece que en la actualidad se va decantando hacia la concepción de la enseñanza que se basa en el modelo de la racionalidad técnica. El discurso de Sir Keith JOSEPH (1984) en Sheffield insiste en la especificación clara de los alumnos del aprendizaje y el uso generalizado de pruebas cuyas respuestas puedan compararse con el criterio prefijado. Si reaceptan estos supuestos, la buena docencia pasa a ser cuestión de eficacia técnica, pudiendo esperarse el patrocinio creciente de la investigación aplicada en relación con la búsqueda de reglas contingentes a medios y fines que especifiquen las “técnicas” que los profesores deben adquirir.

Cuando la formación del profesorado se transforma en un problema de convertir a los futuros profesores en técnicos operativos, poco espacio queda para la idea de la enseñanza como reflexión-en-la-acción, investigación-acción o ciencia moral. Ni tampoco hay lugar para la consideración de la docencia como oficio o profesión moral (véase TOM, 1980) que implique el conocimiento-en-la-acción tácito. Mientras una profesión moral, ésta queda minada por la concepción de la práctica profesional como cuestión de racionalidad técnica.

Desde el punto de vista, la investigación educativa debe reconstruirse dentro del paradigma de la ciencia moral o de investigación-acción. La investigación es educativa si tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos. Está guiada por los valores. La aspiración de eliminar los valores de la investigación educativa es una contradicción in terminis. Se puede comparar la investigación sobre la educación, que utiliza los procesos educativos como contexto en los que se explora y desarrollan teorías básicas en el seno de las disciplinas de las ciencias de la conducta y presume la existencia de una división de trabajo entre los profesores y los investigadores. Las teorías desarrolladas en el seno de estas disciplinas académicas pueden servir a los profesores para elaborar los diagnósticos de las situaciones prácticas, pero este valor solo puede ser determinado mediante la investigación acción desarrollada por el práctico y no desde el interior de las mismas disciplinas.

Las objeciones que suelen oponerse a la reconstrucción de la investigación educativa como una forma de investigación-acción o ciencia moral se agrupan en torno a la cuestión de la objetividad. El proceso de investigación debe quedar al margen de las prácticas sobre las que se centran para evitar los sesgos derivados de los valores de los prácticos. Sin embargo, diversos teóricos sociales y filósofos de la ciencia (véase CARR, 1983) han demostrado de manera convincente la invalidez de esta perspectiva que defiende que los investigadores pueden dejar de lado sus propios valores morales y sociales. Han demostrado que los valores están presentes en el modo de abordar el tema en cuestión, en los tipos de pruebas que el investigador cree dignos de tener en cuenta y de los métodos de análisis de las pruebas recogidas. Es preferible considerar la objetividad como la conciencia de los sesgos axiológicos propios, como la disposición a ponerlos de manifiesto y como una apertura hacia pruebas que no concuerden con ellos. En el contexto de la investigación-acción, la objetividad supone estar abierto a las pruebas no concordantes con los propios valores y prácticas, y la disposición a modificar la propia comprensión de éstos al reflexionar sobre los problemas que plantean su realización práctica en la investigación-acción. Aceptada la posibilidad de acceder a la objetividad, en ese sentido, y el punto de vista de que la práctica social supone “teorías-en-la-acción”, no hay razón para no aplicar el método científico de un modo igualmente riguroso en la práctica reflexiva como en las ciencias naturales y comportamentales.

LEWIN bosqueja un proceso disciplinado de investigación-acción que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Su modelo especifica una espiral de actividades en esta secuencia:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema;
3. implantación y evaluación de las estrategias de acción y
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Mientras el científico natural y el del comportamiento comienzan con problema teórico definido en su propia disciplina, el investigador en la acción comienza con un problema

práctico. Pero en determinado sentido, el problema de este último es teórico también. Surge en la experiencia de la inadecuación entre sus propias teorías prácticas y la situación a la que se enfrenta. La única diferencia entre el práctico y la situación a la que se enfrenta. La única diferencia entre el práctico y el científico natural o comportamental consiste en que la teoría del primero con frecuencia está incluida en su propia práctica y no ha sido formulada de manera consciente. Una parte importante del proceso de investigación-acción es, pues, la aclaración del problema haciendo explícita la “teoría-en-la-acción” de práctico y en mostrar cómo la situación en la que actúa no se acomoda en ella.

En relación con la investigación-acción educativa, la primera etapa supondrá el desarrollo de teorías explicativas que se centren en las influencias restrictivas de los factores institucionales, sistémicos y sociales sobre la libertad de los profesores para promover los valores educativos en las clases. El proceso de investigación-acción puede poner de manifiesto que ciertas distancias existentes entre teoría y práctica no pueden superarse mientras no se modifiquen los factores contextuales. En este caso, la investigación-acción puede llevar desde la reflexión sobre las estrategias pedagógicas políticas que conduzcan a la modificación del “sistema” de modo que sea posible la acción educativa.

La dimensión política de la investigación-acción ha sido destacada de manera especial en el trabajo de Stephen KEMMIS y sus colaboradores en la Universidad Deakin de Australia. CARR y él (véase CARR y KEMMIS, 1983) consideran que la investigación-acción educativa no sólo es una ciencia práctica o moral. Asimismo debe ser una ciencia crítica, dentro del paradigma de la teoría crítica de las ciencias sociales desarrollado por los miembros de la Escuela de Frankfurt (véase, por ejemplo, los trabajos de HABERMAS, 1971^a, 1976, 1978, 1979). Según CARR y KEMMIS, cualquier ciencia educativa adecuada o coherente:

“...debe preocuparse de identificar y plantear los aspectos del orden social actual frustran el cambio racional, y debe presentar, propuestas teóricas que permitan a los profesores (y a otros participantes) tomar conciencia de cómo superarlos...”

En este artículo he evitado deliberadamente profundizar en esta dimensión política de la investigación-acción educativa. Pero es importante. En el Reino Unido, los trabajos de los profesores del proyecto TIQL (véase EBBUTT y ELLIOTT, 1984) incluía la crítica del actual sistema de exámenes y de las ideologías sociales que subyacen al mismo. Sin embargo, creo que los profesores disponen siempre de un área de libertad en la que pueden seguir mejorando la calidad educativa de sus prácticas en clase, y que la investigación-acción puede ayudar a aclarar las posibilidades, así como las limitaciones, de su libertad de acción.

La segunda etapa del proceso de investigación-acción equivale a la formulación de las hipótesis científicas. Se requiere una nueva teoría práctica para cambiar la situación, como se comprende ahora, de modo que sea más coherente con los valores del práctico. Esa teoría especificará las hipótesis de acción, es decir, las estrategias que el práctico crea que debe comprobar. La tercera etapa de la espiral de investigación-acción, el

desarrollo y la evaluación de las estrategias de acción, es una forma de comprobación de hipótesis. El resultado puede indicar la necesidad de aclarar más el problema y de la posterior modificación y desarrollo de las hipótesis de acción. Y así a través de las espirales de investigación-acción, los prácticos desarrollan sus teorías prácticas mediante un método semejante al empleado por los científicos naturales y comportamentales.

No voy a describir las técnicas específicas desarrolladas para recoger y analizar los datos cualitativos en la investigación-acción. Son muy semejantes a los empleados en la investigación cualitativa de las ciencias sociales y en el lúdico paradigma de evaluación educativa; y ya disponemos de una amplia bibliografía metodológica en estas áreas (véase, por ejemplo, HAMILTON y cols., 1977; MCCORMICK y JAMES, 1983, y HAMMERS-LEY y ATKINSON, 1983).

La institucionalización de la investigación-acción en la escuela.

El paradigma de la investigación-acción en la práctica profesional no es fácil de implantar en las instituciones educativas, tal y como están organizadas en la actualidad. Las tentativas de los gobiernos centrales para controlar burocráticamente los procesos de escolarización mediante la definición y normalización de sus entradas y salidas conducen a una forma de organización que HANDY (1984) ha descrito como cultura del rol:

“La `idea de organización` que está detrás de este bipode organización consiste en que las organizaciones son conjunto de roles o puestos de trabajo, unidos de manera lógica y ordenada de forma que despachen el trabajo de la organización. Las organizaciones una pieza de ingeniería, en la que un rol se apila junto a otro, y una responsabilidad está ligada a otra responsabilidad, los sujetos son `ocupantes de rol` con descripciones del trabajo a realizar que cumplen los requisitos del rol y de su entorno.

Las comunidades en estas culturas están formalizadas, como lo están los sistemas y procedimientos. Los distintos tipos de memorandum van de rol a rol (jefe de departamento X al Delegado General) y se transmiten a los roles, a los sujetos. El lugar abunda en procedimientos para cada eventualidad encerrados en reglamentos y libros de organización. Existen normas, controles de calidad y procedimientos de evaluación. Todo está organizado y gestionado en vez de dirigido”.

Esta forma de organización escolar facilita el control técnico sobre los procesos de aprendizaje con el fin de alcanzar determinados objetivos. El creciente dominio de la cultura del rol en las escuelas se basa en la perspectiva de que la práctica profesional es una cuestión de racionalidad técnica. Puede compararse con otra forma de organización profesional descrita también por HANDY, la cultura de la persona:

“la cultura de la tarea evoluciona como una respuesta a la necesidad de una forma de organización que permite cambiar de una manera menos individualista que la de una cultura del club y más rápidamente que una cultura de rol. La `idea de organización` de esta cultura consiste en que un grupo o equipo de talentos y de recursos deben aplicarse

a la ejecución de un proyecto, a la resolución de un problema o al desarrollo de una tarea...

Es la cultura preferida por muchas personas competentes, porque trabajan en grupos, compartiendo tanto las técnicas como las responsabilidades; trabajan constantemente frente a nuevos desafíos, porque cada tarea es distinta y así se desarrollan y se entusiasman entre sí. La cultura de la tarea es una cultura habitualmente cálida y amigable porque esta edificada en torno a grupos cooperativos de compañeros sin un exceso de jerarquía. Hay planes más que procedimientos, y revisiones de procesos más que evaluaciones. Estas culturas se desarrollan en situaciones en las que el cometido de la organización consiste en la resolución de problemas”.

La velocidad del cambio social en la sociedad contemporánea crea contextos inestables para la práctica profesional. La cultura de la persona individualista es incapaz de desarrollar el nuevo conocimiento profesional que se requiere para resolver los problemas prácticos de complejidad creciente. HANDY afirma que algunas profesiones están respondiendo a esta complejidad mediante “su agrupación en culturas de tarea y su sometimiento a disciplinas mas organizativas”. La aparición de movimiento de investigación-acción en la esfera de la educación constituye una respuesta de este tipo. Los proyectos que he mencionado en este artículo tienden a establecer un nuevo marco de organización en el sistema educativo. Tratan de implantar equipos de profesores-investigadores en las escuelas bajo la supervisión de un coordinador (en vez de un gerente), y a enlazar los equipos en redes locales, regionales e incluso mas amplias. Redefinen los papeles de los técnicos especialistas, investigadores, formadores del profesorado e inspectores locales situándolos como consultores y facilitadores de las tareas, lo que exige el dialogo con los prácticos.

Pero estas tentativas no solo han encontrado resistencias de parte de quienes querían mantener sus identidades en el seno de la cultura de la persona, sino que han entrado también en colisión con el desarrollo de culturas de rol, especialmente en las grandes escuelas secundarias. Los equipos basados en las escuelas se apoyaban en la esperanza de promover la resolución cooperativa de los problemas mediante la comunicación libre y abierta entre los prácticos individuales. Pero solían extinguirse al entrar en confrontación con una cultura de rol diseñada para facilitar el control jerárquico a través del flujo de información de abajo arriba, la evitación del error en el cumplimiento de reglas y reglamentos, y la rígida especialización de roles. El problema de la “falta de tiempo”, citado con frecuencia, para emprender la reflexión-sobre-la-acción individual y compartida refleja las exigencias que se plantean a los profesores para operar de manera satisfactoria en el papel que se les asigna en la cada vez mas dominante cultura del rol en las escuelas.

La aparición de la cultura del rol representa una respuesta político-administrativa a la complejidad del mundo escolar. Esta respuesta intenta restablecer un contexto estable para la práctica profesional tratando los problemas de la escuela como cuestiones técnicas susceptibles de someterse a la ingeniería social, reduciendo, por tanto, su complejidad.

Para quienes creemos que el desarrollo de las culturas del rol en el sistema educativo deforma y limita la práctica educativa no hay más remedio que tratar de institucionalizar culturas de tarea en las escuelas. Esto no supone desmontar la totalidad de la cultura del rol. En cada institución educativa se dan problemas para los que las soluciones técnicas son muy adecuadas. El establecimiento de rutinas administrativas y los roles que acarrearán puede crear zonas de estabilidad que permitan que la institución concentre sus energía y esfuerzos en los problemas más fundamentales de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Como afirma HANDY, la organización logra el éxito no por la adopción de una forma pura, sino por la adecuada mezcla. Problema de institucionalizar una cultura de tarea que apoye la investigación-acción educativa no consiste en desechar la emergente cultura del rol, sino en descubrir cómo implantar aquélla de manera que viva en una postura dialéctica fructífera con la última, sin resultar ahogada por ella.

A mi modo de ver, la creciente “amenaza” de la cultura del rol para la tradicional cultura de la persona en las escuelas constituye una importante razón para la expansión del movimiento de investigación-acción.

Ante la erosión burocrática de su cultura tradicional de la persona, la profesión docente ha ido comprobando que el único camino para mantener el control sobre sus prácticas profesionales consiste en abrazar el paradigma de investigación-acción en la práctica educativa son prometedoras.

Hace falta ahora una reflexión-en-la-acción más sistemática a cargo de todos los que tratamos de facilitar este proceso de institucionalización. Hemos denominado este tipo de reflexión en la práctica de facilitar la investigación-acción de segundo orden.

ELLIOT, John. “La investigación acción educativa”. En: La investigación-acción, tercera edición, Madrid España, EDICIONES MORATA, 1997.

Capítulo IV

Las características fundamentales de la investigación-acción.

En este capítulo estudia sistemáticamente las características fundamentales de la investigación-acción y pone de manifiesto cómo ésta unifica actividades que a menudo se han considerado muy diferentes. En el muestreo que las actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación forman parte integrante del proceso de investigación-acción.

Indico que el tratamiento de distintas actividades como funciones muy independientes constituye una característica del incesante crecimiento de sistemas tecnocráticos de vigilancia y control bajo la apariencia de reforma curricular. No obstante, afirmo que este crecimiento genera y estimula la aparición de una cultura profesional de oposición

en forma de investigación-acción. Pero ésta no es solo una respuesta reaccionaria y defensiva al cambio tecnológicamente controlado, sino constituye una forma de resistencia creadora porque no se dedica a conservar la antigua cultura profesional de los docentes, sino que la transforma.

El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimientos se subordina a este a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

La mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines; por ejemplo: la “justicia” en la práctica legal; la “atención al paciente” en la medicina; la “conservación de la paz” en la política; la “educación” en la enseñanza. Tales fines no se manifiestan sólo en los resultados de una práctica, sino también como cualidades intrínsecas de las mismas prácticas. Por ejemplo, si el proceso de enseñanza ha de influir en el desarrollo de la capacidades intelectuales de los estudiantes en relación con los contenidos curriculares, debe manifestar esas cualidades como “apertura ante sus preguntas, ideas y forma de pensar”, “compromiso respecto al dialogo abierto y libre”, “respeto hacia las pruebas”, “preocupación por la promoción del pensamiento independiente” e “interés por la materia”. La enseñanza actúa como mediador en el acceso de los alumnos al currículum y la calidad de ese proceso mediador no es insignificante para la calidad del aprendizaje.

Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no se solo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativa capaz de promover unos resultados educativos en términos del aprendizaje del alumno. El concepto de educación como fin de la enseñanza, como ocurre con lo conceptos de los fines de otras prácticas sociales, trasciende la conocida distinción entre el proceso y el producto, la mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos. La consideración de uno de esos dos aspectos por separado no es suficiente. La calidad de los resultados del aprendizaje sólo es, en el mejor de los casos, un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente. El hecho de que un aprendizaje de mala calidad dependa causalmente de una enseñanza deficiente debe determinarse en los casos concretos. No podemos presumir sin más una relación causal directa. Aunque las evaluaciones de la calidad educativa de los resultados del aprendizaje pueden ayudar a los profesores a reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, son insuficientes como fundamento para su evaluación la práctica de la enseñanza debe evaluarse también en relación con sus cualidades intrínsecas. Cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los productos. Los procesos deben tenerse en cuenta a la luz la calidad de los resultados del aprendizaje y viceversa.

Este tipo de reflexión simultanea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que SCHÖN ha denominado práctica reflexiva y otros, entre los que me incluyo, investigación-acción.

Cuando se considera la práctica como la traducción de los valores que determinan sus fines a formas concretas de acción, su mejora supone necesariamente un proceso continuado de reflexión a cargo de los productos.

Esto se debe, en parte, a que lo que constituye una adecuada traducción del valor esta muy relacionado con el contexto. Ha de juzgarse siempre en relación con las circunstancias concretas. Las reglas generales son orientaciones para reflexionar extraídas de la experiencia, que no la sustituyen. Lo que, en último termino, constituye la traducción adecuada de un valor es cuestión de juicio personal en las circunstancias concretas, pero como los juicios personales son por su propio carácter siempre discutibles. Los profesionales que de verdad quieren mejorar su práctica tiene también la obligación de reflexionar continuamente sobre ellos in situ. Los valores están siempre abiertos a la reinterpretación a través de la práctica reflexiva; no pueden definirse en relación con puntos de referencia fijos e inmutables que sirvan para medir las mejoras habidas en la práctica. La comprensión que el profesional reflexivo tiene de los valores que trata de llevar al práctica se transforma sin solución de continuidad en el proceso de reflexión sobre tales tentativas. Los valores constituyen normas en permanente recesión.

Estudiaré a continuación con mayor detalle la naturaleza de este proceso continuado de reflexión. Tras la publicación de los trabajos de Donald SCHÖN sobre “práctica reflexiva” (1983 y 1987), esta expresión se ha hecho muy popular en el discurso relativo el desarrollo profesional. Pero existen diversos tipos de reflexión práctica que supone distintas concepciones de las clases de fines que deben llevarse a la práctica. El movimiento de investigación-acción educativa que surgió hace veinte años en el Reino Unido hizo este mismo oponiéndose al desarrollo de una tecnología curricular que insistía en la especificación antecedente de resultados mensurables de aprendizaje (STENHOUSE, 1975, capítulos 5-7). El movimiento defendía la importancia de los valores del proceso para estructurar el currículum. Pretendo situar la investigación-acción en el tipo de práctica reflexiva que aspira a mejorar la concreción de los valores del proceso.

Cuando los valores determinan los fines de una práctica, esos fines no deben tomarse como objetivos concretos que pueden llevarse a la práctica sin dificultad en algún punto futuro del tiempo. Si así fueran, constituirían fines técnicos que podrían especificarse con claridad de antemano. En la medida en que está implicada la reflexión, constituye un razonamiento técnico sobre como conseguir un producto final previsto. Los valores, en cuanto fines, no pueden determinarse con claridad de forma independiente de la práctica y antecedente a ella. En este contexto, ella misma constituye una interpretación de sus fines en una situación práctica concreta. Los fines se definen en la práctica y no con anterioridad a ésta.

El tipo de reflexión al que aludimos aquí es muy diferente del razonamiento técnico que versa sobre los medios para conseguir un fin. Es a la vez ético y filosófico. En la medida en que la reflexión trata de la elección de un curso de acción en un determinado conjunto de circunstancias para llevar a la práctica los propios valores, reviste carácter ético. Pero como la elección ética supone la interpretación de los valores que han de

traducirse a la práctica, la reflexión sobre los medios no puede separarse de la reflexión ética una dimensión filosófica.

La reflexión dirigida a la puesta en práctica de los valores puede describirse como filosófica práctica (véase ELLIOTT, 1987). Esa descripción dirige nuestra atención hacia el papel de las críticas reflexivas de las interpretaciones de valor incluidas en la práctica pueden desempeñar para mejorarla. Esas críticas filosóficas capacitan a los prácticos para reestructurar de forma permanente sus conceptos de valor de manera que iluminen progresivamente los problemas y posibilidades prácticos. La filosofía no es solo una disciplina académica disociada de la realidad de las prácticas sociales cotidianas y cultivadas por especialistas que operan fuera de ellas.

La investigación-acción constituye una forma alternativa de describir el tipo de reflexión ética mencionado. En contraste con la “filosofía práctica”, la expresión llama la atención sobre la importancia que tienen los datos empíricos en cuanto fundamento de una mejora reflexiva de la práctica. No obstante, esto no es más que una cuestión de énfasis en distintos contextos comunicativos. Dentro de una práctica ética, la calidad de la reflexión sobre los fines en perspectiva incluidos en el a depende de la calidad de los datos de la misma que podamos recopilar. Sin embargo una reflexión filosófica de este tipo modifica las concepciones de los fines de un modo que cambia la propia comprensión de lo que constituyen buenos datos sobre la práctica.

Por tanto, no podemos mejorar la metodología de la investigación-acción con independencia de la reflexión filosófica. Las dos descripciones toman de la reflexión ética sobre la práctica que se entrecruzan y son dependientes entre sí, ambas descripciones llevan consigo una crítica implícita de la tendencia a disociar la filosofía y la investigación de las realidades de la práctica. Al situarlas en el campo de quienes están en el interior del sistema, pasan a formar parte de la tentativa de organizar la reflexión ética que pueda defender ese campo contra la incursión de la racionalidad técnica en la forma de pensar de las personas sobre la práctica. Si la práctica se estructura únicamente como una forma de razonamiento técnico o instrumental, no solo no habrá posibilidad de una reflexión filosófica personal sobre los valores, sino tampoco de una dimensión ética de las prácticas sociales. La ética se proyecta en un ámbito de fines que pueden determinarse con independencia de la práctica y antecediendo a la misma.

En el campo de la educación, la expresión “investigación-acción” fue utilizada por algunos investigadores educativos del Reino Unido para organizar un paradigma alternativo de investigación educativa que apoyara la reflexión ética en el dominio de la práctica. Estos investigadores rechazaron el paradigma positivista establecido sobre la base de que servía a los intereses de quienes consideraban la investigación como el fundamento de reglas técnicas que reflejaran una relación casual entre medios y fines para controlar y configurar las prácticas de los profesores. No obstante, hay indicios de que la investigación-acción ha sido secuestrada al servicio de la racionalidad técnica. Se estimula a los profesores para que consideren la investigación-acción como una investigación de la forma de controlar el aprendizaje sin tener en cuenta la dimensión ética de la enseñanza y el aprendizaje. Preveo que la investigación-acción acabará siendo recomendada encarecidamente como estrategia que ayude a los profesores a

elegir al máximo el aprovechamiento de los alumnos respecto a los objetivos del Currículo Nacional.

Puede que haya llegado el momento en que los facilitadores de la práctica reflexiva dejen de utilizar la expresión “investigación-acción”. Yo mismo intento expresar esta idea con palabras diferentes. He empezado a hablar sobre la práctica reflexiva como “ciencia moral” (véase ELLIOTT, 1989^a).

La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unificar la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. Con respecto a este desarrollo, la investigación-acción informa el juicio profesional y, por tanto, desarrolla la prudencia práctica, es decir, la capacidad de discernir el curso correcto de acción al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas. Conozco mejor declaración sobre la naturaleza de la prudencia práctica que la oración de San Francisco cuando le pide a Dios paciencia para aceptar las cosas que no puede cambiar, el valor de modificar lo que está en condiciones de cambio y la sabiduría para conocer la diferencia. Si la investigación-acción consiste en el desarrollo de esta forma de comprensión práctica, constituye una forma de investigación que reconoce por completo la “realidad” a la que se enfrentan los prácticos con su carácter concreto y su engañosa complejidad. Resiste la tentación de simplificar los casos mediante abstracciones teóricas, pero utilizar e incluso genera teoría para iluminar de forma práctica aspectos significativos del caso. En la investigación-acción, la comprensión analítica o teórica mantiene una relación de subordinación con el desarrollo de una visión sintética u holista de la situación en conjunto.

Por tanto, la investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos. Aunque el análisis teórico constituye un aspecto de la experiencia reflexiva, su subordinación a la comprensión y el juicio prácticos asegura su indisociación de la realidad a la que se enfrentan los profesionales. Ya no se percibe como “alejada”. No obstante, ¿desaparece su carácter amenazador al estar controlada por la búsqueda de la comprensión práctica?. más adelante aclararé que, para los profesores apegados a la cultura tradicional de las escuelas, la investigación-acción resulta aún más amenazadora que la investigación tradicional a cargo de extraños.

En cuanto forma de conocimiento profesional del práctico, la sabiduría práctica no se almacena en la mente como conjunto de proposiciones teóricas, sino como un repertorio de casos procesado de forma reflexiva. Los conocimientos teóricos están incluidos en dichos casos, pero, al tratar de comprender las circunstancias concretas actuales, se utilizan ante todo los casos como tales. Las comparaciones con casos antecedentes ilustran de forma práctica las características importantes de la situación actual. En la medida en que esas comparaciones no sean suficientes para proporcionar una comprensión práctica pertinente de una situación, convendrá efectuar algún análisis

teórico explícito y las perspectivas que surjan del mismo informarán y fundamentarán la posterior descripción narrativa del caso.

Condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Esa sensación de que hace falta cambiar alguno o varios aspectos de la práctica para implantar de forma más plena sus objetivos y valores activa esta forma de investigación y reflexión. Decía en el Capítulo Primero que la investigación-acción educativa surgió en el Reino Unido en un contexto en que los profesores estaban insatisfechos con las aportaciones del currículum tradicional y comenzaron a realizar cambios radicales tanto en los contenidos curriculares como en los procesos mediante los cuales se estructuraba y operaba como mediador en relación con los alumnos de las escuelas. Al menos en estado embrionario, la investigación-acción surgió como una forma de desarrollo curricular en las escuelas innovadoras durante los años sesenta. Los universitarios, como STENHOUSE y yo mismos, comenzaron a discernir y organizar su lógica subyacente. Creo que, para los teóricos universitarios de la educación, constituye una tarea importante de los intentos reflexionados de los profesores para cambiar sus prácticas curriculares y pedagógicas en las escuelas. Al organizar la lógica de investigación implícita en esos intentos, los teóricos universitarios de la educación pueden ayudar a alimentar, proteger y mantener la cultura profesional que surge frente a las poderosas fuerzas conservadoras y tecnócratas que actúan en el sistema educativo y la sociedad en general.

La investigación-acción unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional. En primer lugar, la enseñanza se concibe como una forma de investigación encaminada a comprender como traducir los valores educativos a formas concretas de práctica. En la enseñanza, los juicios diagnósticos sobre los problemas prácticos y la hipótesis de acción respecto a las estrategias para resolverlos se comprueban y evalúan de forma reflexiva. En segundo lugar, como se trata de comprobar las hipótesis de acción sobre la forma de traducir a la práctica los valores, no podemos separar el proceso de investigación de comprobación de hipótesis del proceso de evaluación de la enseñanza. La evaluación constituye una parte integrante de la investigación-acción. Tercero, el desarrollo del currículum no es un proceso antecedente a la enseñanza. El desarrollo de programas curriculares se produce a través de la práctica reflexiva de la enseñanza. El perfeccionamiento de ésta no es tanto una cuestión sobre el mejor modo de implementar un currículum diseñado fuera de la escuela, sino de desarrollarlo, con independencia de que se haya iniciado por los mismos profesores o agentes externos.

Podemos considerar los programas curriculares como conjuntos de hipótesis de acción sobre la forma de mediar en el contenido curricular respecto a los alumnos de un modo adecuado, desde el punto de vista educativo. Esas hipótesis se comprueban y reestructuran en la práctica de enseñanza mediante la investigación-acción. Desde la perspectiva de la investigación-acción, el perfeccionamiento de la enseñanza y el desarrollo de profesor constituyen dimensiones del desarrollo del currículum. De ahí que “no pueda haber desarrollo del currículum del profesor”. Esto significa que los docentes tengan que desarrollarse antes de que puedan implementarse de forma

adecuada los currícula. Por ejemplo, asistiendo a cursos de formación permanente. Esto significa, en cambio, que el desarrollo del currículum constituye en si mismo en proceso de desarrollo del docente.

La investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa. Esta concepción unificada tiene consecuencias de poder en la medida en que rechaza una división de trabajo rígida en donde las tareas y roles especializados se distribuyen en actividades organizadas desde el punto de vista jerárquico. La práctica educativa unificada refuerza a quienes “están dentro”: los profesores. En la medida en que se justifiquen las tareas y roles especializados de terceros, su objetivo será apoyar y facilitar la práctica reflexiva educativa sin destruir la unidad de sus partes constituyentes. Esto solo puede ocurrir si las actividades mas especializadas tienen la función subordinada de alimentar la unidad de la práctica reflexiva que se opone a la imposición de la hegemonía de los expertos especialistas sobre los prácticos, con la función de regular sus actividades desde el exterior.

La investigación-acción no refuerza la postura de los profesores en cuanto conjunto de individuos que operan de forma independiente y autónoma, que no comparten sus reflexiones con los demás. La práctica de la enseñanza no es solo creación de individuos aislados dentro de ambientes institucionales. Está configurada por estructuras cuyo poder para realizar el cambio trasciende la capacidad de cualquier individuo aislado. Esta estructuración se pone de manifiesto en la selección, sucesión y organización de los contenidos curriculares; en los programas de tareas de aprendizaje que prescribe la forma de manejar esos contenidos; en las formas de organización social de los alumnos, y en el tiempo y los recursos facilitados y repartidos en relación con las tareas de aprendizaje. Todas estas dimensiones estructurales configuran las prácticas de los profesores, circunscribiendo, por tanto, los tipos de experiencias curricular que se ofrecen a los alumnos.

Los intentos de los profesores para mejorar la calidad educativa de las experiencias de aprendizaje de los a través de la investigación-acción requiere reflexionar sobre la forma en que las estructuras del currículum configuran la pedagogía. La investigación-acción “educativa”. Esta concepción unificada tiene consecuencias de poder en la medida en que rechaza una división de trabajo rígida en donde la tareas y roles especializados se distribuye en actividades organizadas desde un punto de vista jerárquico.

La práctica educativa unificada refuerza a quienes “esta dentro” los profesores. En la medida en que se justifique las tareas y los roles especializados de terceros, su objetivo será apoyar y facilitar la práctica reflexiva educativa sin destruir la unidad de sus partes constituyentes. Esto solo puede ocurrir si las actividades mas especializadas tiene la función subordinada de alimentar la unidad de la práctica reflexiva que se opone a la imposición de la hegemonía de los expertos especialistas sobre los prácticos, con la función de regular sus actividades desde el exterior.

La investigación-acción no refuerza la postura de los profesores en cuanto conjunto de individuos que operan de forma independiente y autónoma, que no comparten sus reflexiones con los demás. La práctica de la enseñanza no es solo creación de individuos aislados dentro de ambientes institucionales. Configurada por estructuras cuyo poder para realizar el cambio trasciende la capacidad de cualquier individuo aislado. Esta estructuración se pone de manifiesto en la selección, sucesión y organización de los contenidos curriculares; en los programas de tareas de aprendizaje que prescribe la forma de manejar esos contenidos; en las formas de organización social de los alumnos, y en el tiempo y los recursos facilitados y repartidos en relación con las tareas de aprendizaje. Todas estas dimensiones estructurales configuran las prácticas de los profesores, circunscribiendo, por tanto, los tipos de experiencia curricular que se ofrecen a los alumnos.

Los intentos de los profesores para mejorar la calidad educativa de las experiencias de aprendizaje de los alumnos a través de la investigación-acción requiere reflexionar sobre la forma en que las estructuras del currículum configuran la pedagogía. La investigación-acción “educativa” supone el estudio de las estructuras curriculares, no adoptando una postura desganada, sino comprometida con la realización de un cambio valioso.

Los profesores investigadores que dejan de lado la influencia de las estructuras curriculares reducen la investigación-acción a una forma de racionalidad técnica orientada al perfeccionamiento de sus destrezas técnicas. Es más probable que ocurra eso cuando los docentes reflexionan aislados de los demás. El individuo aislado que se plantea de que modo las estructuras curriculares configuran su práctica, se daría cuenta de su importancia para efectuar el cambio. Para el profesor aislado, la ignorancia es una virtud. Le permite dormir de noche con la ilusión de que el perfeccionamiento de la práctica consiste sobre todo en desarrollar habilidades técnicas. Sin embargo, no caerá en la cuenta de que esa ilusión es producto de la influencia de unas estructuras poderosas sobre la práctica de los docentes aislados. No solo enmarcará su impotencia, sino que también la compensa con una sensación de poder muy circunscrita: las mejores técnicas que realice en su práctica. En estas circunstancias, los docentes disocian su desarrollo profesional del curricular y de la evaluación e investigación y, en consecuencia, permite que otros utilicen esas actividades como formas de vigilancia y control jerárquicos sobre sus prácticas.

La aparición de funciones jerarquizada, especializadas para controlar y regular la práctica primaria constituye una característica de los sistemas de enseñanza muy centralizados y tecnocráticos. El rápido crecimiento experimentado recientemente en Inglaterra y Gales puede explicarse por la especial vulnerabilidad de la cultura tradicional desarrollada al amparo del anterior sistema descentralizado. Esta cultura apoyaba una forma irreflexiva, intuitiva y muy rutinaria de práctica que se llevaba a cabo en el mundo privado del aula, sin relación con los demás colegas. El crecimiento de un sistema tecnocrático de vigilancia y control sobre la práctica es difícil de resistir para los miembros de una cultura individualista y esotérica. Una forma de resistencia consiste en emprender diversos tipos de conductas de oposición para proteger la sensación de maestría esotérica propia de la cultura. Es un escenario proteccionista

opuesto al cambio que suscita el apoyo de los alumnos, los padres y el público en general. En ausencia de ese apoyo, a conducta de oposición legítima lo mismo que se pretende rechazar, es decir, el sistema tecnocrático de vigilancia y control jerárquico sobre la práctica de los docentes. La resistencia basada en conservadurismo y proteccionismo profesionales no conduce a ninguna parte.

Sin embargo, hay otra forma de resistencia creadora y solo de pura oposición. Supone la transformación de la cultura profesional en otra que apoya la reflexión cooperativa sobre la práctica y tiene en cuenta las experiencias y percepciones de los clientes (alumnos, padres, empleadores) en el proceso. Cuando los profesores emprenden una reflexión cooperativa sobre la base de las preocupaciones comunes e implican a sus clientes en el proceso, consiguen criticar las estructuras curriculares que configuran sus prácticas y la fuerza para negociar el cambio dentro del sistema que las sustenta. El sistema necesita cooperación de los profesores y la desilusión profesional presente exige un compromiso negociado.

La aparición a gran escala de la investigación-acción cooperativa como la forma de evaluación y desarrollo del currículum centrada en el profesor constituye una respuesta creativa frente al crecimiento de sistemas racionales técnicos de vigilancia y control jerárquicos sobre las prácticas profesionales de los docentes. De las ascuas de la cultura tradicional, todavía vivas, surge el fénix de la práctica reflexiva cooperativa para presentar una resistencia creadora frente a la hegemonía de los tecnócratas. No obstante, esta situación enfrenta a quienes aspiran a convertirse en prácticos reflexivos a una serie de dilemas que describiré a continuación. Señalaré diversas tentaciones que tendrán que superar para resolver dichos dilemas.

**BIZQUERRA, Rafael, “Características de la investigación acción”.
En: Métodos de investigación educativa, Barcelona, España, Editorial
CBAC.**

RAFAEL BIZQUERRA

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ED. CBAC BARCELONA,
ESPAÑA.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Características de la investigación-acción.

La investigación-acción pretende resolver un problema real y concreto, sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas. El objetivo consiste en mejorar la práctica educativa real en un lugar determinado. El objetivo de la investigación se reconoce situado en un contexto espaciotemporal, intencionalmente unido al campo doxológico, el de la “realidad de cada día”; se origina a partir de la experiencia vivida como problemática por un sujeto o grupo de sujetos hic et nunc.

Para Cohen y Manion (1985: 216) este tipo de investigación es adecuada “siempre que se requería un conocimiento específico para el problema específico en una situación específica”. Se trata de un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación, de carácter cíclico, conducido y negociado por los agentes implicados, con el propósito de intervenir en su práctica educativa para mejorarla hacia la innovación educativa. Se denomina “espiral autorreflexiva” a ciclos sucesivos de **planificación, acción, observación y reflexión**. El carácter cíclico significa un proceso recursivo de “espiral dialéctica”, entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos se van alternando, integrándose y complementándose. La planificación del proceso ha de ser lo suficientemente flexible para poderlo modificar cuando aparezcan elementos relevantes no provistos. En una investigación que se mueve dentro de la ciencia idiográfica.

Bajo el término de investigación-acción se agrupan un conjunto de tendencias que comparten unos principios comunes. Son embargo, no se puede pretender encontrar un modelo único de investigación-acción. Las opciones metodológicas van desde la utilización de una adaptación de la metodología cuantitativa (incluyendo experimentación, control de variables, análisis estadístico, etc.) hasta el uso exclusivo de métodos cualitativos (Gollete y Lesard-Hébert, 1988).

Aunque últimamente la preponderancia está en el aspecto comprensivo y cualitativo. Veamos su evolución histórica.

Los orígenes de la investigación-acción hay que buscarlos en Kart Lewin (1946) que describió el proceso de “Action Research” indicando algunas de sus notas esenciales: contribución al cambio social, carácter participativo, impulso democrático. Dos de sus ideas cruciales fueron las de “decisión de grupo” y “compromiso de mejora”. Describió la investigación-acción como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. La naturaleza cíclica del enfoque de Lewin reconoce la necesidad de que los planes de acción sean flexibles y dúctiles; no es posible prever con detalle todo lo que debe hacerse.

Se atribuye a Corey (1953), del Teachers College, en la Universidad de Columbia en Nueva York, la introducción de la investigación-acción en el área educativa. Para Corey (1953: 6) la investigación es “el proceso por el que los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente en orden a guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones.

Hay que hacer constar que Chein, Cook y Harding (1948) ya se habían ocupado de la investigación-acción, y, poco después del trabajo de Corey, Carter y colaboradores (1954) y Taba y Noel (1957) también se refirieron a ella, así como a la investigación del profesor en el aula. Se puede afirmar, por lo tanto, que la investigación-acción surgió alrededor de los años cincuenta en Estados Unidos. Sin embargo, hay una pérdida de interés por el tema a partir de la década de los cincuenta. Es en la década de los setenta cuando la investigación-acción resurge con un nuevo impulso. Experiencias en esta línea son las de L. Stenhouse, John Elliott y otros en el Reino Unido, durante los

setenta, con objeto de ayudar a los profesores a desarrollar en las clases un aprendizaje heurístico. En Australia, especialmente en la Universidad de Deakin, la investigación-acción ha sido un aparte importante de la mejora escolar y de la investigación educativa durante más de una década, siendo algunos de los más claros representantes Kemmis, Carr y McTaggart, entre otros. En Canadá, y en Québec en concreto, un grupo de educadores e investigadores como Barbier, D'Ambroise, Desroche, Gautier, Gollete, Lamoureux, Lessar-Hebert, Lévy, A. Morin, Vaillancourt, etc. han aplicado la investigación-acción a diversos problemas educativos (Goyete y Lessard-Hébert, 1988).

En Estados Unidos ha resurgido de la mano de Van Manen, Taba, Argyris, Putman y otros. En Francia con Barbier y Delorme. En España también ha florecido este movimiento con aportaciones de Bartolomé, González, Latorre, Orden Hoz y muchos otros. Podemos afirmar que es una corriente en investigación educativa que va adquiriendo importancia progresiva, siendo de cada día más abundantes las experiencias y publicaciones sobre el tema.

Entre la raíces filosóficas de la investigación-acción están la hermenéutica, la fenomenología, el existencialismo y la teoría crítica, la hermenéutica es sus orígenes era el arte de interpretación de textos, pasando progresivamente a su concepto actual de interpretación de los lenguajes, la cultura y la historia. Su contribución más importantes a la investigación-acción es el concepto de “ciclo hermenéutico”, que toma forma de intentar un conocimiento inicial holístico del sistema para luego interpretar sus parte. Se alcanza el conocimiento dialécticamente, discuriendo del todo partes y viceversa. En cuanto a la fenomenología, se insiste en la primacía de la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimiento. Se propine como objetivo de investigación comprender desde dentro del medio escolar, donde viven y actúan los niños, padres y profesores. Es necesario comprender el mundo tal como lo comprenden los actores para poder explicar sus conductas. La objetividad se define como el desarrollo de la intersubjetividad y la subjetividad consciente de sí misma. Investigación-acción y existencialismo comparten la importancia concedida a la libertad del ser humano, así como la exigencia de dar sentido a la existencia, tanto para el grupo de personas que se comprometen en este tipo de investigación como para el investigador profesional.

Biddle y Anderson (1986: 239) señalan que la investigación-acción puede contemplarse como una extensión lógica del concepto marxista de “praxis”, tal como ha sido interpretado por Escuela de Frankfurt. Recordemos que entre sus representantes están Marx Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas. Lo que les une a todos, en líneas generales, es la convicción de que el positivismo ha creado la ilusión de una “realidad objetiva” sobre la cual el individuo no tiene ningún control, de ahí la necesidad de emancipar a la personas de la “dominación del pensamiento” positivista. A este planteamiento se le conoce como *teoría crítica*. Habermas (1973,1984, 1988) esta desarrollando, a lo largo de varias obras, la idea de una ciencia social crítica, que incluye una teoría de la competencia comunicativa que, en cierto sentido, es una teoría ética de la autorrealización. Para Carr y Kemmis (1988), una de las bases más sólidas de la investigación acción está en la teoría de Habermas. El concepto de praxis es esencial en este enfoque. La praxis es más que una práctica; es una relación entre la teoría y la práctica en la cual la reflexión colectiva forma parte de

la misma práctica. Es una acción críticamente informada y comprometida. En este sentido podemos aplicar a la investigación educativa la conocida expresión de Marx según la cual “los filósofos se han limitado a *interpretar* el mundo de diversas maneras; de lo que se trata es de *transformarlo*” (Tesis sobre Feuerbach, XI). El postulado del método marxista es que el criterio de verdad sólo puede ser práctica social.

Algunos (Goyette y Léssar-Hébert, 1988) utilizan el concepto *praxeología* para referirse a la “ciencia de la práctica” en la cual estaría incluida la investigación-acción. Como puede observarse, otros fundamentos filosóficos de la investigación-acción están el marxismo y en la escuela de Bourdieu y Passeron (1977); también tiene algo de teoría psicoanalítica (revelar lo latente, lo no dicho de una institución), así como de la dialéctica hegeliana (Goyette y Lessard-Hebert, 1988: 154).

La investigación-acción se ha visto potenciada desde los prácticos de la educación, al constatar que la investigación pedagógica no se traducía es una mejora real de la práctica escolar. En gran parte de la investigación educativa se producido el “efecto vitrina”. Es decir, debido al lenguaje utilizado y a su complejidad, las investigaciones permanecen prácticamente inaccesibles a los prácticos. Muchas investigaciones permanecen en las estanterías de las bibliotecas (vitrina) sin producir ningún afecto práctico.

Hay varias formas de emprender una investigación-acción. Muy a menudo el origen está en la noción de *necesidad*, entendida como una discrepancia entre lo que se vive y lo deseable. Entre los principales puntos de vista de una investigación-acción aplicada a la escuela están: a) un profesor siente la necesidad de introducir cambios o modificaciones en su práctica educativa. En un caso de “El profesor como investigador”. Integra teoría y práctica; b) un grupo de profesores que trabaja en cooperación sienten la necesidad de introducir cambios o modificaciones en su práctica educativa. Pueden ser asesorados o no por un investigador; c) un equipo de profesores que trabajan con un equipo de de investigadores, y a veces con otros equipos, se proponen introducir cambios en la práctica educativa. Hay que tener en cuenta que la educación es un concepto más amplio que el marco estrictamente escolar. Por eso, la investigación-acción aplicada a la educación en sentido amplio puede tener otros orígenes.

Para Kemmis y McTaggard (1988) la investigación-acción surge de la clasificación de preocupaciones compartidas en un grupo, intentando descubrir que puede hacerse, para llegar a adoptar un proyecto de grupo. El grupo identifica una *preocupación temática* (área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora). Los miembros del grupo *planifican* la acción conjunta, *actúa y observan* individual o colectivamente y *reflexionan* juntos. Los planes son replanteados en función de sucesivos análisis críticos (p. 14). La forma general de la cuestión que adopta un grupo al comienzo de un ciclo de investigación-acción es en este modo: “Nos podemos hacer X con objeto de mejorar Y” (p. 26).

Estos autores señalan unos puntos claves de la investigación-acción (pp. 30-37) que pueden sintetizarse en los siguientes términos: 1) se propone mejorar la educación

mediante su cambio; 2) es participativa: las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas; 3) siguen una espiral introspectiva: ciclos de planificación, acción, observación, reflexión; 4) es colaboradora; 5) crea comunidades autocríticas; 6) es un proceso sistemático de aprendizaje, en el cual se utiliza la “inteligencia crítica” orientada de tal forma que la acción educativa se convierta en la praxis; 7) induce a teorizar acerca de la práctica educativa y someter los supuestos a un examen crítico; 8) exige que las prácticas educativas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba; 9) concibe de modo amplio y flexible aquello que pueden constituir pruebas, incluyendo los propios juicios, reacciones e impresiones; 10) exige el mantenimiento de un diario personal en el que se registran nuestros progresos y reflexiones; 11) es un proceso político porque implica cambios que afectan a otras personas, por eso a veces genera una resistencia al cambio; 12) implica la realización de análisis críticos de las situaciones; 13) empieza modestamente y se desplaza hacia cambios mas amplios; 14) empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, de tal forma que progresivamente se puedan definir problemas de mayor envergadura; 15) empieza con pequeños grupos, que se expanden gradualmente a un número cada vez mayor de colaboradores; 16) permite crear registros de la mejoras; 17) permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa mediante una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos.

La investigación-acción suele realizarse entorno de lo que se conoce como *lugares comunes* de la educación. Estos son los *profesores, estudiantes, temas de estudio y el entorno*. Una tabla de doble entrada, en la que aparecen estos cuatro conceptos simultáneamente en filas (eje horizontal) y en columnas (eje vertical), establece las posibles combinaciones entre sí. A esta tabla se la denomina *tabla aristotélica de invención* y es muy útil para determinar posibles problemas que pueden ser objeto a través de la investigación-acción. Una forma de aproximarse a ello es mediante la formulación de preguntas que pongan en relación parejas de lugares comunes. Para Kemmis y McTaggart (1988: 126) la mejora de la educación exige la mejora del *lenguaje y el discurso* utilizados en ella, la mejora de las *actividades y las prácticas* que la caracterizan y la mejora de sus *relaciones sociales y formas de organización* características. Se pueden utilizar estos tres registros mientras se recorte la *tabla de invención*. De tal forma que, por ejemplo, una forma de formular preguntas pueden ser esta: ¿Qué puede decirse acerca de los profesores en relación al tema de estudio en términos de a) lenguaje y discurso, b) actividades y prácticas, y c) relaciones sociales y organización?.

Es relevante el carácter participativo de los implicados en el problema. Se trata de conseguir un consenso general, como producto de una convergencia de subjetividades individuales hacia un punto, que sería la explicación y la solución del problema.

La investigación-acción no posee una metodología propia. Se pueden utilizar prácticamente la mayoría de los métodos que se han presentado a lo largo de los capítulos anteriores. Las técnicas utilizadas pueden ser cuantitativas y cualitativas.

Recordemos que Corey (1953) dedica un capítulo a la estadística. Si bien la tendencia que predomina actualmente es la de utilizar preferentemente metodología cualitativa en

general sigue un modelo inductivo, próximo a la orientación etnográfica. Pero procura superar el nivel descriptivo para intentar la transformación de la realidad. Para ello propone estrategias de acción, que se han descubierto a través de la observación de la realidad y la reflexión e interpretación de la misma. Entre las técnicas de control están: entrevistas, estudio de casos, registros anecdóticos, anotaciones de campo, la descripción ecológica del comportamiento, análisis de documentos, diarios, cuadernos, tarjetas de muestra, archivos, cuestionarios, métodos sociométricos, inventarios, listados de interacciones, grabaciones en cinta magnetofónica y en video, fotografías, diapositivas, tests, etc. (Kemmis y McTaggard, 1988: 132-138). Tal vez la *encuesta feedback* sea una técnica propia de la investigación-acción. Comprende dos tiempos. El primero se trata de que los investigadores hagan el diagnóstico de la situación problemática, a partir de un cuestionario de encuesta auto-administrado. En un segundo tiempo, los resultados de la encuesta se reinyectan en el grupo organizador; el diagnóstico se devuelve a todos miembros a través de un informe. Es la fase del “feedback” (retroalimentación), la cual permite sensibilizar a los miembros sobre la propia situación y favorecer la propuesta de soluciones posibles por parte de los miembros. En este momento se fijan unos objetivos y se trazan un plan de acción para modificar la situación percibida como insatisfactoria (Goyette y Lessar-Hebert, 1988:188-190).

La investigación-acción implica “flexibilidad” y “adaptabilidad”. Flexibilidad en el proceso metodológico, que como hemos visto sigue un proceso paso a paso muy laxo. S un punto de vista relajado del método científico. La adaptabilidad permite centrarse en un problema concreto dentro de un contexto determinado.

El campo de aplicación de la investigación-acción es múltiple y variado. Si bien, en el campo educativo, la investigación y análisis del currículum es el foco principal de atención. Para Stenhouse (1984-1987) este tipo de investigación, que tiene múltiples aplicaciones y derivaciones, no solo contribuye a la práctica sino también a la teoría. Una de las estrategias consiste en negociar el currículum, según la cual los alumnos son invitados por los profesores a: a) reflexionar sobre lo que ya saben sobre un tema; b) decidir que les gustaría saber sobre el mismo; c) considerar de que forma podrían averiguarlo; d) poner en práctica planes para averiguar mas cosas; e) evaluar el éxito de su investigación mediante la reflexión sobre lo aprendido en comparación con los propósitos y metas iniciales (Carr y Kemmis, 1988: 182).

La investigación-acción puede adoptar formas muy diversas de realización. Dada esta variedad, puede ser útil tener “guías para la acción”; es decir, “modelos” de actuación. Modelos diversos han sido presentados por K. Lewin, J. Elliot, S. Kemmis y muchos otros. En un intento de presentar un modelo de acción , que resuma muchas aportaciones anteriores, podemos considerar el siguiente.

En el ciclo de planificación, acción, observación y reflexión se pueden distinguir dos etapas fundamentales: “diagnóstico” y “tratamiento”. A partir de esta concepción, la investigación-acción puede desglosarse en los pasos siguientes:

1. Planteamiento del problema: identificación, evaluación y especificaciones de un problema concreto, en una clase o grupo educativo.
2. Organización: discusión preliminar y negociación entre las partes implicadas (profesores, investigadores, etc.) para llegar a una “propuesta provisional”.
3. Revisión de la lectura.
4. Modelo: se puede construir un modelo para representar el sistema que se está estudiando.
5. Formulación de la hipótesis: las hipótesis deben entenderse como proposiciones de estrategias de acción en orden a solucionar el problema.
6. Procedimiento: muestra, materiales, métodos, recursos, etc.
7. Comprobación del modelo: se prueba el funcionamiento del modelo y las soluciones derivadas de él.
8. Evaluación continua: se requiere un feedback permanente de la marcha del proceso, siempre a partir de la experiencia, para ir reajustando los procedimientos.
9. realización del proyecto.
10. interpretación de los datos.
11. Conclusiones.

Hay que tener presente que estos pasos siguen un proceso recursivo. Un ir y venir constante hacia adelante y hacia atrás. Por tanto, la exposición de los pasos anteriores debe entenderse como una guía que sirva de orientación más que como una metodología rigurosa.

La investigación-acción supone una intervención en pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un análisis de los efectos de tal intervención. Además de las fases antes citadas, son características destacables de este tipo de investigación.

1. Contexto situacional: diagnóstico de un problema en un contexto específico, intentando resolverlo. No se pretende que la muestra de sujetos sea representativa.
2. Generalmente colaborativo: equipos de investigación y prácticos suelen trabajar conjuntamente.
3. Participativa: miembros del equipo toman parte en la mejora de la investigación.
4. auto-evaluativa: las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo objetivo mejorar la práctica.
5. Acción-reflexión: reflexionar sobre el proceso de investigación y acumular evidencia empírica (acción) desde diversas fuentes de datos. También acumular diversidad de interpretaciones que enriquezcan la visión del problema de cara a su mejor solución.
6. Proceso paso a paso: si bien se sugiere unas fases, no sigue un plan predeterminado. Se van dando sucesivos pasos, donde cada uno de ellos es consecuencia de los pasos anteriores.
7. proceso interactivo: de forma que vaya provocando un aumento de conocimiento (teorías) y una mejora inmediata de la realidad concreta.
8. Feedback continuo: a partir del cual se introduce modificaciones, redefiniciones, etc.
9. Molar: no se aísla una variable, sino que se analiza todo el contexto.
10. Aplicación inmediata: los hallazgos se aplican de forma inmediata.

Dada la variedad de enfoques, metodologías y matices dentro de la investigación-acción, podríamos preguntarnos, ¿Cuáles son las condiciones mínimas para que una investigación pueda ser considerada como tal?. Carr y Kemmis (1988: 177) responden con las tres siguientes: 1) el proyecto es una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento; 2) el proyecto recorre una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades interrelacionadas sistemáticas y autocríticamente; 3) el proyecto implica los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros de los afectados por la práctica y manteniendo un control colaborativo del proceso.

Bajo el concepto de investigación-acción se agrupan un conjunto de conceptos que, a veces, pueden ser distintas denominaciones para lo mismo, como investigación activa o investigación en la acción, otras son corrientes específicas dentro de la investigación-acción como la investigación participativa, la investigación cooperativa, la animación sociocultural, etc. Para mas información sobre la investigación véase Babier (1977), Corey (1953), Carr y Kemmis (1988), Elliot (1986, 1989), Gagnon y Morin (1984), Goyette y Lessard-Hebert (1988), Hustler, Cassidy y Cuff (1986), Kemmis y McTagart (1988), Morin (1988), Nixon (1981), Stenhouse (1984, 1987), Argyris et al (1985) y Tripa (1984), entre otros.

BARQUERA, Humberto, “Una revisión sintética de la investigación participativa”. En: investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, Capítulo I, cuadernos del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, Julio 1991.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA:
Algunos aspectos críticos y problemáticos

César Picón (Coordinador)
Humberto Barquera
Pablo Latapí
Sylvia Schmekes
Leonel Zúñiga

3. una revisión sintética de la investigación participativa.
Humberto Barquera.

PRESENTACIÓN

La investigación participativa se ha convertido en un asunto de actualidad como discusión y cómo práctica. a cuadernos del CEA le pareció interesante, después de revisar libros y muchos documentos inéditos sobre el asunto, hacer un breve sumario

que recorra los tópicos principales en torno a ese tema. De esta manera, ofrecemos algo así como una introducción a la investigación participativa, capaz de ser abarcada en una lectura fácil y rápida, a partir de la cual el lector puede interiormente ir profundizando mediante lecturas o intercambios más amplios y detallados.

El documento también se presta para ser una guía de discusión en los equipos de trabajo popular, y otros grupos interesados. Se proporciona además en el sexto apartado una bibliografía comentada elaborada por Héctor Sáinz, que da acceso a una más amplia literatura, la mayoría de las lecturas reseñadas cuenta con una más amplia bibliografía.

Esperamos que para los que practican el trabajo social de cualquier índole, el presente texto sea de una ayuda. A ellos, por lo demás, es a quienes va dirigido.

I. UN ACERCAMIENTO AL SURGIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA. (GENESIS Y DESARROLLO).

Si bien es cierto no se ha escrito todavía una historia de la investigación participativa, existen suficientes que nos permitan hacernos de una idea general de su nacimiento y evolución.

La investigación participativa se desarrolla como una necesidad y resultado de la práctica de equipos de trabajo en contacto con sectores populares en búsqueda del cambio social, y bien esta metodología se inserta en una línea de pensamiento y puede identificarse claramente con corrientes filosóficas y de teoría social, no surge y se desarrolla, en un primer momento, del planteamiento de una determinada teoría del conocimiento, sino de la práctica de grupos comprometidos con el cambio social en su sentido más amplio.

La situación anterior explica porque la investigación participativa se origina, con distintos nombres, simultáneamente en diferentes países y regiones. Se trata así de un encuentro, descubrimiento común y colectivo, de gran número de personas y equipos de trabajo implicados en una práctica de transformación social.

El desarrollo de la teoría y de la práctica de la investigación participativa se puede considerar todavía como relativamente incompleto que ésta en un proceso que tiene su propia dinámica, que se a su vez condicionado por serie de puntos de vista que varía de acuerdo a las distintas regiones donde se implementa (may, en: CREFAL, 1982:20).

En este sentido conviene aclarar que la práctica de la investigación participativa es todavía un fenómeno muy nuevo que “comienza a conformarse no hace más de 25 años” (Schmelkes).

1. Antecedentes remotos (los precursores)

Existe cierto acuerdo entre quienes se han dedicado al estudio y práctica de la investigación participativa en considerar algunos de los trabajos de Federico Engels y Carlos Marx como antecesores de esta metodología.

Se hace referencia concreta al a encuesta estructurada semiabierta aplicada por Marx a trabajadores industriales franceses.

Hay quienes también mencionan los trabajos de Antonio Gramsci como de gran relevancia para lo que después será la investigación participativa.

Por su parte el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien ha hecho importantes contribuciones al desarrollo de la investigación participativa, afirma que esta metodología “se aspira en la tesis de Feuerbach pero tiene sus raíces mucho más atrás, en la vida misma y en aquellas sociedades que han construido grandes civilizaciones, las que demuestran haber combinado teoría y práctica de una manera muy adecuada. Esto podría ser el caso de los mayas, indostanos, africanos, fueguinos y esquimales” (CREFAL, 1982: 38).

En este sentido, pues, hay quienes consideran que si bien la investigación participativa como tal es un fenómeno reciente, de no más de 25 años, “es posible trazar esfuerzos de investigación participativa prácticamente desde el inicio de la conformación de a ciencias sociales, y más específicamente, desde los primeros esfuerzos de aplicación del método dialéctico al estudio de la realidad social” (Schmelkes).

2. Antecedentes próximos

- Los años cincuenta:

Al fin de la segunda guerra mundial las economías latinoamericanas sufren cambios en sus patrones de producción. Se da inicio a una acelerada modernización de la agricultura de exportación y comienza el proceso industrial basado en la sustitución de importaciones (bienes de consumo).

A consecuencia del nuevo modelo, derivado de los cambios en la división internacional del trabajo, se agudiza la dependencia a los centros del capitalismo mundial.

Grandes sectores campesinos se desplazan como mano de obra industrial. Los programas educativos de los gobiernos y también de las instituciones no gubernamentales (privadas y eclesiales) se dirigen a la alfabetización y capacitación planteadas por las nuevas necesidades productivas.

La “modernización” provoca nuevos y grandes problemas: se agudizan las diferentes en la distribución de los ingresos, se acrecienta la distancia entre el

campo y la ciudad, y surge grandes asentamientos humanos irregulares en torno a los nuevos centros industriales.

Los programas educativos para los adultos implementados en esta nueva fase del desarrollo sólo atiende a un pequeño sector, mientras que crece el número de adultos que no tiene acceso al trabajo y a la educación (De Schutter, 1983: 20-23).

En este contexto, sobre todo a finales de la década, surgen personas y grupos que enfocan su acción educativa específicamente hacia la población adulta más pobre de la sociedad. En esta línea, resulta relevante el trabajo de ciertos sectores de la iglesia católica latinoamericana.

De otro lado, científicos sociales de América Latina inician el cuestionamiento del “paradigma de investigación que dominó el ámbito internacional [que] era una versión del modelo norteamericano y europeo, basado en la construcción de instrumentos y cuya característica principal radicaba en rigor científico definido por la precisión estadística [...]” (may, en Vejarano, 1983: 20), que revelaba como incapaz de explicar la realidad y, todavía más, de proponer soluciones y líneas de cambios.

Es necesario precisar que la generalidad de los grupos que en los años cincuenta inician una nueva práctica educativa y, por otro lado, dan comienzo a una investigación activa, “no se orientaba por propósitos transformadores, ni propugnaban un cambio radical de las estructuras, como actualmente se visualiza en las nuevas tesis. Su intención apuntaba sólo hacia algunos ajustes de corte marginal” (Lima, en: Vejarano, 1983: 114, 115).

- Los años sesenta:

El proceso de “modernización” de las economías latinoamericanas iniciado en la década anterior se profundiza, y con él la dependencia y las desigualdades sociales.

El flujo ininterrumpido de campesinos, casi siempre analfabetos, que llegan a las zonas urbanas plantean cada vez más serios problemas de calificación laboral ante las exigencias del trabajo mecanizado, que requiere de una destreza que no puede aprenderse de un momento a otro (De Schutter, 1983: 20).

Las campañas de alfabetización y la creación de escuelas de educación fundamental para los adultos de los años cincuenta, se revelan como incapaces de lograr una adecuada capacitación en relación a las demandas que plantea la nueva planta industrial.

La educación de adultos se dirige entonces hacia la creación de centros de formación técnica con el uso de metodologías apropiadas para los adultos. Este tipo de capacitación, que alcanza casi todos los países de América Latina, se

institucionaliza e incluye como parte del sistema nacional de educación. Ante el crecimiento de lo que en esa época se empezó a llamar “el fenómeno de la marginalidad”, producto directo del modelo de desarrollo en el que se introducen las sociedades latinoamericanas de la postguerra, se inicia los estudios e investigaciones en búsqueda de la explicación del fenómeno y crece el número e importancia de las acciones de educación popular.

Así, en paralelo a la institucionalización de la educación de adultos se multiplican las experiencias en búsqueda de metodologías que responderán a la realidad social de los adultos y también del Continente.

La preocupación que guía la búsqueda no es fundamentalmente pedagógica sino se plantea desde una visión global de la realidad del adulto.

El eje de la acción son los intereses, necesidades y expectativas del adulto “con miras a apropiarse actitudes y comportamientos capaces de elevar el nivel de conciencia de los propios grupos marginados para lograr su liberación (De Schutter, 1983: 25).

La experiencia más conocida de la época, no la única, es la propuesta de Paulo Freire, quien propone la “concientización” como una alternativa de educación liberadora donde “los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”.

El nuevo planteo de la educación de adultos, pone énfasis en la formación de la conciencia crítica ante la necesidad de los marginados de asumir su papel como sujetos de la posible transformación del mundo, necesariamente parte del conocimiento y análisis de la realidad, y aunque “no se apoya fundamentalmente en una investigación participativa, se inicia este tipo de programas detectando las necesidades de la comunidad, lo cual implica ya una cierta aproximación a esa realidad y consiguiente interpretación, aunque en función de encontrar “temas generadores” o “problematizadores que posibiliten las acciones educativas [...]” (De Schutter, 1983: 26).

Si desde la educación de los adultos se camina hacia la configuración de lo que es la investigación participativa se hace también desde el campo de la investigación científica “en búsqueda de respuestas creativas para fenómenos sociales negativos como la opresión y la marginalidad” (Hall, en CREFAL, 1982: 20), que empieza a “cuestionar y tener dudas acerca de si la estructura, organización y resultados de la ciencia eran o no benéficas a la gente” (Hall, en CREFAL, 1982: 20).

Así pues, al final de los sesentas están dadas las condiciones, como producto de un proceso largo y complejo, para que surja la investigación participativa como tal.

3. El surgimiento de la investigación participativa (los años setenta).

Aunque no es posible marcar límites o fechas precisas para indicar el inicio de la investigación participativa se puede señalar que se presenta ya como una propuesta metodológica significativa hacia finales de los sesenta y principios de los setenta.

La educación institucional de los adultos evoluciona hacia la educación permanente y se reconoce por primera vez su ubicación dentro de un contexto social, al mismo tiempo que se adoptan nuevos principios; probablemente el más relevante sea el de la “participación” de los adultos en el proceso de educación (De Schutter, 1983: 26-31).

Los científicos sociales pueden explicar, al iniciarse la década, en que el fenómeno de la marginalidad es estructural y consecuencia del modelo de desarrollo seguido por las sociedades latinoamericanas, y que entonces “la condición del marginado es, pues, la de ser dominado y explotado por el sistema” (De Schutter, 1983: 43).

La producción de las ciencias sociales en y desde Latinoamérica entra en una fase de extraordinaria creatividad. Surgen las preguntas para qué y a quien sirve la producción de la investigación social.

La educación popular de adultos es elemento que, a nuestro parecer, va contribuir de una manera más decisiva en el surgimiento de la investigación participativa como tal, por lo menos en América Latina.

A la luz de las nuevas explicaciones sobre la realidad latinoamericana, la educación popular fundamenta su quehacer a partir de cómo contribuir a eliminar la situación de marginalidad y, por lo tanto, también cómo proporcionar la participación y la organización de los “marginados” para poder liberarse de la opresión.

En este momento se presenta entonces la necesidad de que sean los propios interesados, los “marginados”, quienes investiguen su realidad, no que se las investiguen, y “esto como una necesidad de invertir el proceso de investigación social, en el sentido que las comunidades marginadas deben cada vez más tomar parte en el develar su propia realidad y no ser ya las clientes pasivas a ser constantemente estudiadas” (Tandon, CREFAL, 1982: 44).

En el primer seminario latinoamericano de investigación participativa (1980) se llegó a la conclusión de que si bien “la investigación participativa es un conjunto de procedimientos operacionales y de técnicas que pueden implantarse al interior de diferentes cuerpos teóricos e ideológicos, sin embargo sus características específicas hacen de ella una herramienta necesaria para todos aquellos programas que buscan la participación de los sectores populares en la producción de nuevos conocimientos (científicos) y de una práctica orientada a una acción transformadora” (de Witt y Gianotten, en: CREFAL, 1982: 26).

BARQUERA, Humberto, “La investigación participativa como una alternativa de investigación científica”. En: investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, Capítulo II, cuadernos del CEFRAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, julio 1991.

INVESTIGACION PARTICIPATIVA: Algunos aspectos críticos y problemáticos.

II. LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA COMO UNA ALTERNATIVA DE INVESTIGACION CIENTIFICA.

La investigación participativa es una práctica rica en aportes de diversos órdenes que confluyeron para conformarla. Se puede, pues, tratar de comprenderla utilizando diferentes puntos de partida y, por así decirlo, diferentes planos de disección. La podemos entender como un fenómeno político a partir del cual analizamos sus otras dimensiones; como una practica contestataria en educación con implicaciones en otros ordenes; o como alternativa metodológica a la producción de conocimientos, que por su naturaleza se torna socialmente movilizadota, etc. La verdad es que la investigación puede ser todo eso, y en diferentes momentos, diversos grupos han puestos énfasis en algunos de esos caracteres para tratar de definirla.

Por el momento, y por razones de comodidad en la exposición, vamos a empezar por considerar a la investigación participativa como una metodología para producir conocimientos.

1. La investigación participativa y el conocimiento de lo social.

Dejando para un capítulo posterior el especificar más en detalle los rasgos concretos de esta metodología, digamos solamente que esta manera de entender la investigación participativa implica un punto de vista sobre la manera válida de conocer la realidad, que empieza por precisar los siguiente matices.

- a) Cuando hablamos de conocimientos, nos referimos a un conocer científico: es decir, a un conocer que va mas allá de la mera impresión, o de la opinión, o del “dicen que”. Hablamos de un conocer que trata de constatar como es la realidad, cuales son las verdaderas de lo que sucede, como se relacionan diferentes aspectos de lo que experimentamos o sabemos; claro que esto no siempre es posible: por eso decimos “trata de”; pero si es posible acercarse cada vez más a ese conocimiento, usando “opiniones” cada vez más razonadas y fundamentadas. La investigación participativa pretende buscar este tipo de conocimiento.
- b) Decimos “alternativa”, por que existe ya otra manera que pretende llegar a ese conocimiento, y que se supone a sí misma como la correcta. La ciencia que muchos estudiosos de los fenómenos sociales pretenden hacer sigue mayormente esta

manera: el científico y algunos colaboradores observan a la gente; mandan a hacer que ellos diseñan y controlan; atribuyen medidas a lo que ven, medidas según sus propios criterios; realizan complicados cruces en sus computadoras, y finalmente le dicen a la gente cómo es o lo que sucede. Pero todos sus objetos de observación e investigación no tienen parte activa. Ellos mismos rara vez están en contacto con la gente que estudian. Además, lo que investigan van a dar a voluminosos reportes que circulan en el mundo académico o en la alta burocracia; muchos se archivan después de publicarse en revistas “especializadas”. Esto le da “currículo” al investigador, pero la gente que el investigador investigo se queda al margen. La investigación participativa quiere proceder de otra manera y no solo por razones de justicia, sino de veracidad. Esto irá quedando claro en lo que sigue, pero es la razón de que llamemos a la IP una alternativa.

- c) Decimos que la IP es una “metodología”, por que en efecto lo que nos propone es como hacer una investigación científica acerca de ciertos problemas. Pero éstos son específicos, vendrán después y dependerán de muchos otros factores como los recursos del grupo, sus habilidades, etc., que constituyen lo que llamamos métodos. Aquí la “metodología” se opone a “métodos”. De ellos hablaremos después. Una metodología, y por ello la IP solo da un punto de vista general sobre como hacer las cosas, a partir de la manera como concibe que es posible hacerlas.

Hechas estas tres observaciones, analicemos lo que propone la IP como “metodología alternativa para producir conocimiento (científico)”.

Lo primero que toma en cuenta la IP es la diferencia entre las cosas y procesos que hay en la naturaleza, y las cosas y procesos que existen en el mundo social. La IP se basa en un principio muy simple y aceptado: la manera de conocer un fenómeno depende en parte del tipo de fenómeno que se trate. No podemos usar la misma metodología, no digamos métodos, para averiguar como se mueven los astros que para investigar la evolución de los seres vivos. La IP dice que los fenómenos sociales difieren drásticamente de los fenómenos naturales, y que ello implica que la manera de llegar a ellos no pueda simplemente calcarse de la manera como se estudian los fenómenos naturales.

En las cosas que suceden en el mundo social, el investigador no puede no estar involucrado, tampoco puede dejar de alterarlas cuando se acerca a ellas para conocerlas. Consecuentemente no puede existir una investigación social que sea “neutra”, que dé un conocimiento que esté libre de los prejuicios, intereses y limitaciones del investigador. Si, además, el investigador es ajeno a las situaciones, pasar por alto elementos necesarios para evaluarlos: el ser ajeno no es una virtud que le dé objetividad, sino una limitación. Por otra parte, y en la misma línea, los fenómenos sociales son “epistemologicamente cercanos”. Lo son todos ellos, aun las exploraciones arqueológicas. Los fenómenos naturales son todos “lejanos”, aun los más próximos. Esto quiere decir que los podemos estudiar guardando una distancia casi total. Como la cercanía, en este caso, tiende a producir cierta confusión: ensordece, deslumbra, por así decirlo, llegar a la realidad de los hechos sociales resulta complicado y difícilmente alcanzable. Sin embargo, sólo aceptando esta condición de cercanía puede el investigador adentrarse a lo social.

La IP, frente a la inoperancia y prejuicio que deriva de la lejanía del investigador tradicional y frente al espejismo de considerarse neutral, propone que sean los ya

involucrados en una realidad los que desentrañen su naturaleza, y que si un investigador cualquiera quiere también hacerlo, lo haga en compañía de ellos, olvidado de los ideales positivistas que actualmente gobiernan gran parte de los estudios sociales. Pero sugiere también que frente a la inevitable cercanía de los fenómenos sociales la exploración de las cosas se haga en forma grupal y participativa, de tal manera que las percepciones de cualquier individuo o los procedimientos que usa para llegar a sus conclusiones, puedan ser confrontados, completados y evaluados frente a los del resto de la comunidad involucrada.

Pero hay algo más importante: este procedimiento coloca la realidad investigada en la perspectiva de los conocimientos previos, de los intereses y de las aspiraciones del grupo participativo. Esto, contrariamente a lo que piensan los investigadores positivistas (y piensan en virtud de sus propios intereses de clase), no hace parcial y poco objetivo el resultado: más bien ayuda a que las conclusiones de la investigación esclarezcan y fundamenten científicamente y, si es el caso, critiquen con validez las posiciones de grupo y comunidades, sus problemas reales, los orígenes y las causas de lo que les sucede. Y todo esto asumiendo científicamente esos mismos intereses, conocimientos y aspiraciones que mencionamos. Esto complementa la noción estática de objetividad, pues incluye como rasgo de lo objetivo la condición del sujeto que investiga.

Así, pues, las comunidades y grupos que anteriormente eran solo objetos investigados se hacen sujetos de su misma investigación, y lo hacen en grupo, participativamente. Al evitar con ello la lejanía del investigador tradicional; al contrarrestar también, por su carácter grupal y participativo, la confusión que causa la cercanía de los hechos sociales, y al darle vigencia en la investigación a sus intereses históricos y culturales, la IP nos ofrece una posibilidad de objetividad que no tendría muchas otras investigaciones.

Con esto no queremos afirmar que toda la investigación social que no sea participativa carezca de validez: esto demostrablemente no es cierto. Es posible, aunque difícil, encontrar maneras de suplir, por así decirlo, al menos en parte, lo participativo, en cuanto condición de validez de lo que uno conoce. Dado el carácter de este texto, solo tiene que quedar claro que la pretensión de la IP es legítima. Y que además presenta ventajas sobre todo tipo de investigaciones en cuanto permite integrar desde fuentes más directas, y desde sujetos (y no objetos) involucrados, los elementos que pueden acercar la investigación más hacia la realidad.

2. La IP y la acción social.

Sin invalidar lo anterior, es necesario decir que la capacidad de la IP para ir descubriendo la realidad social de manera válida y confiable se funda en una razón más, tal vez más poderosa. La práctica de la IP creció en un ambiente en el que la pretensión de conocer no responde a una curiosidad intelectual, sino al propósito de transformar la realidad social. Entonces, la IP no tiene sentido si no está encaminada a una transformación de la realidad dentro de la cual se investiga.

De ahí que la IP sea para la acción. Busca saber para cambiar las estructuras sociales en un sentido de desarrollo y progreso. Con ello, la IP en laza en la corriente científica que

podemos llamar de la praxis: conocemos la realidad social cuando intervenimos sobre ella, buscando transformarla. Es como decir: si quieres saber algo sobre las cosas intervén en ellas, involúcrate, trata de cambiarlas.

Sólo que cuando esto se reduce al terreno social, el intervenir, el involucrarse, significa actuar, significa un alterar orientado a transformar en un sentido progresista. Con esto la IP añade un elemento adicional y básico: la necesidad de que la acción transformadora oriente y sustente el proceso de conocer, como andamiaje que suscite, primero, y valide, después, el conocimiento socialmente válido.

La practica de la IP, por lo demás, siempre ha pensado en un sujeto orgánico popular (al menos en proceso de serlo), sujeto de acciones transformadoras, y con ello espontáneamente lo ha involucrado en la producción también de conocimientos ligados a esa acción. De esta manera, la practica misma de la IP ha añadido la acción transformadora, no solo como consecuencia que le da sentido al conocer, sino como aspecto integral que conforma ese mismo conocer, y que le da posibilidades.

3. Moral, política, educación e IP.

Pero lo que fundamenta no solo la validez sino el valor de la IP no son solo sus posibilidades de conocer la realidad social. Al estar ligada a la transformación de la sociedad, una transformación que no es algo mecánico sino que responde a objetivos y aspiraciones humanas, la IP tiene también un carácter moral, ético.

El desarrollo y el progreso social, el cambiar las lamentables estructuras de nuestras sociedades, son deberes morales, a cuya consecución deben corresponder instrumentos adecuados. La IP entra en ese ámbito, por que propone un método para conocer que por su propia naturaleza esta asociado al propósito de transformar. Este propósito no es algo que viene después: está embebido en la misma idea de IP, de manera que la decisión de transformar es condición de la posibilidad de conocer.

Por otra parte, la IP responde a otra inquietud que también se mueve en el ámbito de lo moral: el respeto a los sujetos personales y la opción por la democracia. Independientemente de las posibilidades de la IP con su esencia acción transformadora da al conocimiento, se postula que la investigación social debe ser participativa, por que así lo exige el carácter de sujetos humanos (no de cosas) que necesariamente entra en juego al investigar comunidades o grupos. Además, si han de ser los pueblos los sujetos de su propia transformación, la investigación que a ello coadyuva debe ser democrática y democratizadora: debe ser propiedad, de una u otra manera, del todo social. Esa intención esta encarnada dentro de la propuesta de la IP. En varios casos fue este tipo de consideraciones, y no consideraciones epistemológicas, lo que llevo a la práctica de la IP.

Con estas perspectivas es ya fácil llegar a un escalón más arriba, a un terreno mas conocido. El valor de la IP no solo se funda en su capacidad para acercarnos a la comprensión mas acabada de muchos fenómenos sociales y para permitirnos objetivos de transformación, democracia y personalismo, sino que por su mismo carácter, ligado a las anteriores dinámicas, es un instrumento aglutinante y organizador. En este sentido, mira ya hacia la participación política, y políticamente es el instrumento que debería corresponder5 a los

planeamientos democráticos y participativos. Mira hacia una ciencia emergente alternativa en la que el saber y los intereses populares estén tomados en cuenta y en la que sea posible analizar ampliamente lo que es propiciado o impuesto por intereses dominantes. Esto último también concierne al terreno de lo político.

Es interesante, sin embargo, añadir que para muchos la IP es fundamentalmente un instrumento muy importante de educación popular, y desde este punto de vista abordan todo lo concerniente a esta metodología. Convenimos absolutamente en la calidad educadora, de primer orden, que posee la IP practicada en un grupo. Y esto se deriva esencialmente de haber aglutinado en forma no artificial tres factores comunes a las propuestas de alternación educativa modernas: participación (vs. Autoritarismo), investigación (vs. Lección), y acción (vs., educación bancaria). En el caso de los adultos sobra señalar la importancia que esta pedagogía tiene. Por otra parte, la dirección transformadora que es esencial tanto a la IP como a la educación popular, las hace confluir sin esfuerzos.

En un proceso de IP, se sostiene, el pueblo aprende a conocer científicamente su propia realidad y la manera de irla transformando. Al mismo tiempo rescata y se apropia los instrumentos de la ciencia, y se capacita para utilizarlos. Es, pues, un doble proceso de aprendizaje: se aprende a hacer buena investigación y se aprende sobre la realidad a través de la investigación.

Pero el potencial educativo, que añade un nuevo valor a la IP, no debe oscurecer sus otros aspectos, y menos sacrificarlos o ignorarlos. La IP tanto será mejor instrumento de educación popular cuando sea verdaderamente investigación, cuando sea verdaderamente participativa, y cuando su punto de referencia sea la acción, la acción social transformadora.

4. Calidad y generalidad.

Dos objeciones suelen ponerse a los planteamientos de la IP, las dos referidas más bien a su posibilidad práctica. La primera se refiere a la dificultad de garantizar su calidad como investigación, que viene a significar en último término la dificultad de asegurarse de que los procedimientos particulares que emplea sean válidos y científicamente confiables. Aumenta esta preocupación el hecho de que se hable, a veces con cierta vaguedad, de “instrumentos sencillos”, de comprensión fácil, de adaptación.

En este terreno deberíamos decir que la IP no puede consistir en rebajar las normas de veracidad y de confiabilidad exigidas de todo trabajo científico. No se trata de un nuevo entretenimiento popular o populista (hablando de agentes externos), en cuyos resultados no importa la calidad. Tampoco se trata de justificar lo imperfecto con pretextos de pobreza, o lo equivocado con razones de disciplina a una línea predeterminada. En este sentido, la IP puede ser tan torpe o tendenciosa, si esta mal usada, como la investigación que ella critica, y ello depende de quien y como la practique o la oriente. Muchos practicantes de la IP son ya conscientes de todo esto.

Sin embargo, la respuesta está solo en manos de los que hacen IP. Es cierto, y esta ampliamente estudiado, que la dificultad de hacer ciencia es en parte artificial, y que obedece a las mismas dinámicas de celo y poder que en otro tiempo hicieron inaccesibles conocimientos que hoy son de uso corriente: ocultar los secretos es hoy tan común a la ciencia como fue a la metafísica o a la teología. Hay mucho que se puede simplificar o explicar de maneras asequibles: la computadora personal es una muestra (promovida por razones comerciales desgraciadamente) de esa afirmación. Los artículos o libros de divulgación (los buenos), otra.

Por otra parte los instrumentos complicados no han sido garantía siempre, al menos en ciencias sociales, de validez y confiabilidad. Tal vez ni siquiera la mayoría de las veces. Las dudas, pues, sobre la posibilidad de la IP, y la alarma sobre su insistencia en “sencillo”, “comprensible”, “adaptado”, son dudas en principio poco sólidas, aunque parcialmente justificadas por la vaguedad de muchos documentos. Nuevamente, la respuesta está en manos de los “investigadores participativos”, una respuesta que, aunque necesitada de esfuerzo e imaginación, es seguramente alcanzable, y se ve ya dibujada y aproximada en varias situaciones.

Pero en definitiva, solo la practica nos dirá que tanto aquellas objeciones son fundadas, y como afrontarlas, y que tanto son temores vanos, si no malintencionados y dependientes de una posición elitista y de clase.

BARQUERA, Humberto, “Las diversas modalidades de la investigación participativa”. En: investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, Capítulo III, cuadernos del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, julio 1991.

Cuadernos del CREFAL 18

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA.

ALUNOS ASPECTOS CRÍTICOS Y PROBLEMATICOS

Cesar Picón (coordinador)

Humberto Barquera

Pablo Latapí

Sylvia Schmelkes

Leonel Zúñiga

III LAS DIVERSAS MODALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

De principios de la década de los años sesenta a la fecha han surgido distintos modelos metodológicos de investigación social que de manera general quedan comprendidos dentro de la modalidad conocida como IP.

A nuestro juicio, los modelos más representativos, no los únicos, son: la investigación temática, la investigación-acción, la investigación militante y la IP propiamente tal.

La investigación temática surge en los años sesenta, la investigación-acción y la militante son un producto de la década de los sesenta, mientras que la IP se origina a principios de los años de los años ochenta.

A pesar de sus diferentes existe una interdependencia entre uno y otro de los modelos de manera que para poder explicar uno es necesario tener en cuenta el otro por los menos como un referente histórico.

Sin bien existe una relación en el sentido de que uno ofrece elementos para le surgimiento del otro, hay también autonomía y no necesariamente uno asume o subsume al otro.

En la actualidad, aunque existe una tendencia a privilegiar la IP como tal, los cuatro modelos se siguen usando en alternativas de trabajo social con lo sectores populares.

Las diversas modalidades tienen límites y desventajas, también semejanzas y diferencias, y por eso mismo las posibilidades de su aplicación están determinadas no solo por el modelo en sí, sino también por las circunstancias. Así, en un momento dado, por las características de un grupo o una comunidad la mejor opción de trabajo puede ser la investigación temática mientras que en otro caso puede ser la IP

Es importante señalar, como parte del fenómeno general de la IP, que en décadas pasadas en muchos de los países de América Latina el interlocutor privilegiado en los procesos de innovación en el campo de la educación e investigación social era el Estado, de ahí que buena parte de interés de los investigadores estuviera centrado en influir en el diseño y aplicación de los programas educativos y sociales de carácter gubernamental (Brasil, Chile, Perú, Bolivia) (Gajardo, de Gajardo, 1983: 428).

En la actualidad y como producto del proceso de derechización que ha vivido América Latina, pese a la “apertura democrática” de Argentina y Uruguay, el interlocutor privilegiado se ha desplazado del Estado hacia los propios grupos o sectores populares. Así, “los modelos alternativos de indagación y creación cultural aparecen, más como “nuevo paradigma” de producción y comunicación de conocimientos, como un conjunto de acciones que contiene, en ciernes, los elementos de un estilo alternativo tanto para la educación e investigación educativa como para la sociedad en su conjunto. Al decir de Gómez De Souza estas son “acciones anticipativas, experiencias portadoras de futuro que pueden llegar a ser laboratorios sociales o lugares de experimentación. Si bien muchos de ellos no dieron resultados positivos [...] otros podrán tener un efecto multiplicador y de irradiación. El desafío es saber detectar, en situaciones concretas, las cuáles tienen realmente dinamismo creador””. (Gajardo, en Gajardo, 1983: 430)

Veamos ahora las diversas modalidades de la IP.

1. La investigación temática.

El nacimiento de este tipo de investigación se origina a partir de los planteamientos de Paulo Freire y empieza a adquirir cuerpo en la década de los años sesenta sobre todo en Chile, Bolivia, Venezuela, Colombia y Perú.

El inicio de la investigación temática está estrechamente ligado al impulso de proyectos de desarrollo rural y de reforma agraria.

Lo que se pretendía, según Freire, era aprehender el modo en el que los campesinos visualizaban los procesos sociales y sus contradicciones, así “la aprehensión, por parte de profesionales y campesinos, del “universo temático significativo” y de los “temas generadores” debían permitir la profundización de la toma de conciencia de los individuos en torno de los problemas económicos y sociales, sus causas y alternativas de solución. Con esta acción conjunta, Freire proponía superar la dicotomía sujeto-objeto presente en los procesos de investigación social y educativa transformando a comunidades, grupos y organizaciones campesinas en actores de los procesos de investigación y partícipes directos en la gestión y desarrollo de su propia educación” (Gajardo, en Gajardo, 1983: 415, 416).

De otra manera, la investigación temática “busca captar el pensamiento de la comunidad respecto a su realidad objetiva y la percepción de esa realidad. Para este estudio, el lenguaje es la manera más viable para que la comunidad exprese su percepción de la realidad” (De Schutter y Yopo, en Vejarano, 1983: 62).

La investigación temática se inicia investigando el “universo temático” de una comunidad o grupo determinado, para después pasar a la “tematización” de este “universo temático” y luego devolverlo a la comunidad o grupo en forma de contenidos problemáticos. Este tipo de investigación plantea que la reflexión y la acción sobre la realidad reflexionada, no son dos polos que se implican y siempre están en continua superación.

La investigación temática así, se propone, “es un instrumento de transformación sociopolítica [...] una actividad que permite a los grupos menos privilegiados comprender e interpretar la racionalidad y el funcionamiento de los sistemas de dominación social adquiriendo, también, los conocimientos apropiados para mejorar su nivel de información y capacidad de movimiento. Ello explica el énfasis especial puesto en la interpretación de los procesos sociales y las relaciones de producción vigentes, así como la tendencia a elevar los niveles de conciencia y fortalecer el nivel organizacional de los sectores populares. De ahí, también, el componente “activo” presente en la investigación temática. Como se indica en esta propuesta, la actividad investigativa no culmina con una respuesta de orden teórico sino en la generación de alternativas en una perspectiva de cambio social”. (Gajardo, 1983: 417).

2. La investigación-acción.

La investigación-acción se origina desde el campo de la sociología como reacción a los paradigmas predominantes en las ciencias sociales a través de la propuesta de lineamientos alternativos.

El movimiento se inicia a finales de los años sesenta, pero adquiere especial importancia en la década de los setenta.

Al sociólogo colombiano Orlando Fals Borda se le reconoce como uno de los “padres” de este modelo de investigación.

Fals Borda distingue entre “una ciencia popular y una ciencia dominante” y explica la primera como “el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de la gentes de la bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos que la naturaleza ofrece al hombre” (1981: 149-174) y por lo tanto propone que la búsqueda de paradigmas alternativos debe construirse “sobre un acercamiento a los sectores populares y sus organizaciones de base. (Gajardo, 1983: 419).

Dentro de lo pudiera se el marco general de la investigación-acción hay quienes distinguen dos grandes corrientes teóricas: la funcionalista-estructural y la que trabaja sobre el modelo de conflictos y la transformación de las estructuras sociales.

De acuerdo a algunos estudiosos de la IP (De Schutter, Yopo, Gajardo), la práctica de la investigación-acción en América Latina se puede clasificar en tres grupos:

- La investigación de la acción. Este tipo de investigación tiene un carácter evaluativo.
- La investigación para la acción. Este tipo de investigación fundamenta la programación de acciones.
- La investigación en la acción. Este tipo de investigación se acopla más al análisis de la realidad con base en experiencias concretas.

“El proceso investigativo se transforma en un tipo de investigación aplicada donde el objetivo se centra, sobre todo, en el seguimiento y evaluación de la experiencia con fines de validación” (De Schutter, 1983: 180).

Al igual que las otras variables o modalidades de investigación englobadas dentro del concepto de la IP, la investigación-acción “busca la explicación de los procesos sociales a partir de la realidad concreta y del sentido común de los que mejor conocen esta realidad, o sea, los que la están viendo (Gerrit Huizer, en De Schutter, 1983: 180), pero no necesariamente, de aquí su diferencia con la IP, que requiere que la población participe activamente en la investigación propiamente dicha.

Fals Borda describe las siguientes características metodológicas d la investigación-acción, refiriéndose sobre todo al papel del investigador como intelectual orgánico (Gramsci): compromiso, antidogmatismo, devolución sistemática de la investigación, equilibrio entre reflexión y acción, técnicas dialógicas e instrumentos modestos.

La investigación-acción supone que quien la realiza cuenta con un marco teórico social definido que comprende una teoría de la organización, ya que el objetivo principal de este tipo de investigación es precisamente el impulsar, desde perspectivas comunes de la base,

acciones de cambio a través de las organizaciones existentes a las creadas para este fin durante el proceso.

En este sentido no es accidental que en muchos de los trabajos de investigación-acción el conflicto social juegue un papel relevante. “Hay una creciente conciencia de que el conflicto, en lugar de ser algo que debe ser evitado a toda costa, puede inclusive ser una forma creativa en la promoción de cambios necesarios y del desarrollo. También se reconoce cada vez más que el cambio de ciertos conflictos relacionados con el mismo, son prácticamente inseparables” (De Schutter, 1983: 190).

3. La investigación militante.

La investigación militante, al igual que la investigación-acción, es una investigación aplicada que se enfoca a la solución de problemas concretos donde la específica militancia política de los investigadores constituye un elemento central de la propuesta metodológica.

La investigación militante se conoce también como observación militante, nombre asignado por el Instituto de Acción Cultural (IDAC), con sede en Ginebra, y en el que la década de los sesenta trabajaron los brasileños Miguel Darcy de Oliveira y Paulo Freire.

La práctica de la investigación militante ha estado vinculada a los procesos de liberación, sobre todo, de los países africanos, pero también se aplicado en Nicaragua y otros países de América Latina.

En la investigación militante “se explicita un objetivo ideológico y se introduce un mensaje político, previamente establecido en un contexto en el que se considera beneficioso para su población. Este mensaje se inscribe explícitamente en los objetivos del grupo que lleva a cabo tal actividad. La actividad investigativa se integra al mismo objetivo y derivar, con más elementos, las mejores acciones a realizar.

En la investigación militante el papel del investigador es fundamental y no requiere, en cuanto proceso de investigación, de la participación activa de la población.

El método de la modalidad de investigación tiene cuatro etapas fundamentales: 1) La inserción del investigador (cuadro político) en el grupo o localidad en la que va a trabajar; 2) la observación y el levantamiento de los datos; 3) la sistematización e interpretación de los datos, y 4) la comunicación de la investigación para que se someta al análisis crítico del grupo y se deriven las acciones políticas a realizar.

La investigación militante pone énfasis en ciertas técnicas como “la incentivación a la que Fals Borda define: determinar puntos reales de partida (niveles de conciencia para reivindicaciones que puedan llevar a sucesivos esfuerzos en la lucha por la injusticia: escuelas, puestos de salud, etc.), hasta llegar a conflictos de clase orientados a cambios mas fundamentales y estratégicos” (Bonnie Cain, en De Schutter, 1983: 261).

4. La investigación participativa.

A la IP se llega después de veinte años de trabajo de base y reflexión teórica en distintos países de América Latina y África principalmente, pero también en Europa, Asia, Canadá y Estados Unidos.

Esta propuesta metodológica, que es una combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción, pone énfasis especial en la involucración o participación de los beneficiarios de un programa en la producción de conocimientos o, de otra manera, en la elaboración de la misma investigación.

El objetivo central de la IP es que los grupos o las comunidades se convierten en investigadores y, como tales, en productores de conocimientos que expliquen, en primer momento, su realidad social específica y, en un segundo, diseñen en base al análisis, las acciones que debe emprender el grupo o comunidad, en la coyuntura concreta, para modificar o transformar la realidad social de acuerdo a sus intereses de clase.

Es necesario decir con todo que ni la participación en sí ni la investigación por sí sola pueden producir cambios estructurales. No obstante, la concientización y la organización implícitas en la participación, más la producción de conocimientos, por y para los grupos marginados, asesorados técnica y metodológicamente, pueden generar aportes poderosos en las acciones de transformación y de cambios estructurales.

Algunas de las características relevantes de la IP son, a nuestro juicio, las siguientes: puede beneficiar inmediatamente a la comunidad; privilegia el trabajo con las organizaciones de base, involucra desde el principio al grupo o la comunidad; educa, enseña y capacita; regula la participación del investigador profesional (promotor); fomenta el dialogo y la participación, y contribuye a liberar y desarrollar el potencial creador del pueblo.

La IP se propone en sí como un método de educación de adultos y como estrategia de concientización.

En cuanto método de educación pretende superar las diferencias de los programas tradicionales no solo generando, mediante la investigación, las bases para los posibles programas a partir de las necesidades y realidades de los adultos, sino ofreciendo la posibilidad de desatar un proceso que involucre y haga participar a toda la comunidad.

Un punto que se presta a discusión dentro de la IP es el que se suscita en torno al papel que juega el investigador profesional (o equipo) y los investigadores locales (o comunidad).

La teoría es clara y dentro de la metodología cada uno tiene asignadas sus tareas y posibilidades. Así, al investigador profesional le corresponde fundamentalmente instrumentar a la comunidad en la teoría, los métodos y la técnica de investigación, al tiempo que debe insistir en que se mantenga la objetividad y los criterios de observación científica. La participación activa de los investigadores locales se expresa en la definición de los temas o problemas a investigar, la recolección de los datos, la interpretación de los recursos, la programación y desarrollo de las acciones y la evaluación de las mismas.

Si bien en teoría cada uno tiene su ámbito de acción, el problema subsiste y requiere de una solución que solo se puede dar en la acción misma, evitando que le investigador profesional suplante el investigador local en sus funciones y tareas y propiciando que la comunidad asuma, no siempre sin esfuerzo, su papel.

“La investigación militante”, En: <http://WWW.yahoo.com.mx>

6.2.1 Conceptualización

La investigación militante no es un simple ejercicio o actividad académica que busca su aplicación y su sentido político, sino que parte de hombres militantes que participan políticamente y se dedican a la investigación científica de la realidad, para llevar a cabo acertadamente su actividad transformadora.

La investigación militante -al igual que la investigación-acción- es investigación aplicada y está enfocada a la solución de problemas específicos. La investigación militante constituye una respuesta al problema escabroso de conocer y manejar la realidad concreta. Es el modo de estudiar científicamente esa realidad en todos sus niveles e implicaciones.

Sus fundamentos metodológicos provienen de considerar la inserción como una técnica de acercamiento a la realidad en la que se presenta como guía "colocar el conocimiento al servicio de los intereses populares" (Fals Borda, 1972, p. 34) -esto es- la transformación fundamental de la sociedad en general. Tiene como base conceptual la "teoría del conflicto" por lo que Fals Borda (1972, p. 61) lo denomina "metodología de la contradicción" (en contraposición a la metodología del consenso). A partir de estas premisas, la implementación de esta metodología (pues no se limita a una técnica) supone un "investigador militante" que sea capaz de "derivarla de la teoría y de su propia práctica, aplicarla, criticarla y cerciorarse de su validez o no" (Fals Borda, 1972, p. 36). Por otra parte, supone una estrecha relación con "la estrategia global de cambio social que se haya adoptado y las técnicas a corto y mediano plazo" (Fals Borda, 1972, p. 38).

En el desarrollo de la investigación militante cada participante enfrenta su realidad, estudia los elementos que la componen, analiza los factores que la caracterizan, interpreta las situaciones concretas y da una explicación científica de los procesos sociales.

"La investigación militante supone el replanteamiento radical del problema de la práctica teórica, y supone una ruptura de carácter epistemológico con toda concepción empirista de conocimiento". (Acosta, Briseño, Lenz, 1978, p. 370). La idea central de esta estrategia consiste en la producción de conocimientos al servicio de los sectores marginados.

En la investigación militante se explicita un objetivo ideológico y se introduce un mensaje político, previamente establecido, en un contexto en el que se le considera beneficioso para

su población. Este mensaje se inscribe explícitamente en los objetivos del grupo que lleva a cabo tal actividad. La actividad investigativa se integra al mismo objetivo y deriva de allí su propósito.

6.2.2 Metas y objetivos

La investigación militante tiene como objetivo la formación de cuadros capaces de participar en la elaboración de políticas y no sólo en su aplicación. Las deficiencias en esta participación son imposibles de subsanar sólo a través de cursos, charlas, etc., y únicamente pueden ser corregidas por medio de una práctica teórica y política como la investigación militante de la realidad. A la vez, satisface una demanda de conocimientos, convirtiéndose así en una práctica de aprendizaje. La investigación militante constituye un modo de actualizar permanentemente el proceso de producción de conocimientos.

En última instancia, la investigación se realiza para esclarecer una situación oscura, para precisar un hecho, para determinar las causas de un fenómeno o para responder a ciertas interrogantes planteadas.

6.2.3 Características globales

La mayor parte de los problemas en el manejo de la realidad concreta provienen de la carencia de información (o de la existencia de información insuficiente, información mal procesada, etc.). La interpretación de la realidad supone un manejo preciso de la información. Por ello, para la investigación militante la información adecuada depende del enfoque (los objetivos), el método, el marco teórico para la interpretación de la envergadura de éstos y la situación específica en la que se aplica la investigación.

La investigación militante no es un continuo partir de cero. Satisfacer una demanda de conocimientos no consiste en suministrar información estadística sino también en sistematizar y analizar la información seleccionada, para definir las acciones subsiguientes. Los planos de lo real, donde se despliega la praxis de la investigación, son tan vastos y complejos que resultaría contraproducente pretender codificar y analizar la información por una vía exclusivamente cuantitativa. (Acosta et al, 1978, pp. 366-367).

La investigación militante se guía por dos parámetros: uno, las condiciones históricas, en donde la praxis se mueve al interior de una totalidad orgánica, y otro, los rasgos específicos de la situación en la cual los problemas se manifiestan. (Acosta, et al, p. 367).

La práctica social en la investigación militante, es punto de partida y condición necesaria (pero no suficiente) para la comprensión de las causas de una situación de opresión. Sin embargo, la práctica sola no permite superar el nivel de percepción sensible: la vida cotidiana alienante en la que se está inmerso y que proporciona el "punto de vista" de cada persona.

El concepto de teoría se inserta aquí como una categoría necesaria que no puede estar separada de la práctica, pues ésta es la primera fuente del conocimiento. Esta conexión

refleja la necesidad de realizar una síntesis entre el estudio del proceso del cambio social y la participación en el mismo.

Por ello, la investigación militante se desarrolla en una coyuntura teórico-crítica y demanda una atención especial. Obliga a un esfuerzo permanente para no dar las cosas por sabidas, a una revisión más cuidadosa de los instrumentos de producción del conocimiento. Por lo mismo plantea, en general, la necesidad de una óptica particular en el tratamiento de los problemas.

6.2.4 Diferencias con otros métodos

Una investigación de este tipo está ligada a las preocupaciones y experiencias cotidianas y tiene un contenido y método, basados en paradigmas específicos y adecuados a las circunstancias, históricas y contextuales. Con este método, en lugar de tratar la realidad a estudiar desde el exterior, se pretende introducirse en el conocimiento de ella, contribuyendo así a una explicación más adecuada de la misma.

Se podría plantear que todas las investigaciones en las ciencias sociales son de alguna manera "investigaciones militantes", dado que siempre tendrán un objetivo implícito; así entonces también las que están al servicio de la clase dominante, para mantener la estructura existente o perfeccionarla. Es evidente que la denominada investigación militante no se refiere a este tipo de militancia, sino a la identificación con las clases marginadas.

En la investigación militante se exige una revisión crítica y un cuestionamiento constante de la realidad y de los juicios valorativos. Por ello, el primer objetivo debe ser la toma de conciencia de los problemas en el contexto político, económico y social para definir acciones para su superación.

La investigación militante es en gran parte una forma específica de la investigación-acción y se dirige como ésta a los grupos desfavorecidos pero para incorporarlos explícitamente en acciones políticas.

No obstante, existen algunas otras diferencias entre ambos. La investigación militante se realiza a partir de un enfoque político previamente definido (Darcy D' Oliveira, 1975), para después definir las acciones a ejecutar. La principal diferencia con la investigación participativa, según los Darcy D' Oliveira, es el papel predominante del investigador en la recolección de la información. Este juicio, en nuestra opinión, es sólo parcialmente acertado, sobre todo porque últimamente se ve un acercamiento mayor a la investigación participativa, involucrando en mayor medida a los sujetos en la investigación militante. Los dos tipos de investigación coinciden en los pasos de la primera fase de esta investigación descritos por Fals Borda (1972).

Otras dos diferencias con la investigación participativa son: que el investigador militante inicia el trabajo con un mensaje a partir de su militancia política; no busca en primer lugar las organizaciones de base existentes, ni se inscribe necesariamente en un análisis histórico concreto de la realidad. Estas diferencias entre los dos tipos de investigación no son de

fondo sino de grado y dependen de la implementación metodológica de los trabajos concretos. (Véase el ejemplo de investigación militante en Nicaragua en 6.2.6).

Ventajas

La primera ventaja de las experiencias de la investigación militante es que mejora la comprensión científica del proceso social real. Además ayuda a transformar a los sujetos sin formación específica en la investigación, en observadores cuidadosos de sus acciones. La formación teórica y política se adquiere en la práctica, en la transformación de la realidad concreta.

Existe también la ventaja de que en la investigación militante, el método dialéctico se actualiza y se recrea en conexión con los procesos reales. No se trata simplemente de que en esta investigación se aplique dicho método, sino que se desarrolle un proceso en el cual la producción de conocimientos opera con el apego y el dinamismo que requiere el método dialéctico. Así el despliegue de la práctica teórica responde a la actualización de la teoría dialéctica de lo real y de un método científico. A la vez esta praxis ofrece posibilidades de definir y desarrollar acciones que pueden transformar las estructuras sociales.

Limitaciones

La investigación militante se realiza principalmente en pequeñas comunidades rurales o urbanas, con el enfoque y las limitaciones propias de la antropología aplicada. Son entonces las vivencias, las creencias, las opiniones directas, las que tienden a colocarse en el primer plano de la indagación, supliendo la teoría por la opinión, el objeto teórico por el "concreto" empírico.

Ni la llamada "teoría del conflicto" como se le presenta a la lucha de clases, "ni los propósitos evangelizadores de esta antropología aplicada o de la militancia, resuelven por sí solos, los problemas sociales". (Briones, 1978, p. 161). Esta observación de Briones es parcialmente acertada. No se pretende solucionar a través de la investigación militante "los problemas sociales", sino desde un punto de vista ideológico y político contribuir a la movilización de una clase marginada e identificar y defender sus intereses. Además la antropología aplicada tiene ciertamente más que los propósitos evangelizadores. (Véase para este argumento Molano 1978a y Huizer and Mannheim 1979b).

Existe un peligro inmanente en la práctica de la investigación militante, en cuanto puede restar importancia a la teoría. En este caso habrá que recordar que no hay movimiento revolucionario sin una teoría revolucionaria. Por otra parte existe una posible limitación en el activismo puro, que tiende a desaprovechar la información existente, inclusive los datos cuantitativos y los avances teóricos.

La desviación empirista del objeto del conocimiento, tiene otra implicación: el plano equivocado en el cual se plantea la unión de la teoría y la práctica. Por falta de esta definición, de clasificar el tipo de práctica de que se trata, se tiende a trabajar en la dirección de la práctica económica, pretendiendo dirigirse a la práctica política. (Briones 1978, pp. 159-161).

Otro tipo de limitación de la investigación militante parte del hecho que ésta, en la mayoría de los casos contestataria, tiene menos posibilidades estratégicas de desenvolvimiento. Tanto la comunidad donde se trabaja como el propio investigador están inscritos en el contexto global del sistema imperante. El investigador militante, por ello, tiene que tomar en cuenta los tiempos y los espacios estratégicos dentro de la dinámica social global y de su contexto específico de trabajo.

Un comentario que se puede agregar es que la militancia tiene enfoques muy diversificados, lo que dificulta la unidad teórica de estos trabajos de investigación y, por consiguiente, limita la definición estratégica de la acción.

6.2.5 El proceso de la investigación militante

En primer lugar, en este tipo de investigación, el investigador (o grupo de investigadores) debe buscar encontrarse a sí mismo como ente político en la situación que desea conocer científicamente. Esta toma de conciencia constituye un paso previo en la investigación militante.

El trayecto o camino en este método, señala cuatro etapas fundamentales: a) La aproximación al grupo y el proceso de inserción, que tiene relación con lo anteriormente expuesto, b) El momento de la observación y el levantamiento de datos; c) El trabajo de investigación y organización de los datos y, d) La comunicación sobre los resultados en el grupo para su análisis y discusión.

Acosta, Briseño, Lenz (1978, pp. 356-357) mencionan cinco pasos (que en realidad mas bien son las etapas; en las pp. 360-361, mencionan 7 pasos para la *etapa* de búsqueda y análisis de la información) que son en esencia los mismos: el primero, es el proceso en el cual el investigador se adentra en el grupo social a estudiar. El segundo es el trabajo emprendido por el investigador en su objetivo de adquirir una visión de conjunto de la comunidad o grupo a estudiar, de su organización interna y de sus relaciones con la sociedad global y sobre estas bases proponer hipótesis de partida. En el tercero, el investigador se encuentra con la más difícil y delicada tarea, que consiste en analizar, interpretar, sistematizar y organizar los datos para remitirlos a la reflexión del grupo. En el cuarto se requiere someter al análisis crítico del grupo el material recogido en las etapas precedentes. Por lo cual es necesario confrontar al grupo con su propia realidad, estimularlo a interpretar esta realidad de una manera lúcida y crítica. (Véase también Darcy D' Oliveira, 1975 , pp. 14-28).

Dicho de otra manera: primeramente se busca el conocimiento del problema y la identificación del investigador con el mismo. Se trata de plantear la situación investigada dentro de una coyuntura que la explique, como un paso necesario para producir líneas de acción política a corto y largo plazo. Aquí es donde se presenta el problema de la información, el cual abarca desde la pertinencia y cualificación, hasta la carencia de la información. Por ello en la investigación militante se dedican los pasos 3o. y 4o., a la ubicación y organización de la información, pasos que revisten problemas de tipo técnico y político, que conllevan a producir resultados parciales de la investigación. Dichos pasos

fundamentarán la acción política táctica, la acción política estratégica y la propia formación teórica del militante (Acosta, Briseño y Lenz, 1978, p. 335).

El proceso de investigación militante resulta en: el conocimiento desde dentro" (Fals Borda, 1972, p. 43). Como pasos previos de este conocimiento se señalan (Fals Borda, 1972, pp. 38-48):

1. informarse suficientemente sobre la región, sindicato o barrio donde se va a trabajar.
2. Reconocimiento o inspección inicial (visitas a los centros de trabajo, consultas a los centros de información sobre la región, conversaciones con profesionales, maestros, sacerdotes, etc.).
3. Identificar las clases, grupos sociales.
4. Averiguar sobre los grupos políticos y el tipo de control que ejercen.
5. intentar un análisis primario y provisional de clases, de la historia y naturaleza de los conflictos, con base en el modo de producción predominante y las relaciones de producción y de intercambios existentes.
6. Identificar y analizar el tipo y la naturaleza de las luchas que se llevan a cabo en la región; el tipo y nivel de conciencia que las animan hacia la determinación del papel de los sectores populares.
7. Analizar los planes de desarrollo socioeconómico, a corto y mediano plazo, que pueden afectar el futuro de los grupos populares.
8. 8. Inventariar las formas de control social directas o indirectas (juntas, comités, movimientos, etc.).
9. Estudiar las características culturales y étnicas de la región para determinar su incidencia en las luchas sociales.

Los pasos anteriores constituyen la fase inicial de conocimiento. La implementación de la segunda fase es la del compromiso. Ello implica, a su vez ciertos pasos: .

10. Analizar la estructura de clases de la región para determinar los grupos claves.
11. Tomar de ellos los enfoques y temas prioritarios.
12. Buscar las raíces históricas de las contradicciones que dinamizan la lucha de clases.
13. Devolver a esos sectores o grupos claves los resultados de la investigación con miras a lograr una mayor claridad y eficacia en su acción.

Dentro de la concepción metodológica global se pone el acento en ciertas técnicas, especialmente en la incentivación a la que Fals Borda (1972, p. 50) define como: "determinar puntos reales de partida (niveles de conciencia para reivindicaciones que pueden llevar a sucesivos esfuerzos en la lucha por la justicia: escuelas, puestos de salud, etc.), hasta llegar a conflictos de clase orientados a cambios más fundamentales y estratégicos".

Una modalidad de esta táctica es "la recuperación crítica": "a partir de una información histórica y de un reconocimiento actual adecuados, los investigadores militantes llegan a comunidades para estudiar y aprender críticamente de la base cultural tradicional, prestando atención preferente a aquellos elementos o instituciones que han sido útiles para enfrentarse, en el pasado, a los enemigos de las clases explotadas". (Fals Borda, 1972, p. 51).

6.2.6 Estudio de caso:

La investigación militante en la cruzada nacional de alfabetización de Nicaragua

Referencias:

MINISTERIO DE EDUCACION. Anden, Organo oficial de los maestros, Managua, dic. 1979.

Cuaderno de educación sandinista, orientaciones para el alfabetizador. Cruzada Nacional de Alfabetización Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua. Rep. de Nicaragua, 1980. (Especialmente capítulo 6. La Investigación Militante del Investigador Rural o Brigadista y capítulo 7, diario de campo).

Documentación del 2o. Congreso nacional de la alfabetización héroes y mártires por la alfabetización de Nicaragua. Comisión D, Post-alfabetización. Managua, 1980.

Documentos 2o. Congreso nacional de alfabetización héroes y mártires por la alfabetización. Sep. 1980, Managua.

La cruzada en marcha. Organo Oficial de la Cruzada Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación, Boletín, No. 1, Managua, 1980.

La cruzada en marcha, Boletín 1 hasta 10. Managua 1980.

Tareas permanentes. Cruzada Nacional de Alfabetización. Managua. 1980.

Nicaragua triunfa en la alfabetización. Departamento Ecuménico de Investigaciones, San José, Costa Rica, 1981.

CESAR DACHARI, Alfredo. *La autoinvestigación militante.*

Cuaderno de Investigación No. 2, Ministerio de Educación, Nicaragua, 1979. Entrevistas personales con participantes en la Cruzada Nacional de Alfabetización.

CORNEJO C., Sergio, CERDA PALMA, Juan et. al. *Alfabetización en Población Rural: 41 programas estudiados.* SEDECOS/CLEA, Santiago de Chile, 1980.

TUNNERMANN B., Carlos. *Cruzada nacional de alfabetización*. Prioridad de la Revolución. En: Encuentro 16, Revista Universidad Centroamericana, Managua 1980.

l). Antecedentes:

Después del triunfo del pueblo de Nicaragua sobre la dictadura somocista, se encontró con un país en ruinas: no solamente había destrucción en el campo y en la ciudad, sino un país al borde de la bancarrota, un saldo de más de 50,000 muertos y el 55% de la población analfabeta, como herencia de 40 años de dictadura y más de 100 años de dominación colonial e imperialista.

A partir de esto se ha planteado la necesidad de lanzar otras batallas para vencer la pobreza, dado que el país quedó saqueado financieramente, y para lograr la capacitación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo socioeconómico. De ahí que el gobierno sandinista plantee que la educación debe partir del conocimiento objetivo de la realidad socioeconómica de Nicaragua, y que tiene que estar inscrita en el proyecto político de la Revolución y compenetrada en las perspectivas del proyecto nacional revolucionario.

La necesidad de compenetrarse con la realidad socioeconómica y cultural del país ha hecho de esta cruzada de alfabetización también una experiencia investigativa extraordinaria. Así se señala: "La educación es el resultado de un progreso bilateral del descubrimiento de conocimientos en el que participan el estudiante y el maestro" (Nicaragua triunfa en la Revolución, p. 25). Este planteamiento también influyó en el enfoque de la investigación militante.

2) *Objetivos*

"a) Permitir al alfabetizador aportar en forma más positiva y adecuada la parte que le corresponde en la tarea de alfabetización, ya que en la medida que conozca mejor el medio en que trabaja tendrá más posibilidades para adaptarse a él.

b) Enriquecer la maduración política, social y cultural del alfabetizador.

c) Enriquecer en el futuro los conocimientos de las organizaciones de masas y de los dirigentes de nuestra Revolución sobre nuestras comunidades campesinas.

En efecto, las observaciones y datos que se recojan por escrito sobre la comunidad, serán muy útiles si son bien ordenados y sistematizados ayudándose, para ello, con la guía temática que se le proporciona a continuación. Constituirá esto un caudal riquísimo, una fotografía viva de nuestra realidad nacional en la zona rural.

d) Este material será de mucha ayuda para la planificación de la educación de adultos, como continuación de la Cruzada Nacional de Alfabetización". (Nicaragua Triunfa en la Revolución, p. 639).

3) Características de la investigación

"a) Autoinvestigación: Esto significa que los mismos compañeros que son de la zona, comunidad, región o centro de producción, se autoestudian. Esto no significa que ellos no conozcan su realidad, sino todo lo contrario, la conocen bien en forma individual, pero lo que acá pretendemos es superar esa visión por una reflexión colectiva, ya que el trabajo de grupo se enriquece con todas las opiniones de los compañeros, que son fruto de diferentes actividades y experiencias.

b) Militante: la investigación es militante porque lleva implícito un compromiso con la comunidad, con el resto de compañeros y con la Revolución, es decir, con todo el pueblo revolucionario de Nicaragua. Es militante porque no está orientada a sacar frutos para un libro frío, para una clase elitista que hizo de la investigación una cuestión técnica, ni para archivar datos. Este producto se aprovechará porque es consecuencia de un trabajo del pueblo para el pueblo, de los revolucionarios para la Revolución". (Cesar Dachary, 1979, p. 4).

4) Criterios Metodológicos

Para guiar las observaciones, se han formulado los siguientes criterios metodológicos:

"A. Se debe leer la realidad a la luz de los intereses de las masas populares oprimidas durante siglos, y no como hemos leído hasta ahora, a partir de las experiencias negativas del pasado con una mentalidad ligada al sistema de explotación contra el cual luchamos y cuyas lacras debemos desterrar.

B. Deben buscarse las raíces históricas de cada fenómeno social, cultural, económico y político descubierto; la historia de nuestra sociedad, la organización de nuestras poblaciones, nuestro dominio del medio natural, en fin toda la vida cotidiana de nuestra población tiene como motor fundamental la lucha de clases oprimidas para romper las cadenas explotadoras y dominadoras dado que en toda realidad que observemos hay apariencias que no son toda la realidad.

C. Deben buscarse siempre las razones económicas y políticas que están detrás y junto a cualquier fenómeno social". (Nicaragua Triunfa en la Alfabetización, 1980, p. 639).

Los alfabetizandos adultos fueron tomados en las investigaciones como:

- a. "Poseedores de un amplio vocabulario de reconocimiento y comprensión.
- b. Con un grado de cultura, fruto de sus luchas sociales y de su trabajo.
- c. Con costumbres y supersticiones arraigadas.
- d. Con conocimientos sobre su realidad inmediata, los cuales son reflexionados de manera espontánea". (Nicaragua Triunfa en la alfabetización, p. 64).

Ellos fueron involucrados en las investigaciones bajo el principio "que no existe nada que le interese más a los obreros y campesinos en un momento de lucha, que la comprensión de

la realidad social que se vive y los medios para transformarla". (Nicaragua Triunfa en la alfabetización, p. 64).

La alfabetización se inscribe en el total del proceso liberador de Nicaragua. Se partió del censo nacional que arrojó un total de 800,000 analfabetos. La meta para la alfabetización en 1980 era de 600,000 nicaragüenses. La campaña se dirigió en primer lugar a los mayores de 15 años. Para esta tarea se contó con 228,105 alfabetizadores, que manifestaron estar dispuestos a participar en la Cruzada. Sus tareas no comprendieron solamente la alfabetización, sino que además en su convivencia con la población, tenían la tarea de estudiar el poblado. Esta tarea estaba prevista para realizarse también a través de la participación activa de los alfabetizadores inclusive en los trabajos de producción. La organización de la producción también era tema de análisis en los círculos de estudio sandinistas.

El Ministro de Educación, Carlos Tunnermann, indicó que: (Encuentro 16, pp. 10-11), "después de esa mutua convivencia social, habrá un período de evaluación y diagnóstico cuyos ulteriores propósitos serán los de sistematizar y recopilar una serie de investigaciones que vendrán a enriquecer nuestra herencia cultural.

"Trabajo de campo donde intervendrán miles de manos y ojos ansiosos para redescubrir nuestra realidad nacional, soterrada por miles de años y por el abandono. Tarea que se la habíamos encomendado a los extraños -saqueadores en su mayoría-, o bien, a los propios especialistas nacionales que trabajan más con la lupa en las bibliotecas que con la piqueta o la azada en valles y cañadas.

"Precioso legado que tendremos de primera mano y que consistirá en una serie de factores materiales y valores morales que hemos denominado como "subproductos", en vista de que, todos ellos, se han derivado de la tarea principal o prioritaria de enseñar a leer, escribir y contar.

"Se harán hojas especiales que haremos Regar hasta nuestros responsables de cada brigada, porque tina vez procesadas en el Museo Archivo de la Cruzada Nacional de Alfabetización, serán divulgadas y analizadas por los expertos, con el objeto de profundizarlas más en su contenido".

Estas investigaciones se dividen en tres grandes rubros, a saber:

ECONOMICOS:

- Censos para recabar información sobre la situación agropecuaria, ocupacional, sistema de comercialización, etc.
- Anotar la participación del alfabetizado en la producción regional. Sus propios cultivos.
- Describir la distribución de la tierra en la región: minifundio o latifundio.
- Cuadro salarial, participación del alfabetizando en los cortes estacionales.

SOCIALES:

- Dibujar la casa, choza o habitaciones más corrientes en la región, para iniciar la historia de la vivienda en Nicaragua.
- Un proyecto de recolección de la historia oral de la Guerra de Liberación Nacional.
- Un plan de erradicación de la malaria.
- Proyecto de educación sanitaria. El Ministerio de Salubridad, ya elaboró una cartilla sobre medicina preventiva y salud ambiental.

CULTURALES:

- Recolección de ejemplares de la flora y fauna, de las diferentes regiones del país.
- Enlistar las comidas típicas del lugar, especialmente las elaboradas con el maíz. Cultura del Maíz.
- Recolección del tesoro nacional de leyendas, cantos populares, artesanías, etc.
- Investigaciones para detectar posibles tesoros arqueológicos, yacimientos minerales, etc.

La guía temática indicada en el Cuaderno de Educación Sandinista (pp. 38-41), menciona los siguientes temas a ser investigados a nivel de cada comunidad:

La zona, el poblado, producción, movimiento de migración, salud, educación, vivienda, organizaciones sociales, instituciones del Estado, medios masivos de comunicación, recuperación histórica y cultura.

5) *Fases y pasos*

A nivel nacional se había realizado, a partir de un esbozo con un grupo de especialistas, unas pequeñas experiencias a nivel piloto para trabajar con materiales generados en la investigación militante por los mismos grupos de analfabetos. Después se realizaron campañas masivas de capacitación a los alfabetizadores en base a los instructivos indicados, entre otros, en el Cuaderno de Educación Sandinista. Los resultados de los avances de la investigación fueron regresados y discutidos inmediatamente con los grupos que participaron en la investigación.

En los primeros 5 meses de la Cruzada Nacional de Alfabetización se logró no solamente reducir el analfabetismo al 13% sino también obtener un tesoro invaluable de conocimientos para una auténtica historia del pueblo de Nicaragua.

Por otra parte, 215 brigadistas extendidos por todos los rincones del país han realizado 7000 entrevistas para recoger la historia oral de la insurrección. Este trabajo deja en claro que se toma doblemente en serio que *el pueblo es el autor de su propia historia*.

También se recolectó la historia global del país, dado que la historia conocida a nivel oficial había sido siempre la historia desde el punto de vista de la clase dominante.

Por otra parte, se han recolectado refranes, dichos populares, canciones, leyendas y poesías de todos los rincones y comarcas del país. Una parte de éstos fueron ya descritos en la Sección VII de "Nicaragua Triunfa en la Alfabetización": "Testimonios vivos de la gran cruzada de alfabetización" (pp. 315-347).

Lo mismo se ha hecho en cuanto al inventario de las organizaciones sociales divididas en organizaciones de masas y otras organizaciones religiosas, culturales, deportivas, etc.

Sobre la producción también se ha recopilado información sobre las diversas formas de organización en cuanto a empresas individuales, cooperativas, asociativas, unidades de producción estatal, cooperativas de servicios, así como tipos de producción industrial, artesanal, agrícola, ganadera, etc.

Todos los brigadistas llevaron además un diario de campo como instrumento de evaluación, como guión se les había indicado los siguientes puntos (Cuaderno de Educación Sandinista, p. 43):

1. ¿Qué metas nos trazamos para cumplir los objetivos del proceso de alfabetización?
2. ¿Cuáles aportes ofrecieron los alfabetizandos a partir del diálogo sobre los temas políticos?
3. ¿Cuáles fueron nuestras experiencias más relevantes en las siguientes actividades:
 - a) enseñanza-aprendizaje?
 - b) Participación en las tareas de la comunidad?
4. ¿Qué enseñanzas obtuvimos de las actividades realizadas?
5. ¿De qué forma nos propusimos mejorar nuestro trabajo?"

Para el análisis de la información se habían propuesto los siguientes pasos:

1. Ordenamiento de la información.
2. Una revisión y selección, inclusive una verificación de la confiabilidad.
3. Una sistematización por áreas y temas para sacar conclusiones parciales y la integración en el análisis final.

Toda esta información tendrá que ser socializada en sus lugares de origen.

6) *Observaciones:*

En esta experiencia, los elementos centrales son políticos e ideológicos, en una coyuntura revolucionaria que ha dado lugar a una movilización sin precedente de participantes, para el logro de este trabajo que se inscribe en un esfuerzo mayor de transformación. Se evidencia

en el análisis de esta experiencia, que no se trata de una aplicación de la metodología en todas sus dimensiones. Es más bien una aplicación extensiva de las técnicas e instrumentos para una recolección de elementos culturales, socioeconómicos e históricos.

La experiencia de investigación militante en Nicaragua, demuestra que es posible involucrar a "investigadores. No profesionales" en una gran tarea de producción de conocimientos sobre una realidad sumamente compleja. Por otra parte, demuestra que la participación de éstos, inclusive de los alfabetizandos es posible no solamente a nivel micro, sino que pueden ser integrados a nivel nacional. Se comprobó además que el proceso de investigación puede ser realizado, en lo que se refiere a las primeras fases, inclusive la recopilación y una primera sistematización, en poco tiempo.

No obstante, resulta evidente que el análisis final y la interpretación de esta vasta recopilación de material tomará varios años. Habrá que pensar que, por ejemplo, solamente en lo referente a la recopilación de las canciones populares se juntaron más de 10 mil cintas grabadas.

Otros sub-productos de la Cruzada de Alfabetización fueron, aparte de la gran movilización de los jóvenes, los siguientes: (Min. de Educación, 1980, "La Cruzada en Marcha", p. 7).

- Un plan de erradicación de la malaria.
- La recolección de ejemplares de la flora y la fauna de las diferentes regiones del país.
- Censos para recabar informes sobre la situación ocupacional, sistemas de comercialización, etc.
- La recolección del tesoro nacional en leyendas, cantos populares, etc.
- Investigaciones para detectar posibles tesoros arqueológicos, yacimientos minerales, etc.
- Un proyecto de recuperación de la historia oral de la Guerra de Liberación Nacional.
- Proyectos de educación sanitaria. El Ministerio de Salud ya elaboro una cartilla sobre medicina preventiva, salud ambiental y se preparará a los brigadistas para que puedan difundir esta educación sanitaria.

La característica de militante, se refiere mas bien al aspecto político en la Guerra de Liberación Nacional. En el sentido cultural y en los aspectos metodológicos se trata de una auténtica investigación participativa dentro del marco ideológico, político y teórico definido a nivel nacional.

Todo el material de la investigación proporciona a su vez una gran riqueza de materiales educativos generados a nivel del país.

Habrá que observar, por otra parte, que la Cruzada constituyó una campaña masiva, sin diferenciación por regiones con diferentes características culturales o económicas.

**“El Método de la investigación participativa “En:
<http://www.yahoo.com.mx>”**

6.4 El método de la investigación participativa

- 6.4.1 Conceptualización
- 6.4.2 Características del método participativo
- 6.4.3 El método de la investigación participativa en la educación de adultos
- 6.4.4 La investigación participativa como proceso de educación de adultos
- 6.4.5 Los objetivos de la investigación participativa como proceso de educación de adultos
- 6.4.6 Diferencias y semejanzas con otr la manera en que se da esta participación, tanto del investigador-profesional como de los investigadores-participantes, en cada etapa de la investigación. A la vez se necesita precisar qué alternativas y variantes se pueden emplear en las diferentes etapas.

Esta definición de los papeles de los diferentes investigadores debe ser precisada a nivel metodológico dentro de la estrategia global de trabajo que se propone en la investigación participativa.

6.4.1 Conceptualización

Si se entiende la realidad social como la conexión entre la objetividad (la forma en que las personas se hallan involucradas en los hechos, procesos y estructuras) y su percepción e interpretación de dicha realidad, habrá que plantear para la investigación de la misma métodos que impliquen el estudio de "las personas en esta área como si fueran investigadores" (Freire, 1978, p. 2). Este método de investigación implica un proceso de aprendizaje propio. El objetivo es la gente misma, "no el adelanto de la ciencia. . . si la gente no habla hay que provocarla, porque no somos neutrales" (Freire, 1978, p. 7).

De manera muy sintética, investigación participativa es una combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción.

. "La investigación participante es en sí misma un método educacional y un poderoso instrumento de conscientización. Ella tiene como objetivos conocer y analizar una realidad en sus tres momentos constitutivos:

1. Los procesos objetivos
2. La percepción (nivel de conciencia) de estos procesos en los hombres concretos y
3. La experiencia vivencial dentro de sus estructuras concretas (Bosco Pinto, 1977, p. 25).

El estudio de los fenómenos sociales concretos (hechos y procesos), se puede realizar a través de la comparación en la dimensión histórica y en la dimensión estructural, o sea, la comparación en el tiempo de una situación social, y la comparación de las relaciones económicas, sociales y culturales dentro de la sociedad global de la que forman parte.

El papel del investigador es contribuir a la formulación de teorías que expliquen la realidad social desde su perspectiva histórica, y traducir estas teorías en los procesos concretos de los grupos con los que trabaja. Por otra parte, participa en la investigación de la realidad social de los grupos y comunidades para contribuir a la interpretación objetiva de la misma y a la formulación de acciones para trasformarla.

6.4.2 Características del Método Participativo

Para el análisis de las características, así como para la presentación de los objetivos de la investigación participativa (apartado 6.4.5) se han utilizado, aparte de la propia experiencia, los siguientes trabajos: Bryceson (1980 y 1980a), Brown (1980), Cain (1978), Fais Borda (1972, 1980), Cohen (1980), Coletta (1978), De Schutter (1978b, 1980b), Freire (1978), Griffith (1978), Hall (1975, 1978), Huizer (1979b, 1980b), Le Boterf (1980), Moser (1981), Rahman (1978), Swantz (1975, 1977) y Vielle (1978).

La investigación participativa puede ser caracterizada como una investigación básicamente cualitativa, en la que pueden incluirse elementos cuantitativos, pero siempre dentro del contexto de una problemática cualitativa.

La investigación participativa es la producción de conocimientos sobre las relaciones dialécticas que se manifiestan en la realidad social, es decir, entre las estructuras objetivas (a nivel macro y micro) y la manera en que se perciben a sí mismos en la relación histórica con estas estructuras. Esta observación epistemológica tiene su consecuencia para el método: es necesario involucrar a los sujetos como investigadores que estudian esa relación dialéctica.

En el método de la investigación participativa se puede utilizar diferentes técnicas e instrumentos. No obstante, su selección y empleo debe hacerse cuidadosamente y bajo criterios metodológicos propios. Un cuestionario elaborado en la oficina, llenado y tabulado con la colaboración de miembros de la comunidad, puede ser sólo una caricatura de la investigación participativa ya que este procedimiento niega sus características esenciales: la participación en este ejemplo se reduce a una colaboración para llenar únicamente las necesidades de información del investigador. Este caso, por cierto, no invalida un empleo adecuado y metodológicamente coherente del cuestionario.

En este tipo de trabajo es importante lograr, la participación de los organismos gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en la zona.

El investigador profesional como sujeto de la investigación, se embarca, conjuntamente con los demás, en el proceso de investigación, aprendizaje y acción, lo que implica invalidar su neutralidad en el enfoque (si es que alguna vez ésta ha existido). No obstante ello, pueden mantenerse los criterios científicos de precisión en la observación y de objetividad en el

análisis, conjugándolos con los intereses de la comunidad y con la posición ideológica que se manifiesta en este tipo de investigación-acción.

La participación en este método se visualiza en el diseño y la ejecución de la investigación, pero también en el aprovechamiento de los resultados para las acciones, por parte de los sujetos.

De una manera sistemática y selectiva se puede indicar una serie de características del método empleado en la investigación participativa, basándose especialmente en Hall (1975, pp 13-16), en el sentido siguiente:

De una manera sistemática y selectiva se puede indicar una serie de características del método empleado en la investigación participativa, basándonos especialmente en Hall (1975, pp 13-16), en el sentido siguiente:

1) La investigación participativa puede beneficiar inmediata y directamente a la comunidad.

No se puede justificar únicamente la investigación como base para ejercicios intelectuales. Es importante que la comunidad o la población aprovechen, no solamente los resultados de la investigación sino también el proceso mismo. Esto significa, que los participantes deben -como resultado de la participación en el proceso de investigación- ser más capaces por sí mismos de relacionar los problemas y de iniciar los procesos para lograr soluciones.

2) Un proceso de investigación participativa involucra a la comunidad o a la población en todo el proyecto de investigación, desde la formulación del problema hasta la interpretación de los descubrimientos y la discusión de las soluciones, la participación activa de la población se expresa en:

4. La formulación de los objetivos de la investigación.
5. La definición de los temas y problemas a investigar.
6. La recolección de (una parte o el total de) los datos.
7. Análisis de los mismos.
8. La interpretación del significado de la nueva información.
9. La formulación de las prioridades.
10. La identificación de los recursos internos y externos a la comunidad.
11. La programación de las acciones.
12. La evaluación permanente de las acciones.
13. Planteamiento de nuevos requerimientos de información, formación y acción.

El proceso de investigación participativa se basa en una integración del diálogo, investigación y análisis en el cual los investigados, así como los investigadores, son parte del proceso. Por medio de la descripción de la realidad, una comunidad desarrolla sus propias teorías y soluciones acerca de sí misma. Los equipos de investigación necesitan incluir a la comunidad (en el sentido social, contrario al sentido geográfico que se le puede dar).

"Comunidad lo empleamos solamente para indicar la agrupación de personas para la acción de transformación, dentro de una clase o grupo social, cuyos intereses son comunes". (Bosco Pinto, 1978, P. 9).

3) El proceso de investigación participativa se considera como parte de la experiencia educativa que sirve para determinar las necesidades de la comunidad, y para aumentar la conciencia y el compromiso dentro de ésta. La investigación de este tipo, forma parte natural del proceso educativo y de la planificación del desarrollo; pone más énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza. El aprendizaje no se concentra en procesos educativos formales o escolarizados, sino en conocimientos en torno a la realidad concreta.

Esto se expresa en el análisis que realiza la comunidad de sus problemas y procesos. O sea, la investigación participativa es auténticamente educativa, en el sentido que combina aspectos formativos e informativos.

La participación efectiva de los investigadores profesionales y promotores se define a partir de su contribución teórico-práctica a las acciones de la comunidad:

a) En lo teórico se refiere a los aportes que faciliten la definición de los problemas, el análisis y la interpretación de los procesos sociales y del contexto socio-económico y político. Este contexto tiene dimensiones históricas y estructurales.

b) En lo práctico se refiere a la contribución de:

a) información relevante para los objetivos planeados por la comunidad, b) formación que aumenta la capacidad para tomar decisiones en base a las alternativas que se generan del análisis comparativo de necesidades y recursos, la programación de acciones y administración de las mismas, y c) una participación comprometida en los procesos de movilización, organización e implementación de acciones, incluyendo procesos de evaluación crítica y retroalimentación.

5) El proceso de investigación participativa es un proceso dialéctico, un diálogo a través del tiempo y no una imagen estática de un punto en el tiempo. Roy Carr-Hill (1974) y la experiencia de Maguey Blanco presentan argumentos convincentes a favor del uso del cuestionario como instrumento para despertar la conciencia (véase también 6.3). Precisamente porque los cuestionarios establecen juicios valorativos, pueden ser usados positivamente para crear conciencia en los individuos y para despertar en ellos aptitudes de análisis que pueden resultar útiles para esclarecer el problema. Sin embargo, hay que asegurar varios aspectos adicionales en el proceso de investigación participativa:

a) La participación de la comunidad en la selección de los temas a tratarse en la encuesta, así como en la formulación de los instrumentos (por ejemplo el cuestionario). b) La recopilación de información representa solamente una etapa del proceso y constituye la base para varias discusiones o interacciones. e) La interpretación de los datos debe hacerse en forma compartida y no solamente por un científico social.

El cuestionario antiguo, aún en las manos de alguien comprometido, sigue, siendo un instrumento estático y limitado. No obstante, puede representar una manera de suscitar el diálogo e interés inicial en un problema social.

6) Un objetivo tanto del proceso de investigación participativa, así como del proceso educativo en sí, es la liberación del potencial creador y la movilización de los recursos humanos para la solución de los problemas sociales y la transformación de la realidad.

La participación no puede ser efectiva sin un nivel adecuado de organización. Justamente por eso resulta clave la movilización que se puede generar por la estrategia particular de la investigación participativa.

7) Un proceso de investigación participativa tiene implicaciones ideológicas.

Hay dos puntos implícitos aquí: a) La reafirmación de la naturaleza política de todo lo que hacemos, especialmente en la educación de adultos. b) El conocimiento es poder. Un proceso de investigación que fomenta la participación popular y capacidades de análisis crecidas, puede también provocar nuevas acciones políticas.

8) El método de investigación participativa es asimismo la búsqueda de un conocimiento intersubjetivo. Madeleine Grawitz argumenta que la subjetividad, peligrosa en cierta forma, es también una necesidad, pues sólo ella permite la comprensión de los hechos humanos. Raras veces pueden conocerse los hechos sociales desde fuera". (Grawitz, 1975, Tomo 1, p. 270).

La investigación participativa postula la conjugación de teoría y práctica, es decir, una praxis social, pero también propone la integración del conocimiento popular y científico para lograr un conocimiento preciso y relevante de los hechos y procesos concretos. La participación, como la estrategia central en la investigación, fomenta la producción de conocimientos intersubjetivos, a través de una relación sujeto-sujeto.

9) La investigación participativa es una investigación permanente (pues los resultados de la investigación no pueden ser definitivos; las necesidades cambian, se transforman). Es un proceso permanente de investigación-acción. La acción crea necesidades de investigación. La investigación participativa se basa muchas veces en las acciones que se están llevando a cabo, o acompaña las acciones que se va ejecutando. La investigación participativa nunca va aislada de la acción, dado que no se trata de conocer por el conocimiento mismo.

(Unesco/Unicef, 1976/1977, p. 39).

10) El proceso de la investigación participativa se realiza con una óptica *desde dentro y desde abajo*. (Grundfest Schoepf, 1979).

"Los procesos rápidos de cambio que experimentan actualmente la mayoría de las comunidades y de las sociedades, se podrían estudiar y comprender probablemente con resultados más fructíferos al participar en ellos, desde dentro, mediante una participación

activa, pero cuidadosa, en la marcha de los mismos. Además de esto, la 'acción de investigación' debe ser desde abajo, lo que implica que la realidad se observa en una forma crítica por los ojos de quienes sufren los efectos de los cambios, observando estos efectos con sospechas, desconfianza y duda. Este punto de vista implica un tipo de conciencia estructural e histórica sobre las causas de su subordinación". (Huizer, 1980 b p. 65).

11) En el método de la investigación participativa se fomenta el estudio de la problemática en sus interrelaciones históricas estructurales y en el contexto de la sociedad global. De esta manera se puede contrarrestar en buena medida una visión parcializada (ej. un problema por separado), sectorializada (ej. un problema de ganadería aislado del contexto socioeconómico), individualizada (ej. opiniones individuales para analizar un problema global)., La investigación participativa se caracteriza en este sentido, en el aspecto metodológico, por facilitar una visión integrada, para la que requiere un marco teórico en los mismos lineamientos.

Resumiendo, la investigación participativa es: a) movilizadora, b) dialéctica, c) dialógica, d) educativa, e) diacrónico, f) histórica, y g) praxis social.

6.4.3 El método de la investigación participativa en la educación de adultos

El planeamiento de cualquier acción en el campo de la educación de adultos se basa en una apreciación de la realidad del adulto. La investigación proporciona datos desde la calidad y la relevancia de la problemática que se enfrenta, hasta indicaciones sobre las alternativas para la programación de la educación de adultos, comprendiendo los recursos necesarios y métodos y procedimientos apropiados.

Uno de los principales problemas en el inicio del ciclo orgánico en la educación de adultos consiste en la determinación de las necesidades y expectativas de la población. La investigación a través de sus métodos y técnicas tradicionales ha demostrado ser insuficiente y, en muchos casos, inadecuada para este propósito. Los argumentos para demostrar esta insuficiencia son múltiples, como hemos visto anteriormente. En muchas ocasiones la investigación (especialmente en la encuesta) no supera el carácter de un diagnóstico situacional. En segundo lugar, el investigado es tratado como objeto y falta la identificación del investigador con su "objeto" de investigación. En tercer lugar, el adulto entrega información pero no la recibe, lo que en sí separaría la investigación del objetivo de aprendizaje, que es central en la educación de adultos.

La investigación participativa no genera exclusivamente las bases para los programas de capacitación rural, piedra angular de las acciones de desarrollo rural integrado. Mas bien es parte de una acción capacitadora (en el sentido pleno de formación e información).

6.4.4 La investigación participativa como proceso de educación de adultos

La metodología participativa tendrá que tener una influencia crucial sobre el enfoque de la participación del sujeto en su autoformación. La investigación, por consiguiente, tiene que facilitar al adulto un mayor conocimiento de su propia realidad, para que, él, en base a sus

necesidades y expectativas, pueda participar activamente en el planeamiento y en el resto del proceso de la educación de adultos.

En base a la metodología participativa, la investigación necesita concebir la participación de la población. En la investigación participativa el adulto investiga su propia realidad. Esto quiere decir, que la investigación participativa no solamente contribuye con elementos para planear la educación de adultos, sino además que la investigación participativa es educación de adultos. El papel del investigador se centra de esta manera, en acompañar al adulto a la par con el educador de adultos en el proceso de la adquisición de este conocimiento. Su contribución específica puede consistir en la instrumentación y sistematización de este esfuerzo, acorde a las necesidades planteadas por los adultos.

Un aspecto esencial en este proceso es que los adultos mismos analicen (eventualmente, con la ayuda del equipo investigador) y sobre todo, que interpreten los resultados. Resulta evidente la diferencia con otros métodos de investigación, en los que el investigador acapara la información y, muchas veces, ni siquiera confronta su interpretación con la opinión de los investigados.

Las experiencias realizadas en investigación participativa indican, además, múltiples efectos secundarios como son, por ejemplo, la organización y movilización de los adultos en base a sus intereses detectados por ellos mismos y un aumento en la motivación para participar en la solución de sus situaciones problemáticas.

6.4.5 Los objetivos de la investigación participativa en la educación de adultos y la capacitación rural

En base a lo anteriormente expuesto y las referencias mencionadas, se puede visualizar los siguientes objetivos principales de la investigación participativa:

- n. Procurar que los grupos o comunidades analicen su realidad en una perspectiva histórica y en relación con la sociedad global.
- o. Promover la definición de los problemas, necesidades y acciones por parte de la población involucrada, a través de procesos amplios y de diálogo, para lograr cambios que respondan a los intereses de los sujetos.
- p. Obedecer a contextos y requerimientos de Peculiares circunstancias nacionales, regionales y locales, alejándose de los modos y los snobismos academicistas, importantes en otros ámbitos, y generar en cambio respuestas que se traduzcan en acciones surgidas de la propia realidad social.
- q. Tener un carácter interdisciplinario, considerando que la educación de adultos en general y la capacitación rural en particular, no pueden ser esquematizadas dentro de un simple marco pedagocista. La educación es un servicio fundamental que permite crear y valorar los diferentes componentes de la cultura nacional e implementar una opinión política que responda a sus aspiraciones dentro de la sociedad global, con apoyo de las organizaciones e instituciones creadas para promover los intereses y el desarrollo de los sujetos.

- r. Comprender diferentes niveles en lo relativo a su alcance nacional, regional, zonas o microregional y local. Ello dependerá de la naturaleza y características del proyecto dentro del que se inscribe.
- s. No tener rigurosos perfiles tecnocráticos ni utilizar instrumentos sofisticados. Ser simple y abierta en su aplicación, con el propósito de que los mismos miembros de las comunidades o los participantes en los programas educativos, según sea el caso, contando con el asesoramiento de los respectivos equipos profesionales, puedan identificar sus necesidades y expectativas reales y auténticas y decidir sobre las acciones a realizar para satisfacerlas.
- t. Concebirse dentro de un amplio espectro de niveles y modalidades, en atención a las particulares circunstancias nacionales y realizar desde estudios de carácter general hasta los que son fundamentalmente operacionales. En este último caso es conveniente, considerar lo siguiente:

- Sistematizar las experiencias de los programas y, a partir de tal sistematización, intentar una generalización de las categorías y temas correspondientes.

- Confrontar y reajustar el análisis y las acciones propuestas con la realidad.

- Ampliar cada vez más el radio de acción y las generalizaciones hasta llegar, en lo que sea factible y pertinente, a un nivel de universalización de los procesos de educación de adultos.

h) Diseñar una estrategia para aprovechar al máximo los recursos de la comunidad nacional y apoyar los estudios y acciones realizadas por los organismos estatales, las universidades, las empresas de los diferentes sectores económicos y sociales del país, así como organizaciones de base y de múltiples entidades no gubernamentales, siempre y cuando compartan los intereses fundamentales de los grupos con los que se trabaja.

i) Promover un amplio intercambio de experiencias, desarrollando al efecto, seminarios y otros tipos de reuniones a nivel nacional e internacional, con el fin de estudiar y analizar tales experiencias y enriquecer, de tal modo, los aspectos epistemológicos y metodológicos.

j) Teniendo en cuenta la política nacional de investigación de la educación de adultos y la capacitación rural en particular, establecer las prioridades de investigación en estos campos, ajustadas en primer lugar a las necesidades de los grupos más desfavorecidos. (Véase capítulo 5).

Finalmente, es importante subrayar que la investigación participativa se profundizará en la medida en que se afirme la praxis de la participación en relación con todos los elementos del proceso de la educación de adultos y éste a su vez con las acciones de transformación y los programas de desarrollo integrado.

Sería iluso pensar que la investigación participativa pueda generalizarse como opción metodológica de investigación social, si la participación -que es el factor clave- no se da en las otras fases, o sea en el planeamiento, la coordinación, la organización, la ejecución, la evaluación y el seguimiento. Sin embargo, siempre se da la función promotora y animadora

de la investigación participativa para el logro de los propósitos señalados, pues, su efecto multiplicador es real. En la práctica de las experiencias latinoamericanas, a una investigación participativa corresponde la planificación participativa y así sucesivamente.

6.4.6 Diferencias y semejanzas con otros métodos

A diferencia de las formas tradicionales de investigación social, el modo de producción de conocimientos a través de la investigación participativa es contrario a la monopolización de los resultados de la misma, por parte de una élite intelectual. En lugar de investigar sobre los campesinos o los sectores marginados para aumentar el acervo científico (lo que caracteriza las investigaciones tradicionales), se investiga conjuntamente con los propios sujetos, para definir acciones tendientes a la transformación de la realidad en la que están inmersos.

La relación entre investigador profesional y universo a ser investigado es una relación entre sujetos, contrariamente a otros métodos, como por ejemplo la encuesta y el experimento, donde las personas son tratadas como objetos sociales a ser investigados.

La gran mayoría de las diferencias con los otros métodos ya se han mencionado en los apartados correspondientes; ahora se agregan algunas:

a) Con la observación participante. Como mayor diferencia resalta que el investigador en la observación participante no necesita hacer conocer los propósitos de su trabajo. Ni siquiera necesita contar que va a observar algo. El se incluye y va a vivir, temporalmente, en un grupo; participa de alguna manera en la vida cotidiana, para, desde esta posición estudiar al grupo. Observando estas características la absoluta no participación de la comunidad en la producción de conocimientos y la desconexión de la acción ya no se necesita aclarar que los dos métodos tienen elementos absolutamente contrarios.

b) Una diferencia con la *investigación acción*, que es más bien una cuestión de énfasis en una parte de las experiencias, se halla en el enfoque más antropológico de ésta. La investigación participativa representa un intento de combinar elementos de la antropología aplicada con elementos teóricos y metodológicos de la sociología. Esto se refleja sobre todo en la importancia de aportar elementos teóricos para analizar procesos concretos en su marco histórico y en relación con la estructura global (i.e. estructura de poder) de la sociedad (el contexto socioeconómico y político).

c) Una diferencia con la *investigación militante* reside en que, en la investigación participativa la visión política partidista del investigador no es el punto central, sino la promoción de la organización y la capacitación para que los sujetos estén en condiciones de transformar la realidad social de acuerdo a sus intereses. No obstante, ambos tipos de investigación comparten la fuerte vinculación con la acción, así como la no neutralidad (pero sí la objetividad) y el compromiso del investigador. La diferencia es de grado y varias experiencias concretas con la investigación militante ponen de relieve las características de la investigación participativa.

d) Con los *métodos fenomenológicos* el método participativo comparte la característica de poner énfasis (metodológico) en los aspectos cualitativos del proceso de la investigación y en la comunicación -el diálogo- como estrategia en la producción de conocimientos sociales. Marcadas diferencias con la investigación participativa son: el carácter histórico y la integración con la acción, de esta última. Además, en los métodos fenomenológicos, la participación no constituye una estrategia.

e) Una diferencia notable con el método de la encuesta fundamentada en el estructural funcionalismo es el marco histórico de la interpretación compartida de la realidad social que se procura en la investigación participativa.

6.4.7 Ventajas y limitaciones del método de investigación participativa

Griffith (1978 p. 12) hace, desde una perspectiva positivista, algunas observaciones críticas, como la siguiente:

"El problema fundamental para los que proponen la investigación participativa es que empiezan por suponer que el papel apropiado para la educación de adultos es de ayudar a los que parecen no tener poder en su lucha contra los opresores. Este compromiso ideológico les imposibilita emplear el proceso de investigación sencillamente como un recurso para añadir al conjunto de conocimientos verificados. Los entusiastas de la investigación participativa no logran distinguir entre el proceso de buscar datos útiles (¿para quién y para qué? A.D.S.) y el proceso de aplicar estos datos; y es esta la deficiencia que da lugar a tantas de las críticas legítimas en la literatura sobre este enfoque". (Trad. ADS).

Esta crítica parece partir del juicio de valor de que es mejor que el investigador (y la educación de adultos) aparezcan como neutros y de la creencia de que la búsqueda de datos para ser aplicados (es decir, se trata de una investigación aplicada y no básica o formal en el sentido positivista) por los propios sujetos, es una deficiencia. Es cierto que la investigación participativa se define, en primer lugar, como investigación aplicada, no obstante puede contribuir a producir conocimientos objetivos y, tanto más, en la medida en que el equipo investigador manifieste coherencia ideológica y una sólida fundamentación teórica en su análisis de la realidad.

Parece que el problema se encuentra, más bien, en que el investigador (equipo promotor de la investigación) no define claramente su papel en la investigación. En este sentido, es justificada la observación de Lindsey (1976, p. 49), de que se necesita definir detalladamente el marco teórico de antemano.

Para que el investigador participe activamente en el proceso de investigación -y no solamente para conocer una comunidad- necesita cumplir con su propio papel, o sea, contribuir en la instrumentalización del análisis: teoría, método, técnicas e instrumentos. A través de estos aportes, puestos a la disposición de los demás participantes, de una manera sencilla, se facilita que ellos, conjuntamente con el investigador, produzcan conocimientos valiosos para ser empleados por ellos mismos. Esta praxis recién convierte al investigador en un participantes valioso.

El equipo investigador debe estudiar, además, el desarrollo histórico de la comunidad, así como los trabajos, documentos, planes, proyectos y servicios existentes sobre y para la misma. De igual manera él tendrá que "traducir" de una manera sencilla estos conocimientos existentes y ponerlos a la disposición de los principales interesados.

Lindsey (1976, pp. 47-50) señala que la investigación participativa no puede trascender los límites que le imponen las formas sociales capitalistas, por cuanto las investigaciones siempre se generan "desde fuera". El afirma que en el mejor de los casos, aún cuando el investigador es consciente de la problemática, continúa representando los intereses de las estructuras de dominación.

Aunque esta observación de Lindsey no es específica para la investigación participativa, indica un peligro muy real. Aún para los investigadores conscientes de su papel de intelectuales orgánicos resulta difícil negar la omnipresencia del sistema socio-político de la sociedad global. Esta presencia parece hacerse sentir más en la medida que el investigador es un asalariado; condición que puede, de alguna manera, limitar su libertad de acción. En las comunidades rurales resalta la diferencia en las condiciones de los investigadores y promotores también en otro sentido: no dependen para su subsistencia de la tierra; tienen seguros sociales y, en caso de problemas, irán a trabajar en otra parte.

Conviene generalmente dejar en claro estas condiciones y no intentar disfrazarse como un campesino más, a pesar del compromiso real. Además conviene en cada caso indicar los límites del compromiso, en cuanto se pretende quedarse a trabajar con el grupo por un tiempo limitado. Esto puede, por otro lado, repercutir en el grado de compromiso que asuma la comunidad en las acciones de transformación.

En la misma línea de estas observaciones habrá que señalar que la importancia de los investigadores profesionales es relativa en el proceso histórico de desarrollo de una comunidad.

Se trata de los niveles de organización que se puedan generar a través de la investigación participativa, y no tanto -como señala Lindsey- de las opiniones individuales. Importa el tipo de conocimiento que se busca y el empleo del mismo. Ambas partes contribuyen con sus conocimientos prácticos y teóricos.

El caso de la investigación participativa es mas bien lo contrario, especialmente, porque el papel principal del investigador consiste en la difusión a través de la sistematización, de información existente -desde fuera- para promover el análisis que realizan los sujetos desde dentro, de la manera más objetiva posible. El investigador en este contexto no determina los objetivos ni los temas (aunque sí los puede proponer) de la investigación. El se identifica mas bien con los objetivos y las necesidades de los sujetos y, a partir de esta posición, logra realmente participar en el trabajo de investigación con la comunidad. El problema, entonces, no reside en primer lugar en que el investigador represente o no los intereses de las estructuras de dominación, sino que consiste en lograr este proceso de investigación, toma de conciencia, organización y acción. Pero es siempre la comunidad la que decide el curso de las acciones a seguir. La opción del investigador se reduce entonces a solidarizarse o retirarse.

Parcialmente se puede ubicar el problema en el compromiso político del investigador en lo que se refiere a su ideología de clase como se ha revisado en la investigación militante. Pero, esta posibilidad de contradicción tiene también una ventaja: "La ventaja de la Opción" (Bosco Pinto: 1976, p. 19). Esta opción en la investigación participativa no puede ser otra que la de ponerse al servicio de la comunidad en el sentido anteriormente indicado. "Esta opción además de ideológica es también una opción metodológica" (Bosco Pinto, 1976, p. 19) y, política.

Ni la participación en sí, ni la investigación por sí sola pueden producir cambios estructurales (Cain, 1977, pp. 12-13). No obstante, la conscientización y la organización implícitas en la participación, más la producción de conocimientos, por y para los grupos marginados, asesorados teórica y metodológicamente, pueden generar aportes poderosos en las acciones de transformación y de cambios estructurales.

Además, la investigación participativa no puede considerarse como un esfuerzo aislado -tal es el caso en otras investigaciones- sino que se inscribe en un esfuerzo integrado de desarrollo y cambio social, que tiene evidentemente muchos más condicionantes que un trabajo de investigación o un proceso de participación y movilización.

Ningún método de investigación produce cambios por sí mismo. Lo que se busca con la investigación participativa es una coherencia teórica con la definición metodológica y una coherencia práctica con las acciones en las que se inscriben.

No obstante, los programas de investigación en general, pocas veces logran dar pautas precisas y relevantes para modificar los procesos educativos, ni para los programas de capacitación, ni de desarrollo, ni para la movilización, la organización o la eliminación de la marginalidad. Por otra parte se puede argüir que, por su carácter educativo, el trabajo de investigación participativa es un fuerte competidor de los programas educativos, con contenidos ajenos a la realidad de los sujetos y -qué sorpresa- altos niveles de deserción, que también cuestan mucho tiempo (a los no desertores).

El problema de la investigación participativa no es que no constituya una alternativa de investigación válida u objetiva, sino que pueda fracasar en su carácter verdaderamente participativo y en última instancia, frustrar todo un proceso educativo. Este peligro es más amenazante que en los métodos tradicionales "neutrales" como la encuesta, porque en esta última no se da un diálogo auténtico y el mayor riesgo es quedarse con datos que carecen de relevancia.

Una limitante sería del método de investigación participativa es la necesidad de un compromiso de participación por parte de la comunidad durante un período más amplio que con otros métodos. Lo único que puede justificar y hacer exitosa tal solicitud es la perspectiva de obtener mayores beneficios directos, como pueden ser: más amplios conocimientos respecto a su comunidad y sus relaciones con la sociedad global, mayor grado de organización, poder de decisión y definición conjunta en las acciones que van en beneficio de sus propios intereses.

BARQUERA, Humberto, “Posibilidades y limitaciones de la investigación participativa”. En: investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, Capítulo V, cuadernos del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, julio 1991.

INVESTIAGACIÓN PARTICIPATIVA:

Algunos aspectos críticos y problemáticos.

César Picón (Coordinador)
Humberto Barquera
Pablo Latapí
Sylvia Schmekes
Leonel Zúñiga

V. POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA.

1. Posibilidades.

Por lo dicho hasta aquí es claro que la IP tiene un papel que desempeñar. Pero es importante captar que , como muchas de las modernas alternativas a procedimientos anteriores, no es un a panacea, sino solo un paso adelante. El construir la ciencia social del futuro implica más que el descubrimiento de la IP, y requiere más asimilación de la ciencia social ya construida, principalmente en el aspecto dialéctico.

La primera gran posibilidad de la IP está en el terreno pedagógico. Tengan las limitaciones formales que tenga, la IP se ha mostrado como un instrumento utilísimo para hacer ciencia junto con el pueblo, y para que éste se apropie del instrumental científico. Esto no es poco: desentrañar con una comunidad o grupo su propio rostro y las características objetivas de su entorno; proporcionar la manera de obtener elementos seguros para decidir, planear, lograr y transferir en el camino los instrumento de la elaboración científica, son efectivamente maneras validas de transmitir habilidades y criterios científicos, y darles vigencia en la práctica. son los nuevos laboratorios que se escapan a los muros de la escuelas, donde son útiles. Son el cimiento, o primer paso, de una posterior y democrática ciencia popular.

No importaría por el momento que lo formalmente logrado en esta instancia no acrecentarse el acervo de las ciencias sociales, sino que solo lo corroborase o repitiese una vez más. Como no importa que el científico en ciernes, con la caja de química que le regalo su papá,, se repita y se maraville ante la separación del agua en hidrogeno y oxigeno.

La enorme capacidad, pues, de la IP para enseñar a proceder científicamente en niveles populares, y para enseñar que ese proceder científico está intrínsecamente ligado, como fuente y como objeto a la trasformación de la realidad, basta para justificar su valor.

Pero todavía como instrumento pedagógico, la IP ofrece múltiples ventajas: llama a la participación y la organización; esclarece problemas; incita a descubrir la verdad de las

cosas, a tomar decisiones grupales respecto a ella, disuelve decires y mitos, y rescata antecedentes olvidados e importantes. Todo esto en un sistema de aprendizaje mucho más avanzado que las mejores pedagogías de aula.

Finalmente, todo este proceso es también una pedagogía para involucrar a los externos al medio popular en el trabajo del pueblo. Tiene la cualidad fundamental de pedir al externo que forme parte del proceso, en contraposición a solo dictaminar sobre él. De permitirle, si realmente su intención es honesta, ver la realidad ahí sí objetivamente y desde dentro, tapándole la salida a subterfugios, y enfrentándolo a una opción. El extraño siempre tiene vías de escape, a pesar de todo; pero también se le ofrece la oportunidad de aprender y, más que nada, tomar partido.

Sin embargo, mas allá de las posibilidades para el aprender tiene la IP, están también las posibilidades para cimentar una acción popular sólida, basada en criterios científicos. En la academia se habla de investigación como un proceso para hacer ciencia, pero no se habla de la investigación como un proceso para usar la ciencia, probablemente porque a la academia no le preocupa mucho en realidad ese uso. Sin embargo, diagnosticar, diseñar, planear, evaluar y llevar adelante procesos es tan importante como añadir un fragmento a la gran teoría social. Si no es hacer ciencia, si requiere ser hecha científicamente, como requiere hacerse científicamente la construcción de un edificio.

La IP abre precisamente este cauce nivel de base y de los trabajadores sociales vinculados a ella. Es decir, el esfuerzo de hacer IP lleva a usar y depurar los instrumentos de trabajo popular en un sentido científico, a de obligarse a que ese trabajo no sea azaroso sino sólido y real.

Todo esto supone, naturalmente, un real empeño en que los estándares de la IP sean altos y de calidad. Pero esto ya está sobreentendido, y no es una materia de discusión. Además, es posible, como lo demuestran muchas prácticas, solo un prejuicio asociado al cubículo de la torres de marfil ha impedido verlo.

Pero la IP puede ir más allá. Además de su carácter pedagógico, y de su capacidad para las tareas populares sean científicamente hechas, puede construir al avance de la ciencia social, y esto de varias maneras. Lo descubierto en un ámbito pequeño, comunitario o zonal, puede corroborar, y así añadir fuerza, o también cuestionar, y así exportar preguntas, al acervo de la ciencia social. Sabemos que muchos avances en el conocimiento vienen de irregularidades introducidas por casos marginales y “extraños”. Sabemos que muchos matices importantes vienen de la misma fuente. Sabemos que en cualquier caso, corroborar da fuerza alas interpretaciones que hacemos, y hace mas confiable su uso.

La IP sólo puede dar un paso adelante en la construcción de una ciencia nueva, además de ofrecen un estilo nuevo de hacer ciencia, si prosigue su ímpetu de no anquilosamiento y de innovación. Porque para ella la IP necesita encontrar un método de aporte y confrontación, que por una parte no pierda su carácter participativo, y por otra le permita moverse en ámbitos más generales y amplios que no sea solo foros de investigadores especializados y casi extraños al pueblo (como hasta ahora), y que no sobre sus contenidos.

Estos es en principio posible, pero se ha hecho muy poco en ese sentido.

Existen importantes obstáculos de lenguaje común y de dogmatismo ideológico. La acción absorbe y da espacio a la elaboración y a una información amplia. Pero finalmente no se ve un obstáculo de principio a esa creación participativa: es una utopía, pero no una imposibilidad. De la imaginación y compromiso de los que investigan participativamente, y de la conciencia de que un desarrollo tan importante requiere tiempo, depende el éxito final.

2. Limitaciones.

Las críticas más frecuentes, no todas, que se hacen a la IP pueden agruparse en seis campos, que se expresan a su vez, en mayor o menor medida, limitaciones de esta metodología.

2.1 La IP tiene el rigor de la investigación académica.

En la metodología de la IP el investigador, se dice, tiene una posición ideológica y política definida que le impide ver con objetividad científica la realidad. Independientemente de la respuesta que puede darse a esta crítica es necesario reconocer que se trata de un problema o límite al que se enfrenta la IP.

La IP pretende transformar, desde una posición determinada, la realidad social, y no solo conocerla o explicarla como hace la investigación académica.

En cuanto a la no neutralidad, tampoco la investigación académica es neutral, y la urgencia del cambio que se ve necesario, propicia el que, con frecuencia y ante lo grande del reto, se caiga en análisis poco rigurosos. La IP sostiene, con todo, que el conocimiento objetivo de la realidad es la base para la transformación, por lo que hay que garantizar que la observación se haga siempre con rigor científico.

2.2 La IP no tiene una metodología precisa

A la IP se le critica de carecer de una metodología precisa. Se dice que su ámbito es tan grande y cambiante que no se puede delimitar al campo de su investigación y, por lo tanto tampoco su metodología.

La crítica viene de la investigación académica que trabaja más en la línea de la investigación cuantitativa y “pura” que en la de la cualitativa y aplicada.

Tal crítica no es objetiva. La IP tiene una teoría y un método que la fundamenta y en ese sentido no se puede negar que la IP ofrece una metodología específica y precisa.

Lo que en todo caso sí se puede decir es que por su objetivo y campo de acción la IP se puede proponer desde el principio como la investigación que de cuenta de todos los métodos y técnicas a usar a la manera de la investigación académica.

La metodología de la IP propone que es en el mismo desarrollo de la investigación donde se tiene que ir precisando y delimitando métodos y técnicas de investigación en concordancia con el avance del proceso.

Una respuesta como la anterior permita avanzar en el sentido último de la IP, que es el poder derivar de la investigación acciones específicas que influya en la realidad, pero sin tener en cuenta o circunscribirse en muchos de los casos a algunos parámetros o características que la investigación académica considera fundamental para que se pueda hablar de investigación científica.

El límite está, pues, en los métodos y técnicas, pero no en la propuesta metodológica en sí. Es necesario, con todo, que los investigadores de la IP sean conscientes de esto para poder hacer frente siempre a las nuevas situaciones o retos de la investigación y así responder ante ellos con los métodos y técnicas adecuados.

2.3 La IP propicia el “Activismo”

Con base en las críticas anteriores se deriva una tercera, que señala que la IP propicia al activismo de los investigadores.

Es cierto que existe este peligro, pero no es algo inherente a la metodología de la IP como lo pretenden hacer ver ciertos críticos.

El hecho de que la IP busque conocer la realidad para transformarla conlleva el peligro de que los investigadores centren su atención solo en las acciones que supuestamente van a contribuir al cambio de la realidad con el consiguiente descuido del proceso de investigación propiamente tal.

2.4 La IP requiere mucho tiempo para su desarrollo.

La IP requiere de un compromiso de participación por parte de la comunidad donde se lleva a cabo durante un periodo más o menos extenso. En este sentido implica, es necesario reconocerlo, más dificultades o problemas que otros métodos.

El carácter participativo de la IP hace que el proceso de investigación sea lento y requiera de una permanente motivación, que pone muchas veces en tensión a la comunidad como a los agentes que han propuesto o desatado el proceso.

La contraparte es que, como ninguna otra metodología, la IP ofrece a la comunidad la posibilidad de apropiarse no solo de una serie de conocimientos, sino de un método que le permite explicarse a sí misma y sus relaciones con el conjunto de la sociedad, le da los mejores elementos para la toma de decisiones, etc.

2.5 La IP solo incluye el ámbito de lo local y no de lo nacional.

Es cierto que la IP se realiza principalmente en comunidades específicas, tanto urbanas como rurales, y a partir de la participación de los habitantes de las mismas.

El punto de partida es la investigación de una realidad delimitada y concreta, la propia comunidad, que en la fase actual del desarrollo capitalista no se puede explicar a sí misma sin hacer referencia al conjunto de la sociedad nacional. En este sentido los riesgos de localismo disminuye, pero en todo caso es frecuente que los grupos, si no hay un cuidado, no trasciendan al ámbito de lo local.

2.6 El papel del agente externo condiciona la auténtica participación de la comunidad.

Esta crítica suele hacerse desde ángulos distintos hasta llegar a afirmaciones que sostienen que la sola presencia del agente externo en la comunidad condiciona ya todo el proceso de participación, con lo que invalida la propuesta de la IP.

En muchas ocasiones es un agente externo quien propone y desata el proceso de la IP en una comunidad específica. Esto es así en la mayoría de los casos dadas las condiciones de atraso propias del subdesarrollo, pero no constituye parte del método.

El que un agente externo proponga un proceso no necesariamente quiere decir que lo condicione de antemano, por lo menos en el sentido de que habrá de efectuar el proceso de investigación que debe hacer la propia comunidad.

El agente externo, cuando se necesita, tiene el papel, y sus funciones son claras y definidas. En quien aporta la metodología general, se concentra en dar a conocer la teoría social y los métodos y técnicas que se requiere una investigación, y contribuye con su asesoría permanente a aclarar el proceso a la manera de la mayéutica socrática, pero no más. La investigación es realizada por la comunidad.

SCHMELKES, Sylvia, “Fundamentos teóricos de la investigación participativa”. En: investigación participativa. Aspectos críticos y problemáticos, cuadernos del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, julio 1991.

Fundamentos teóricos de la investigación participativa
Sylvia Schmelkes

Los planteamientos que conducen a la propuesta y al argumentación a favor de la IP y a sus posturas conexas nacen dentro de un contexto, al menos, que es importante resaltar:

- a) No se trata de la propuesta de una nueva metodología que aumenta el acervo de las técnicas disponibles para realizar investigación social. Por el contrario, se trata de un planteamiento que implica una postura integral que surge en contradicción con y contestataria a la ciencia social tradicional.
- b) Su surgimiento es fácilmente localizable en un determinado contexto geopolítico. Eso es, sus principales defensores provienen del Tercer Mundo,

y quizás fundamentalmente de América Latina, aunque han encontrado eco entre sectores contestatarios también del primer mundo (sobre todo de Francia y de Estados Unidos). Es decir, la postura es consolidada y defendida por científicos sociales convencidos de la imperiosa necesidad de transformar profundamente el actual orden social a niveles tanto nacional como regional e incluso internacional.

- c) Su surgimiento es reciente. Si bien es posible trazar esfuerzos de IP prácticamente desde el inicio de la conformación de la ciencias sociales, y más específicamente, desde los primeros esfuerzos de aplicación del método dialéctico al estudio de la realidad social, la fuerza actual de su planteamiento, su pretensión de integración y coherencia y de propuesta de paradigma alternativo al positivista, comienza a conformarse no hace más de 25 años.

Es importante resaltar estos tres elementos contextuales de su planteamiento por el hecho de que parecen indicar claramente que nos toca vivir el proceso de la contradicción paradigmática, y más claro aún, el inicio de la lucha por su legitimación.

Así concebido, y entendiendo claramente que la investigación participativa coexiste con paradigmas contrarios en condiciones aún de poca legitimación, podemos ubicarnos ante un aborde epistemológico todavía en ciernes, en proceso de consolidación, poco cerrado y en proceso de lucha de legitimación. Dentro de este contexto, es importante entender que no nos encontramos ante una postura integral, acabada, completamente fundamentada y unitaria. Encontramos entre sus exponentes posiciones aún eclécticas, híbridas, incluso contradictorias. Y me parece que es con esta convicción que debemos abordar su estudio.

Una primera consecuencia de este estado de construcción paradigmática es la ambigüedad y confusión conceptual que aún nos impide saber, por ejemplo, si al hablar de investigación-acción y de Ape estamos hablando, o no, de la misma cosa. La lectura de las principales obras de referencia sobre el tema, por ejemplo, nos pueden conducir a dudar si estamos hablando de un nuevo acercamiento a la generación de conocimientos o si estamos enfrentando un método de educación popular, quisiera ampliar un poco estas últimas consideraciones.

1. ¿ES LO MISMO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN QUE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA?

El fundamento teórico por excelencia de la investigación-acción está en la epistemología de la praxis. La ruptura de la dicotomía teoría práctica permite abordar la generación del conocimiento científico como es algo que solo se logra en el acto de transformar intencionalmente la realidad (la naturaleza, las relaciones sociales, la cultura...). Partiendo, pues, de este fundamento esencial, podría en hipótesis suponiéndose que puede haber investigación-acción sin que esta necesariamente implique una IP. Basta con que un investigador decida intervenir intencionalmente sobre una realidad para transformarla, y derivar de ahí conocimiento relevante a su hipótesis de transformación, que por definición supone la superación de una o más contradicciones, para que haya, estrictamente hablando, un proceso de investigación-acción.

Por otra parte, la IP, si bien se gesta en el seno de la corriente de la investigación-acción, deriva su fundamento esencialmente del planteamiento que supone el rompimiento de la dicotomía sujeto-objeto en el proceso de generación de conocimientos. De esta forma, y también en sentido estricto, basta con que un investigador se proponga, mediante la participación activa de un grupo social determinado, por ejemplo, la recuperación de su historia, o la descripción detallada de sus fiestas tradicionales, para que dé un proceso de IP.

En sentido estricto, por tanto, investigación-acción e IP, si bien se identifican una con otra, no necesariamente son la misma cosa, y una puede operar independiente de la otra.

Es importante resaltar lo anterior, pues en las lecturas podemos observar, justamente, la presencia de la investigación-acción con la ausencia de la IP, o viceversa.

2. LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA ¿GENERACIÓN DE CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS O METODOLOGÍA DE EDUCACIÓN POPULAR?

Además de la solución del binomio sujeto-objeto en la investigación social, la IP se fundamenta fuertemente en los términos marxistas de la superestructura. Más concretamente, y con base en el fundamento teórico que concede cierta autonomía relativa a la superestructura y, con ella, a la ideología, la IP se concibe como el instrumento privilegiado para la para el fortalecimiento de la acción contrahegemónica.

El ideólogo más importante de esta postura es, como todos sabemos, Antonio Gramsci, quien reivindica la necesidad de ir en busca de una cultura proletaria autónoma y comprometida, que se va edificando a medida que se intenta desestructurar las viejas jerarquías culturales de la sociedad burguesa. Gramsci considera necesario y posible que el proletariado prepare su hegemonía futura, aun antes de tomar el poder del estado. Esto lo podría lograr el proletariado con el apoyo de sus propios intelectuales –intelectuales orgánicos de la clase proletaria. La reacción cultural e ideológica del proletariado está vinculada a una posible redefinición y transformación de la concepción del mundo que impone la clase hegemónica, y ahí los intelectuales orgánicos del proletariado tendrán la función de homogeneizar la concepción del mundo de la clase a la que están vinculados, intentando hacer una concepción y la función objetiva que esta clase desempeña en una situación histórica determinada. Es evidente que el abordaje metodológico que mejor responde a este proceso es la IP.

Desde esta postura parece claro que el énfasis respecto al objetivo que debe cumplir la aplicación de una metodología participativa es la creación de una cultura contrahegemónica. Por extrapolación, la investigación es un método de especial relevancia para los esfuerzos de educación popular, pues a la vez que permite el rescate de los elementos culturales propios de una clase social subalterna, el proceso mismo de la participación en la investigación refuerza -educativamente- dichos elementos.

Pero encontramos también fundamentos teóricos por el lado de la IP como método de generación de conocimiento científico que sostiene que cualquier intento de conocer la

realidad en su transformación intencionada resulta unilateral y por tanto falso si no integra como parte esencial en el proceso investigativo al propio sujeto de la transformación. Detrás de esta noción está el concepto central del “interés”. El sujeto orgánico para el cual una modificación del actual estado de cosas resulta favorable a sus intereses (o, al menos, menos perjudicial a los mismos) debe ser el gestor y el autor del conocimiento de la realidad a partir de su transformación. No se opone con el concepto anterior, el énfasis, sin embargo, sí es distinto.

He tenido interés en resaltar estas diferencias de énfasis porque en ocasiones el énfasis llega a absolutizarse a tal grado que encontramos planteamientos que intentan presentar la investigación participativa como una metodología para la educación de los adultos. Su principal objetivo es presentado, por tanto, como una naturaleza eminentemente educativa.

3. UNA SINTESIS RECIENTE: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

En una reunión sobre educación popular celebrada en Punta de Tralca en 1982, uno de los más sólidos defensores de la investigación-acción, de la ciencia popular y de la IP propuso arribar a la convicción de que se quiere hacer en América Latina es la *investigación-acción participativa*. Creo que conviene repetir la argumentación que le conduce a esta propuesta. (cfr. Fals Borda, 1985 o Fajardo, 1985).

Hablando específicamente de América Latina, Fals Borda sostiene que el paradigma freiriano de la concientización entró en crisis al ser cooptado por el sistema. La crisis de este paradigma llevó a buscar formas de trascenderlo. A principios de los años setenta, esto empezó a darse con el descubrimiento del concepto de praxis. Que si bien estaba incluido en el concepto de concientización, no se destacaba lo suficiente, fundamentalmente por la falta de un verdadero método de investigación sociológica acorde con el concepto de praxis. Lo centra en la trascendencia del paradigma provino de la idea de que el conocimiento por la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa conciencia. Es de la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para la transformación de la sociedad. Pero aún: que de ese paso y de esa praxis también se deriva un saber y un conocimiento científico.

Hasta ese momento se hacía diferencia en las ciencias sociales entre teoría y práctica. Hacia una tendencia a diferenciar entre ciencia pura y ciencia aplicada. Se reconocía una cierta relación de una con otra: que la teoría permitía que la práctica fuera más eficaz y que la práctica se fuera inspirando en la teoría, su interpelación y modificación a partir de la acción, pudiera permitir la posibilidad de una acumulación de conocimientos científicos. Esta posibilidad, descubierta, se denominó investigación-acción, y fue lo que permitió superar el paradigma de la concientización.

Sin embargo, al poco tiempo se cayó en la cuenta de que el concepto de investigación-acción estaba también contaminado por la tradición sociológica. Inclusive había sido ya cooptado. Tal es el caso de Lewin, que en la década de los veinte plantea la investigación-acción como forma de adaptar a los obreros a las formas de trabajo de las fábricas. Y por más que se avanzaba en el planteamiento contestatario, seguía habiendo una diferencia

entre el investigador y el investigado. La práctica quedaba fuera. Seguía la diferencia tajante entre sujetos y objetos de la investigación.

Anusir Rahman, sociólogo de Bangladesh, quien originó la idea, propone despojarse de la noción de que la investigación-acción es el término que define el paradigma alternativo. Es necesario, dice, reconocer que “lo que queremos nosotros es la investigación-acción participativa (IAP). Para esto, es necesario centrarnos en romper el binomio clásico de sujeto y objeto de investigación”.

En síntesis, Fals Borda propone la necesidad de integrar en la propuesta del paradigma alternativo, la solución de dos contradicciones: la teoría-práctica (fundamento de la investigación-acción) y la del sujeto-objeto (fundamento de la IP). Si esto se logra, la aplicación de esta manera de abordar la investigación social, y, consecuentemente, la transformación de la realidad, tiene resultados múltiples, todos ellos tienen en el sentido deseado.

- 1) Genera conocimientos que responden a los intereses de transformación de las clases subalternas.
- 2) Crea ciencia popular y, consecuentemente, fortalece la lucha contrahegémica.
- 3) Conduce a la transformación social real.
- 4) Es un instrumento de educación popular para la potenciación del poder de lucha y negociación de los sectores populares.

Ahora bien, para poder integrar la solución de ambas contradicciones, parece que hay un concepto clave, que se refiere a una actitud de fondo por parte del investigador –promotor o del intelectual orgánico. Este concepto es el de compromiso. El compromiso con los intereses de las clases populares, con su necesidad de transformar la sociedad en el sentido de sus intereses de clase, y con su lucha por obtener mayores posiciones de poder tanto ideológico como político y económico, es lo que de alguna manera debe permitir al investigador obtener, mediante la investigación-acción-participación, los cuatro objetivos arriba descritos.

4. LOS FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA INVESTIGACION-ACCION PARTICIPATIVA

Existen, para esta concepción, dos orígenes teóricos concluyentes. Por un lado, un concepto del conocimiento, y de la forma como éste se genera. Por el otro, un objetivo de transformación. La conjunción de ambas trayectorias desde el origen ubica el planteamiento teórico-práctico de la investigación-acción participativa.

Por el lado del conocimiento, el principio teórico fundamental es que el conocimiento no puede ser neutro, como no puede ser neutral quien lo genera. La crítica a la ciencia dominante se basa precisamente en su falsa neutralidad.

Los científicos tradicionales monopolizan la definición de ciencia y decide qué es y que no es científico. La ciencia no es una entidad con vida propia. Es un producto cultural del intelecto humano que responde a necesidades colectivas concretas, relacionadas con la base

material. Pueden identificarse en ciertos quehaceres científicos objetivos específicos determinados por la clase dominante, en respuesta a sus intereses fundamentales. No puede haber valores absolutos en el conocimiento científico porque este variará conforme a los intereses objetivos de las clases involucradas en la acumulación de conocimiento. Es evidente, por lo tanto, que su producción se encuentra orientada hacia la preservación y el fortalecimiento del sistema.

Dentro de este contexto, es preciso reconocer la existencia de una ciencia popular, que no por ser popular es anticientífica, sino que se encuentra reprimida. La cultura popular está fundamentada en el sentido común. Es lo que ha permitido que las clases populares creen, que evidentemente responde también a intereses, como en el caso de la ciencia dominante, surge la ciencia emergente y, con ella, la cultura subversiva.

La investigación-acción participativa cree en una ciencia del pueblo y en el poder de la realidad como algo que solo pueden dominar los académicos, los intelectuales, los “estudiados”. De ahí también la necesidad de plantear el requisito de la autonomía en la identificación de los problemas y en la comprensión de las causas por parte de las clases populares. Esto último resulta clave, pues al introducir el objetivo de transformación son precisamente las causas de los problemas percibidos y sufridos por estas clases populares las que se pretenden atacar.

Ahora bien, en el proceso de generar conocimientos se va gestando una conciencia sobre la realidad supone e implica necesariamente una conciencia sobre la necesidad de la transformación, precisamente porque el conocimiento se genera en el proceso de transformación de la realidad.

Esto último cobra su más cabal significado cuando se entiende que en ningún caso basta el mero conocimiento sensitivo, es decir, lo podemos captar a través de los sentidos. Lo que importa en el quehacer científico, y en este caso en el quehacer de la ciencia emergente, es un conocimiento racional, lógico, que busca la esencia de las cosas, que va más allá de las apariencias y que comprende la relación interna de las cosas. Este conocimiento se basa en el sensitivo, pero lo trasciende. Y en su capacidad de trascenderlo reside su naturaleza de ciencia.

Lo anterior es especialmente relevante si incorporamos el elemento indispensable del objetivo de transformación. Porque la búsqueda de un cambio social intencionado y en una dirección determinada no es asunto meramente de voluntades, sino que debe basarse en las condiciones objetivas, reales y actuales, para tener éxito.

Pero es la incorporación de otro elemento de la ciencia de la investigación-acción participativa, el objetivo del conocimiento nunca es el conocimiento mismo. No se investiga por conocer. Se investiga para transformar. (De ahí que el concepto de compromiso resulte indispensable para entender este planteamiento paradigmático alternativo). El objetivo de la investigación es la acción transformadora.

Ahora bien, la acción transformadora intencionada que parte de los intereses de las clases populares no puede entenderse sin incorporar el concepto de organización popular a su seno. No puede concebirse la promoción de una transformación intencionada por el pueblo

amorfo. Este requiere de una conformación orgánica, estable y crecientemente fuerte. Esto es, el sujeto la acción transformadora y de la generación de conocimientos quede ahí se derivan es la organización popular. Y es precisamente en el seno de la organización popular donde el aspecto participativo de este planteamiento alternativo adquiere su significado. No se trata de la mera participación de elementos del pueblo o de las clases populares en un proceso de investigación-acción. Se trata, precisamente, de una participación orgánica, constante, crecientemente autónoma y auténticamente representativa en un proceso espiral de acción-reflexión (entendida la reflexión en un sentido más amplio). Es el pueblo organizado el que debe tener en sus manos un método para conocer y actuar sobre su realidad, para poder modificarla, para adquirir cada vez mayores elementos y mayor de decisión sobre aquello que les afecta.

5. LA UBICACIÓN DEL ELEMENTO EXTERNO EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACION-ACCION PARTICIPATIVA

En todos los exponentes del planteamiento de investigación-acción participativa, en el sentido de la síntesis arriba expuesta, se incluye siempre la presencia de un elemento externo en el proceso de acción. A este elemento se le denomina investigador popular. Se trata en todos los casos de individuos que, independientemente de su extracción de clase, se hallan plenamente comprometidos con los intereses de las clases populares y definen su quehacer en función de ellos. Estos elementos participan cabalmente en los procesos de investigación y de acción transformadora. Hasta aquí parece haber acuerdo.

En lo que aún parece no haberse arribado a un consenso es en cuanto al papel que deben desempeñar estos elementos externos en los procesos populares. En efecto, encontramos toda una gama de concepciones sobre este punto, que van desde quienes los consideran como lo principales inspiradores, promotores y orientadores del proceso desde su inicio, hasta quienes los ubican como simples elementos al servicio o a la disposición de las organizaciones populares

Los seis principios metodológicos de la investigación-acción participativa que señala Fals Borda (En: Fajardo, 1985: pp. 110-120) por ejemplo, se refiere todos al papel del elemento externo:

- a) La autenticidad y el compromiso: los científicos, los técnicos y los intelectuales utilizan el espacio que les abre la organización popular demostrando honestamente su compromiso con la causa por medio de la contribución específica de su propia disciplina.
- b) El antidogmatismo: si el intelectual orgánico involucrado en las luchas populares se vuelve dogmático en su trabajo, puede estar formando más bien una ciencia para el pueblo, como ella siempre fue concebida en los círculos de las clases dominantes y transmitida a las masas de manera paternalista tradicional. No sería un incentivo para obtener o producir conocimiento genuino a partir de los grupos de base, para que ellos puedan entender mejor sus problemas y actuar en defensa de sus intereses.
- c) Restitución o devolución sistémica. La cultura popular es en general realista y dinámica, aunque está impregnada de elementos alienantes. De ahí que es posible equilibrar el peso de estos valores alienantes devolviendo en forma enriquecida el conocimiento de las clases populares a ellas mismas (especialmente de la historia local y de los acontecimientos

históricos). Este esfuerzo debería llevarlos a nuevos niveles de conciencia política. Esta devolución de la cultura no puede hacerse en forma anárquica; debe hacerse de manera sistémica, organizada y sin arrogancia intelectual. Los temas deberán definirse junto con los sectores populares; a éstos deberán proporcionárseles métodos y técnicas fácilmente manejables; los resultados deberán ser devueltos de manera accesible, y habrá que prever una comunicación diferencial de los resultados, empezando siempre por el nivel más bajo.

d) “Retroalimentación” a los intelectuales orgánicos: las reacciones, respuestas y reflexiones de los sectores populares a las devoluciones deberán integrarse al conocimiento de su cultura.

e) Ritmo y equilibrio de acción reflexión. Una de las principales responsabilidades de los intelectuales orgánicos es articular el conocimiento concreto con el conocimiento general, lo regional con lo nacional, la formación social con el modo de producción y, viceversa, observa en el campo aplicaciones concretas de los principios, directrices y tareas. Para garantizar la eficiencia de esta articulación debe adoptarse un ritmo específico en el tiempo y en el espacio, que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción, en un nuevo nivel de práctica. el conocimiento se mueve como una espiral continua en la que el investigador va de las tareas más simples a las más complejas, y de lo conocido hacia lo desconocido, en contacto permanente con las bases. De las bases, los conocimientos se reciben y se procesan; la información se sintetiza en primer nivel más general. En seguida, los datos son restituidos a las bases de una forma más consistente y ordenada; se estudia las consecuencias de esta restitución, y así sucesivamente de manera equilibrada, determinada por la lucha y por sus necesidades.

f) Ciencia modesta y técnicas dialógicas. Con las formas más primitivas de investigación es posible generar conocimientos valiosos. Lo importante es lograr el dominio de las técnicas por parte de los sectores populares. Por otra parte, en todo el proceso, el método por excelencia es el dialogo.

Otros autores señalan la necesidad de orientar teóricamente el análisis de la organización popular por parte de los promotores o los intelectuales orgánicos. Es decir, estos deben buscar, en forma conjunta con los sectores populares, la leyes, las reglas y las causas por las que su situación social se define de determinada manera; descubrir, junto con ellos, que elementos pueden cambiar las relaciones sociales y que se puede hacer para lograr el cambio necesario. Sin embargo, señalan que la responsabilidad de la acción transformadora recae en la organización popular. Es en un seno donde habrán de crearse y consolidarse los mecanismos de participación y de control en la acción. Así, la organización popular conduce, los elementos externos asesoran.

Podemos entender las diferencias en el grado de directividad o importancia del papel asignado al elemento externo si consideramos el avance organizativo de las clases populares como un proceso. Cuando éste está en ciernes o en proceso de consolidación, parece ser que requiere un mayor peso el papel del elemento externo. Idealmente, sin embargo, parecería congruente con el planteamiento general la reducción del papel del elemento externo a uno de disponibilidad, apoyo y asesoría en función de las explícitas demandas de una organización fuerte, consolidada, autogestiva y autónoma. Sin embargo, debe decirse que los pasos de este proceso no están claros.

6. LOS PROBLEMAS A LOS QUE SE ENFRENTA LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

Quisiera terminar esta intervención retomando la primera parte de la misma, relativa al momento dentro del proceso de consolidación y de lucha por la legitimación de este planteamiento se señalando algunos de los problemas mas que a mi juicio resultan más importantes y que debe resolver el movimiento de investigación-acción participativa en el futuro cercano. Para ser congruentes con el planteamiento general presentaré estos problemas en términos de contradicciones.

a) Solución de la contradicción entre la simplicidad y la comprensión. El objetivo de transformación de la investigación-acción participativa implica la intervención sobre una realidad integral, compleja y dinámica. Esto supone el rompimiento de las barreras disciplinarias para la comprensión de la realidad como un todo interrelacionado. Supone, además, una visión diacrónica de una realidad en continua transformación, frente a un desarrollo teórico y metodológico de la ciencias sociales que privilegia su visión sincrónica. Por contraparte, se propone el uso de métodos y técnicas de investigación simples, manejables, incluso primitivos. Si bien es cierto que existe una sobre sofisticación en las ciencias sociales tradicionales en lo que a esto respecta, no podemos ignorar que la comprensión de la realidad implica, como ya mencionábamos, trascender lo sensorial y lo aparente y llegar a la esencia de los fenómenos y de sus interrelaciones. Hay aquí una contradicción implícita, para cuya solución hay aún mucho camino que recorrer. Debemos reconocer que aún no poseemos un instrumental metodológico que nos permita ir conociendo, procesualmente, en el transcurso de una acción compleja que interviene sobre una realidad determinada en forma múltiple.

b) Solución de la contradicción entre la dirección y la participación. La investigación-acción participativa plantea la incorporación de la participación de los sectores populares, desde el punto cero de un proceso. Sin embargo, también reconoce, porque debe hacerlo, que la participación es un proceso, que es necesario aprender a participar, que la participación es una conquista y no algo que se otorga. Difícil es concebir a un grupo popular sin cuerpo orgánico todavía que se capaz de definir las hipótesis de la investigación que guiará la acción que responde a sus intereses. Tan es difícil, que es necesario otorgar una preponderancia especial a los elementos externos que animan, promueven y orientan el proceso. El problema esta en la dificultad de diferenciar estas funciones, de la función de dirección que, sobre todo tratándose de elementos externos, contiene elementos antagónicos a los de participación. Esta contradicción solo puede resolverse procesualmente. Sin embargo, queda aún mucho por hacer a nivel de la concepción del juego de estos dos elementos antagónicos en un proceso que se intenta cada vez más autentico.

c) Solución de la contradicción entre la investigación-acción participativa es que acción y reflexión son una unidad, que no se entiende la una sin la otra, que teoría y práctica son indisolubles. Así, la praxis es el concepto clave de este paradigma alternativo. Sin embargo, es torno a esta contradicción aún plantean dos problemas a la investigación-acción participativa. El primero se refiere al método de al praxis. Se reconoce abiertamente que aún hay tal, que hay construirlo. Es mas, quizá su ausencia se ha convertido en el principal obstáculo para avance mayor en el proceso de consolidación de este planteamiento. Mientras no exista un método para hacer praxis, acción y reflexión seguirán

oponiéndose en el terreno de lo concreto. No porque se dé una sin la otra, sino porque se privilegia u a sobre otra.

Desde este punto de vista más global, esta contradicción afecta el objetivo mismo de la investigación-acción participativa. Así, el segundo problema tiene que ver con la manera como defina la eficacia, o con la amplitud de los resultados esperados. En otras palabras, entrarán siempre en contradicción, desde el punto de énfasis o privilegio, los resultados sobre la acción inmediata, local o concreta, contra los resultados sobre la acción más estratégica, regional o nacional, sobre lo que el conocimiento aporta a la teoría de la transformación intencionada. Esta contradicción general se refleja en contradicciones como las expresadas en el binomio inmediato-estratégico, eficacia-eficiencia, y últimamente transformación-conocimiento. Este segundo problema es inherente al planteamiento. La contradicción implícita no podrá resolverse en los casos específicos. Sin embargo, es importante que se tenga conciencia de su existencia, pues para el avance de la transformación social, ambos énfasis son importantes.

d) Por último, es necesario señalar la existencia de una contradicción ante la autosuficiencia y la penetración. Esta contradicción puede traducirse también es una contradicción entre la eficacia del movimiento como tal y el avance en el proceso de legitimación. La conciencia de esta contradicción, sin embargo, es la que podrá llevar a buscar intencionalmente la unidad de sus contrarios.

BIBLIOGRAFIA

GAJARDO, Marcela (comp). Teoría y práctica de la educación popular. (Retablo de papel, 15). PREDE/OEA-IDRC-CREFAL, Patzcuaro, 185.

ZUÑIGA, Leonel, “La investigación participativa: antecedentes para un consideración crítica”. En: investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, Capítulo IV, cuadernos del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, julio 1991.

La investigación participativa: Antecedentes para una consideración crítica.

Leonel Zúñiga.

IV. CONSIDERACIONES EN RELACIÓN CO ALGUNOS POSIBLES ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA IP

1. Sobre posibles alcances.

Se ha señalado ya la novedad, y relativa limitación de la IP dentro del marco del desarrollo de la investigación-acción en general y de la investigación de la educación de adultos en particular. Existen diversas propuestas de sistematización de los posibles aportes de la IP. Aquí se pretende solamente sugerir algunas categorías referenciales para la interpretación de esas propuestas:

El análisis de documentos relativos al desarrollo y experiencias de la IP permite distinguir, al menos, las siguientes categorías de propuestas:

- Teórico-filosóficas;
- Metodológicas;
- Técnico-operativas; y
- Experienciales.

Tales categorías no se presentan en la literatura como completamente diferenciadas entre sí. Si acaso las propuestas metodológicas han recibido una cierta atención particularizada. Las de tipo teórico-filosófico se incluyen generalmente como justificaciones de opciones metodológicas o del desarrollo de experiencias. Las de carácter técnico-operativo han recibido escasa atención particularizada y, frecuentemente, solo pueden encontrarse de forma implícita entre las propuestas de carácter metodológico o experiencial. Por último, las de naturaleza experiencial se relacionan, implícitas y explícitamente, con diversas propuestas teóricas, metodológicas y operativas que se asocian a la IP.

1.1 Propuestas de carácter teórico-filosófico

Desde el punto de vista del desarrollo del método científico, la IP se propone básicamente como:

- Un intento que explicita el desarrollo de un nuevo paradigma científico que propone la conformación de una “ciencia popular” centrada en el principio “del pueblo para el pueblo” (Fals Borda, 1984);
- Una alternativa a métodos frecuentemente referidos como convencionales;
- El rechazo de una supuesta neutralidad de la investigación, proponiéndose como el proceso la investigación social que exige una actitud de respeto y de compromiso por parte del investigador y la activa participación de la comunidad en todo el proceso de investigación (Bryceson, et al, 1982), y
- La asunción explícita de una posición de clase ante los procesos investigativos.

Desde el punto de vista epistemológico, la IP es presentada como:

- Una forma más auténtica y precisa para el análisis de la realidad social (ICAE, 1977);
- La conjunción de los puntos de vista del pueblo con los de los investigadores (Vío Grossa, 1981);
- Una forma de realización de un proceso de crítica epistemológica del conocimiento cotidiano, a través del cual se crean condiciones para la conformación de posiciones más “justas” y “objetivas” en cuanto a los problemas que se han de afrontar en el trabajo social (Le Boterf, 1982);
- Una alternativa para crear nuevo conocimiento dentro de una metodología histórico-materialista (Mbiliyini et al, 1982), y
- Como una expresión de la dialéctica existente entre teoría y práctica, en el marco de la interacción de un investigador con las clases oprimidas (Bryceson y Mustafá, 1982).

Desde la perspectiva de las estrategias educativas y de desarrollo, la IP es considerada como:

- proceso de educación política (Darcy de Oliveira, Miguel y Rosisca, 1975).
- Proceso de concientización (ICAE, 1977).
- Método alternativo para la educación de los adultos (De Schutte, 1981).
- Proceso educativo de movilización para el desarrollo (Bryceson, et al), y
- Estrategia para realizar acciones de animación e innovación en proyectos educativos y de desarrollo (De Landsheere, 1982).

1.2 Propuestas de carácter metodológico

La IP como se ha señalado, aparece presentada de muy diversas maneras en la literatura. No obstante, una parte importante de esa literatura hace referencia, mas o menos explícita, a propuestas de carácter metodológico.

Existe una serie de planteamientos, de carácter más bien general, que distinguen diversos enfoques de la IP. Así, se establece la distribución entre un enfoque pragmático de la IP y un enfoque ideopolítico (Mbilyini, et al, 1982).

Se enfatiza la distinción entre la IP (que replantea los roles de quienes participan en el proceso de investigación) y la investigación-acción (que se fundamenta en la asociación entre la investigación y acción social) (Thiollenet, 1984).

Por último, a veces, se supone (Le Boterf, CREFAL, 1982: 34-38) a la IP como integrada por distintos enfoques.

- El adaptativo, que pretende “adaptar a los individuos al funcionamiento de una institución, organizada o un proyecto”;
- El reformista, cuyo propósito es “mejorar la situación existente, sin cambiar las estructuras”;
- El socioanalítico, que busca detectar los conflictos en determinados grupos sociales y proponer la “toma de conciencia colectiva de las relaciones de poder existentes para poder cambiarlas”, y
- El comprometido, cuya finalidad se orienta a la transformación de relaciones sociales de opresión y explotación y a la producción de un saber popular orgánico.

Se encuentran además en la literatura algunos planteamientos que tienen todavía una naturaleza general, pero que, no obstante, ya implican la definición de ciertos “puntos críticos” o “momentos importantes” en el desarrollo de un proceso de IP. Así, por ejemplo se hace referencia a la participación de la población investigada en la recolección, al análisis y el uso de información (ICAE, 1981; Schutter, 1981: 215):

- La formulación de los objetivos de a investigación,
- La definición de los temas y problemas a investigar,

- La recolección de los temas y problemas a investigar,
- La recolección (una parte) de los datos,
- El análisis de los mismos,
- La interpretación del significado de la nueva información y
- La evaluación permanente del proceso de investigación.

En último termino, pueden identificarse propuestas que, según el punto de vista adoptado en este trabajo, pudieran considerarse como propiamente metodológicas.

Existen, por una parte, propuestas que identifican los componentes del método en términos de la interacción dialéctica entre el investigador y las clases oprimidas. De esta forma, se identifican:

- Una “fase preliminar” en que el investigador formula independientemente una perspectiva teórica de la realidad considerada;
- Una “fase de recolección pedagógica de datos” en que el investigador, a través de actividades educativas u de investigaciones se compromete, en la práctica, con los grupos oprimidos;
- Una “fase transicional”, en que, a través del trabajo colectivo de reflexión, se revisan los planteamientos teóricos y se conforma decisiones de acción política, y
- Una “fase terminal”, en que se consolida la acción independiente de los grupos oprimidos, terminando la actuación del investigador al interior d esos grupos y procurando una consolidación teórica y práctica del conocimiento y la acción de tales grupos.

Hay propuestas que se centran en la preparación de planes, programas o métodos de acción (Freire, por ejemplo, insiste en esto último) con una amplia apertura en cuanto a la continuación del proceso investigativo, una vez que determinadas propuestas de acción han sido originadas por los implicados. Pueden ubicarse, dentro de estas propuestas:

- Acciones preparatorias, de carácter organizativo, como el montaje institucional del proyecto y la negociación con líderes, formales e informales y con organizaciones populares y oficiales para establecer el área de acción y la orientación del proyecto;
- Acciones preparatorias de carácter metodológico, como la realización de estudios preliminares y la formulación de propuestas de diseños básicos para el proyecto;
- Acciones de puesta en común de informaciones entre investigadores y comunidad, para la identificación de problemas críticos;
- Acciones orientadas al análisis crítico de problemas con la intervención de de diversas fuentes de información, y
- Actividades cuyo propósito es formular y aplicar propuestas de acción, cuya naturaleza y propósito se diversificarán en función de la propia dinámica del proceso.

Existen, por último, propuestas en las que aparece con especial relevancia el componente educativo. Tales propuestas consideran los siguientes momentos básicos:

- Preparación, que incluye la formación del equipo de investigación y la elaboración de ciertas “directivas básicas”, sobre la población con la que se va a trabajar y la orientación del trabajo de investigación;
- Investigación-acción, que considera la selección y aproximación de comunidades, la realización de investigaciones personales y colectivas, la sistematización de informaciones, todo esto con el fin de establecer problemas relevantes;
- Tematización, que se orienta a la conformación de explicaciones de carácter teórico, la identificación de temas generadores y la elaboración de programas pedagógicos, y
- Programación, que tiene, como finalidades básicas, la formulación y aplicación de proyectos de acción y el establecimiento de mecanismos evaluativos que garanticen el control de la población sobre sus propias acciones.

1.3 propuestas de carácter técnico operativo

Implícitas, en la mayor parte de las experiencias, se encuentran distintas propuestas de carácter técnico operativo. Una sistematización de este tipo de propuestas es la presentada por el ICAE (1981) que propone, dentro del marco de la IP las siguientes técnicas de trabajo:

- Discusiones de grupo que constituyen, probablemente, la técnica más usada en IP y que ese desarrollan usualmente en grupos pequeños, con el propósito de favorecer la mayor interacción de los participantes;
- Reuniones públicas a las que son invitados todos los miembros de una determinada comunidad. Frecuentemente, tales reuniones se orientan a la toma de decisiones;
- Equipos de investigación, formados conjuntamente por miembros de la comunidad, investigadores y, probablemente, consultores externos.
- Entrevistas abiertas, constituidas por entrevistas de formato libre, realizadas con el propósito de establecer los intereses de los entrevistados;
- Seminarios comunitarios, en los que se pretende realizar sesiones intensivas de estudio, entre miembros de la comunidad y organización externas,
- Visitas de constatación , en las que miembros de la comunidad entran en contacto con otros grupos y organizaciones, con el propósito de conocer otros trabajos realizados y de establecer perspectivas para la actividad propia;
- Producción colectiva de materiales educativos focalizada en aspectos relevantes de problemas prioritarios, y
- Teatro popular, centrado en le representación de problemas locales.

1.4 Propuestas de carácter experimental

Dentro del marco de la IP, se propone velatorios de diversas experiencias. Gajardo (s/f) ha realizado el análisis sistemático de 31 experiencias; Tandon y Fernández (1981), Hall (1982), Erasme y de Vries (1980), el ICAE (1981) y Rodríguez Brandao (1984) concluyen la discusión de la IP con la representación de algunos casos. Por último, el CREFAL ha realizado también algunas selecciones de experiencias (1984).

Un análisis de los relatos presentados permite la identificación de los siguientes tipos de experiencias:

- Las que buscan Promover y fundamentar, direcciones, la acción política de los implicados;
- las orientadas al desarrollo comunitario en general;
- las que pretenden la solución de problemas específicos de desarrollo, como salud, vivienda, reforma agraria, etc.;
- las que apoyan la formulación de acciones de educación de adultos, y
- las que se dan en el contexto de proyectos de educación popular.

2. Algunas posibles limitaciones

2.1 Problemas que pudieran derivarse del análisis empírico de la participación

El análisis anteriormente presentado puede permitir la derivación de algunas limitaciones de la IP. Existen, sin embargo, algunos otros motivos por lo que la situación actual de la IP pudieran requerir algunas consideraciones. Se hará a continuación, una propuesta de estos motivos para, posteriormente, intentar una propuesta ordenada de posibles limitaciones de la IP.

Aunque de manera limitada, se han desarrollado algunos estudios de carácter empírico que han pretendido relacionar diversos tipos de participación con distintos indicadores de desarrollo en proyectos realizados con grupos de agricultores.

Moser y asociados (1976), es un estudio de 36 de estos proyectos, definieron los siguientes criterios para evaluar los “logros de desarrollo”: adquisición de conocimientos agrícolas; capacidad para la autogestión; capacidad para el sostenimiento autónomo de los proyectos, y estimaciones de costo-beneficio. Definieron, además, la participación (o “acción local”), a través de indicadores del grado de intervención de los agricultores en el diseño del proyecto, en la toma de decisiones durante la ejecución del proyecto y en el aporte de recursos para el proyecto.

Sin entrar en detalles, Moser y asociados encontraron diversos niveles de asociación entre los “criterios de logro” y los indicadores de participación que definieron. Por ejemplo, encontraron que 40 por ciento de las variaciones observadas en la adquisición de conocimientos agrícolas podrían ser explicadas por la consideración agregada de todos los indicadores de participación; mientras que, considerando tales indicadores por separado, la

intervención de los agricultores en las decisiones de aplicación no resulta crucial en tanto que el aporte de recursos sí parecía determinante.

Después de realizar una revisión del estudio de Moser y de otros similares, de naturaleza empírica, Waddimba (1979) concluye:

- La evidencia empírica en relación a la asociación existente entre participación y desarrollo no es concluyente;
- Existen dificultades derivadas de la ausencia de una cuidadosa y adecuada definición de “participación”, por otra parte, y de “efecto y logros” de un proyecto, por la otra. Los estudios considerados muestran la tendencia a dar distintos significados a los factores que intervienen y realizan escasos esfuerzos por definirlos rigurosamente y usarlos de manera consistente;
- Tal vez el principal obstáculo conceptual para establecer el rol de la participación en proyectos de desarrollo es el hecho de no distinguir entre participación, como característica de un proyecto. Sin una cuidadosa distinción de significados resulta difícil argüir que “en un proyecto dado la participación de un grupo ha sido determinante en la efectividad del propio proyecto para promover la participación de ese mismo grupo” (Waddimba, 1979);
- La evidencia disponible para sugerir que la intervención en diferentes momentos del desarrollo de distintos proyectos tiende a tener efectos diferenciales, y
- Problemas relacionados con determinar los méritos relativos de la participación individual vs. Directa vs. Indirecta, así como las cuestiones relativas a las fuentes de iniciativa de la participación deben diferenciarse, sin embargo, la búsqueda de las relaciones entre la participación como tal y los impactos o efectos de un proyecto.

A partir de la revisión de evidencias empíricas sobre la relación existente entre participación y desarrollo, similar a la reportada por Waddimba, Cohen y Uphoff (1980) derivan las siguientes “generalizaciones emergentes”:

- Participación no es una sola cosa. Es más bien un rubro o dimensión, bajo el cual distintas, aunque interrelacionadas actividades, pueden ser analizadas y promovidas;
- La participación política no es el único tipo de participación, aunque la mayor parte de las formas de participación pueden ser consideradas políticamente;
- La participación no es, por lo general, un fin en sí misma, sino un medio o una “meta instrumental”;
- La participación no es una panacea. Es aparentemente necesaria pero no suficiente, y
- Aparentemente existe una relación, poco entendida, entre distintos tipos de participación.

Aunque los señalamientos antes referidos no se han expresado directamente en relación con la IP, resulta evidente su posible utilidad referencial para proponer la consideración de algunas de sus posibles limitaciones.

2.2 Algunos problemas señalados dentro del campo de la IP

Además de los problemas aquí referidos, es posible identificar, en la literatura sobre el tema, otras dificultades de carácter general y específico. Al respecto, el ICAE ha sugerido los siguientes problemas concretos, de naturaleza general:

- Relaciones entre IP y diversos objetivos y análisis de carácter ideológico;
- Estrategias apropiadas para contextos sociales, económicos y políticos diferentes;
- La prioridad de objetivos a corto plazo vs. Objetivos a largo plazo;
- Transferencia de control del proceso de IP de los investigadores a los actores locales;
- Métodos apropiados para facilitar investigación, análisis y acción;
- La importancia de establecer nexos entre los movimientos sociales y los de carácter local;
- El lugar de la IP en las ciencias sociales, y
- La relevancia de otros métodos de investigación social para la IP.

El II Seminario Latinoamericano de investigación participativa, realizado en el CREFAL, señaló en sus conclusiones y recomendaciones los siguientes problemas:

- a) Conviene analizar con seriedad y definir los espacios reales de la IP, sus condiciones y características, así como las restricciones que son impuestas por diversas cuestiones que van desde la definición y funcionamiento de las estructuras profundas y de las superestructuras hasta los contextos, concepciones y conocimiento popular de las comunidades de base que, evidentemente están en estrecha interrelación.
- b) Debe preocupar el hecho de que la IP se ha convertido en una moda internacional. En nombre de ella se puede incurrir en deformaciones y distinciones sobre las cuales corresponde asumir una actitud crítica y vigilante en forma permanente y coherente.
- c) Se subrayó la falta de instrumentos y técnicas que permitan enriquecer el proceso de evaluación de la IP en el contexto de los movimientos populares.
- d) Hay múltiples aspectos teórico-metodológico que requieren ser explicitados y sistematizados: la dificultad de la comunidad, la vinculación de la teoría y práctica subsumidas en un solo proceso, relacionar lo local con lo regional y nacional, el sentido que tiene la participación, la IP como instrumento de construcción del poder popular son, entre otros, aspectos a considerar en el proceso permanente y dinámico de desarrollo de la IP.

Además de las dificultades de carácter general, existen otras de naturaleza específica en la aplicación concreta de la IP. Estos parecen derivarse, en buena parte, del distinto condicionamiento de los “intelectuales” y los “trabajadores” para actuar sobre la

realidad. Ejemplificando con situaciones del medio rural, Silveria (1983) identifica los siguientes problemas.

- Diferencia de tiempo social;
- Diferencia de lenguaje;
- Formas distintas de pensar y de relacionar;
- Condicionamiento educativo desigual con miras a la reflexión y la acción, e
- Inadecuación de técnicas e instrumentos de investigación.

3. Un comentario sobre los posibles alcances y limitaciones de la IP.

a) La IP como la propia participación, no es una sola. Aparece más bien como una estrategia o enfoque del trabajo con fenómenos sociales, que incluye diversas propuestas teóricas, metodológicas y operativas. Tal situación puede, sin duda, atribuirse a la relativa inmadurez de la propia propuesta global de la IP. Cabe señalar que, no obstante el entusiasmo a veces exagerado de quienes la promueven, parece encontrarse en una etapa incipiente de desarrollo.

Dado el atractivo social y la aparente evidencia del concepto de participación, resulta fácil, el captar adeptos para la propuesta. Dada también la plasticidad con que tiende a manejarse el término “investigación”, resulta también altamente probable que muchas cosas, y en extremo casi cualquier cosa, puedan ser rotuladas con el membrete de “investigación participativa”. La falta de rigor aquí implicada pudiera contener un germen de desaparición, tal vez prematura, de la propia propuesta.

b) En consonancia con el espíritu científico contemporáneo, la propuesta de la IP tiende a reconocer, explícitamente, el sesgo del quehacer investigativo, en el universo valoral más amplio de la actividad humana. Esto representa, muy probablemente, un gran mérito de la propuesta.

Habría que puntualizar, no obstante, que cada cosa es reconocer la “no neutralidad” del que hacer científico, otra, que su explicitación, probablemente progresiva y dinámica contribuya a la mejor conformación de la objetividad social, sobre todo en el terreno político y cultural, y otra muy distinta, asumir cualquier sesgo político, ideológico o cultural, como condición del propio quehacer científico. Por más justificable que pudiera resultar, la participación no puede ser utilizada como excusa para introducir mecanismos de dictadura intelectual.

c) Las propuestas diversas que se están generando dentro del marco de la IP presentan, probablemente, diversas condiciones de factibilidad, en función de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de los grupos con los cuales se pretende trabajar. Un análisis concreto de tales condiciones, realizando con los métodos más apropiados, sean estos participativos o no, aparece como requisito necesario para establecer la pertinencia de tales propuestas.

d) El desarrollo de la IP enfrenta diversos problemas metodológicos, la conciliación entre el uso de técnicas simples y el logro de niveles trascendentes de comprensión de la realidad;

el redimensionamiento del rol de investigador, el logro de formas significativas de reflexión que permitan trascender la práctica inmediatista, y la necesidad de evitar la manipulación propiciando, el mismo tiempo, una orientación válida de los propios procesos participativos.

e) Tal como parece presentarse actualmente, la estrategia participativa, no se restringe solo a la investigación es, fundamentalmente, una forma de garantizar la relevancia de la acción social; como tal, esa estrategia tal vez pueda llegar a llenar un vacío importante que existe en las ciencias sociales, y, aun en el quehacer científico, en general; y, hasta posiblemente, en ámbitos mas amplios de la actividad humana.

No obstante a tal nivel de generalización, evidentemente la estrategia deviene, lo que tal vez sea en el fondo, una propuesta de comportamiento político. Sin embargo, a condición tal vez de desarrollarla con mucho mayor rigor, tal estrategia puede llegar a originar, y de hecho parece estar originando, metodologías coherentes para la adopción de cauces significativos y relevantes de acción, en ámbitos sociales concretos. De consolidarse estas metodologías, el logro de la propuesta global de la IP sería, sin duda. Altamente significativo, y su ubicación en el ámbito de la ciencias sociales estará ampliamente justificada.

f) ni la participación, ni mucho menos la IP son una panacea, ambas requieren ser investigadas y evaluadas intensivamente, para consolidar el proceso de generación de métodos sólidos y coherentes. Mientras tanto, tal vez solo pueda reconocerse que existe suficiente experiencia como para suponer la introducción de formas de participación adecuadas a cada situación concreta, que pueden resultar deseables, factibles y apropiadas.

g) Contra lo que frecuentemente se afirma, la relación entre la estrategia participativa, en general y, particularmente, entre las propuestas generadas dentro del ámbito de la IP y los métodos “convencionales” de acción e investigación social pudiera ser relevante, y hasta necesaria. El ICAE ha planteado el problema de la posible importancia de los métodos convencionales de investigación social.

SANGUINETI, Vargas Yolanda. “La investigación participativa”, En: factores esenciales de la metodología de investigación participativa en América Latina. Revista Educación no-formal para adultos-CENAPRO, 1987.

Bibliografía

Yolanda Sanguinetti Vargas. Factores esenciales de la investigación participativa en América Latina. Revista Educación no-formal para adultos-CENAPRO, 1987.

LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Las características distintivas de la estrategia metodológica de la investigación participativa, que aquí presentamos, tienen como fuente directa el artículo de Yolanda Sanguinetti Vargas: “Factores esenciales de la metodología de investigación en América Latina”. Revista Educación no-formal para adultos. CENAPRO. 1987.

Este estudio es muy adecuado, puesto que tiene la ventaja de estar estructurado con base en 60 documentos que versan sobre la estrategia metodológica que aquí estudiaremos. Por investigación participativa la autora entiende una serie de nombres que designan una forma de la actividad investigación semejante, de tal suerte que a tal proposición se le suele llamar lo mismo: investigación-acción o acción-Peserch, etc., el criterio de selección de los 60 documentos consistió en que estos hicieran referencia a la estrategia metodológica que ocupa sin importar el nombre con el que se conoce la estrategia, que resulta difícil, de entrada, saber si se hace referencia a una misma estrategia metodológica o no.

El surgimiento de esta estrategia metodológica se ubica en América Latina, durante los años 60's, de forma tal que sus orígenes están muy ligados a ciertos hechos con los que se vinculan directamente. Surge entonces, como una alternativa y una crítica: a las teorías del desarrollo, a las ciencias sociales tradicionales, y como parte del proceso de politización que por esos años se generalizó en los países de América Latina.

“El conjunto de los diversos enfoques y tendencias de la propuesta metodológica se puede sintetizar en tres grandes tendencias”:

- a) La tecnología, por énfasis en los mecanismos de los de taller prácticos, apropiados para el crecimiento de la producción.
- b) La política-militante, por énfasis en el proceso de toma de conciencia, enfrentando la propia realidad para un cambio de actitudes y de valores.
- c) La promocional, por énfasis en el proceso de toma de conciencia, enfrentando la propia realidad para un cambio de actitudes y de valores.

(Para mayores detalles, incluimos el cuadro de tendencia al final de este reporte.)

Establecidas las tendencias que nos señalaron los 60 documentos, las relaciones con las definiciones dadas por los autores y un resumen de ellas, uniendo los contenidos textuales, nos determinan:

Para la tendencia tecnológica: la investigación-acción es una técnica para lograr cambios, cuyo propósito inicial es identificar problemas y desarrollar soluciones, con miras a un nivel de vida más alto para todos, en forma cooperativa con el cliente que se investiga.

Para la tendencia político-militante: la investigación activa es el método dialéctico, funcionando en procesos reales, como un instrumento de desarrollo social y poder popular (que piensa en la relación de teoría y práctica); ésta destinada a actuar sobre la vida de la comunidad, y los seres humanos son considerados como sujetos aguantados para transformarla.

Para la tendencia promocional: la investigación participativa es un proceso de estudio, investigación y análisis (se da la relación entre teoría y práctica), donde los investigadores son parte del proceso que modifica o transforma el medio sobre el cual interviene:

- El elemento común y definitorio de la propuesta en su conjunto radica en plantearse el proceso de investigación como un trabajo en común entre investigador-investigado (investigador-población).
- Lo mismo, de manera común, uno de los problemas más graves que tiene la propuesta es el de reciclar la información para el análisis y relación, con el fin de obtener resultados y conclusiones, para la toma de decisiones y ulterior aplicación.

En términos generales, las fases de las que compone el proceso investigativo serían –según la autora- los siguientes:

Contenidos

1. Análisis de necesidades.
2. Enunciado del problema.
3. Variables
4. Diseño (o programación).
5. Elaboración de instrumentos.
6. Procesamiento de datos.
7. Análisis de datos y discusión.
8. Interpretación de resultados.
9. Documento final.

Un dato interesante que se nos brinda es la proporción de la participación de la población en este proceso, en lo que se refiere a los puntos 1, 2, 3, 7 y 8 existe un mayor nivel de participación, el cual decrece o es más terreno del investigador en los puntos 4, 5 y 9.

- Se reconoce, dentro de la propuesta de la investigación participante, como elemento activo dentro de la investigación y la población participante.

- Por otra parte, el objetivo de conocimiento se plantea como: el entorno, la realidad que afecta a los sujetos en su conjunto.

Cuadro de la lectura de SANGUINETI, Vargas Yolanda, Factores esenciales de la investigación participativa en América Latina. Bloque I, investigación acción, Huejutla.

TENDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN-PARTICIPATIVA

Tecnología	Política militante	Promocional
Énfasis en:		
1. Conocimiento del social contexto inmediato	1. Conocimiento del contexto social mediato (global).	1. Conocimiento del contexto social inmediato al mediato.
2. Análisis descriptivo de la parte afectada	2. análisis crítico de la contradicciones del todo.	2. Análisis de la partes y del todo.
3. El crecimiento de la producción y la productividad	3. las relaciones de producción.	3. Organización para la producción.
4. Solución a problemas inmediatos	4. Señalamientos y acción de las relaciones entre clases sociales.	4. proceso de toma de decisiones (concientización).
5. Evitar el conflicto	5. Promover y utilizar el conflicto.	5. Aprender en el conflicto.
6. aplicar la enseñanza	6. El proceso enseñanza-aprendizaje.	6. enseñanza “mutua” y aprendizaje “mutuo” de investigador y población.
7. Lo teórico y detalles prácticos (y no principios y teorías).	7. Primacía de exigencias políticas sobre exigencias científicas, morales, artísticas, religiosas, etcétera.	7. Análisis histórico (biográfico y social).
8. Cumplimiento de metas (objetivo cuantificado).	8. Compartir las posiciones.	8. Resultados, generalmente sin continuidad.

Nota: Designamos “tendencias” en su significado psicológica: “características de ciertos movimientos, cambios de curso de acontecimientos o masas de datos de cualquier índole, por lo cual muestra una línea definida o dirección de progreso, y un acercamiento o algún punto o meta que los fenómenos o datos observados pueden no lograr”. Diccionario de psicología, FCE, México, 1968.

**“La investigación acción en función del mejoramiento empresarial”, En:
<http://www.yahoo.com.mx>.**

La investigación - acción en función del mejoramiento empresarial.

Autor: D. Rosalía Guerrero Ramos

e-mail: <mailto:rosalinagr@yahoo.com,%20rosalina@fcf.uh.cu>

Organización: CETED, Universidad de La Habana

País: Cuba

La investigación acción en función del mejoramiento empresarial.

Autores: M. Sc. José Rafael Díaz Crespo

M. Sc. Dolores Rosalía Guerrero Ramos

Centro de Estudios de Técnicas de Dirección, Universidad de La Habana, Cuba.

Qué es la investigación acción.

La aparición de la Investigación Acción por primera vez se debe a la necesidad de perfeccionar la labor educativa y con ello el accionar de los participantes en este proceso. Todos los estudios de la época son en este campo de acción.

A Kurt Lewin (1946) se le considera el padre de la Investigación - Acción y realizó sus estudios precisamente en el campo educacional, enfatizando, como en toda su obra en la necesidad de involucrar a los actores, no solo en el análisis de los problemas y carencias existentes sino también en la búsqueda e implementación de acciones de cambio.

Esta forma de investigar inicia cambios importantes. (Norka Loginow, 1999) A finales de la década del 50 en América Latina se inicia un movimiento de crítica al "desarrollo de la comunidad" acompañado de un cuestionamiento ideológico y metodológico de la investigación social, comenzando a desarrollarse una nueva concepción que sin perder el carácter de científicidad buscó mayor participación y apropiación del proceso y de los resultados por parte de la comunidad involucrada, a este tipo de investigación se le denomina Investigación - Acción – Participativa (IAP) y posteriormente se le reconocerá como investigación Participativa (IP) (Arango. (1995:96).

Al definir la Investigación-acción, Kemmis (1988:42) señala: “La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por los prácticos sobre sus propias prácticas”

Al analizar los términos investigación – acción nos damos cuenta que la esencia de este hacer investigativo se basa en poner en práctica las ideas que surgen al analizar un problema existente buscando su solución, pero lo distintivo está en el acortamiento que existe en el tiempo del surgimiento de las soluciones y su implementación, su aplicación inmediata así como su incidencia en el objeto estudiado, aumentando el conocimiento del mismo así como su dinámica lo que hace que este proceso sea cíclico y sistemático.

En su evolución la investigación-acción se utiliza para lograr una apertura y participación de los implicados en la solución de los problemas que enfrentan las organizaciones.

La implicación de los participantes es esencial para entender esta práctica cualitativa. La participación puede variar en grado, desde la simple explicación de la acción hasta la total

implicación de investigadores y actores y el compromiso se logra si la participación implica la transformación de la realidad aplicando una metodología para lograr el cambio.

Por lo tanto, la investigación-acción se puede resumir como un proceso que:

“Propone un cambio, transformación y mejora.

“La práctica es el punto de partida, la base y el fin del análisis, buscando dicho cambio o mejora.

“Es un proceso complejo y arduo, condicionado por la reflexión sistemática de la práctica.

“Es un proceso en el tiempo, se hace necesaria su aplicación sistemática.

“Los cambios se producen lentamente: inicialmente es muy difícil apreciar si la aplicación de determinadas estrategias dan respuesta al problema planteado, pero cuando se logra energizar la Organización y entrenar a los actores, las acciones adoptadas se ven enriquecidas por una energía ya existente lo que potencia el resultado.

“Es un proceso de transformación sistemática, en la medida que se implica cada vez más a los participantes, como sujetos activos de su propio aprendizaje.

“Requiere un contrato de negociación, para la selección del equipo de investigación se establecen un conjunto de criterios a partir de la situación que existe en la organización objeto de investigación y las respuestas que la misma debe dar al entorno en que se mueve, se definen las funciones de cada cual.

“Se utiliza un enfoque metodológico amplio y flexible: el análisis y la comprensión de cada uno de los momentos del proceso de investigación favorecen la reflexión de los miembros del equipo investigador y condiciona la estrategia metodológica a adoptar.

“Requiere de una participación activa de los miembros del grupo seleccionado, tanto en la reflexión de sus prácticas como en la organización de la investigación: la reunión sistemática del equipo, genera una reflexión colectiva del desarrollo de cada una de las acciones que se realizan y permite un análisis entre los participantes con relación al proceso a seguir.

“Exige participación y colaboración: todos los integrantes del equipo deben tener un mismo nivel de implicación, lo cual favorece establecer un debate con conocimiento profundo del tema.

“Utiliza la espiral autorreflexiva, pues se apoya en las etapas de planificación: acción, observación, reflexión, como estrategia de trabajo de todos los integrantes del equipo, donde el análisis y reflexión colectiva favorece el establecimiento de nuevos criterios de actuación, iniciándose un nuevo ciclo de trabajo.

“En la medida que se analicen y contextualicen las acciones, se propongan soluciones y se implementen; dicha estrategia favorece el desarrollo tanto profesional como el desarrollo organizacional.

“Se establece una dinámica de trabajo diferente donde todos los implicados buscan incesantemente el mejoramiento del sistema en su conjunto.

De cualquier modo, no cabe duda que la investigación-acción ha permitido un paso hacia adelante en la respuesta científica y práctica a los problemas, no sólo en lo educativo, como fue en sus inicios, sino en todos los campos donde el hombre constituye el valor máspreciado. En el mundo empresarial se emplea como metodología para la solución de problemas y es muy socorrido por asesores y consultores buscando respuestas rápidas que garanticen la proactividad de las mismas o su adaptación al entorno que obliga a actuar en múltiples ocasiones de manera contingencial.

Parafraseando a Kemmis y McTaggart (1988:29-30) tratando de ver este enfoque con un campo más amplio de aplicación, señalaremos algunas referencias que destacan lo que NO es la investigación-acción:

1. No es aquello que hacen habitualmente los hombres cuando reflexionan acerca de su trabajo: la investigación-acción es más sistemática y colaboradora y recoge datos sobre los que se basa una rigurosa reflexión de grupo.
2. No es simplemente la resolución de problemas, implica el planteamiento del problema y no tan sólo la solución de problemas, busca comprender y mejorar el mundo a través del cambio.
3. No es una investigación acerca de otras personas. Es una que considera a las personas como agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de su propia historia, capaces de ser más eficaces en esa elaboración si conocen aquello que hacen.
4. No es el método científico aplicado a la organización. No se limita a someter a prueba determinadas hipótesis, a utilizar datos para llegar a conclusiones. Adopta una visión de la ciencia social distinta de aquella que se basa en las ciencias naturales. La investigación-acción se preocupa por el cambio de situaciones y no tan sólo por su interpretación. Es un proceso que sigue una evolución sistemática y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa; ni las ciencias naturales ni las ciencias históricas tienen este doble objetivo para la dialéctica viva del investigador y lo investigado.

Métodos y técnicas de la investigación acción.

La base de esta metodología investigativa es la llamada Espiral Cíclica de la investigación-Acción, siendo Kurt Lewin (1946:34) quien desarrolló el primer modelo de espiral cíclica: identificando la idea general, reconocimiento, planificación general, desarrollando el primer paso, implementando el primer paso, evaluación, y revisando el plan general. Una vez desarrollado el primer ciclo, los investigadores entran en el proceso de desarrollar el segundo paso, implementarlo, evaluarlo y así sucesivamente con un carácter repetitivo.

El método contempla el uso de técnicas, instrumentos y procedimientos que permitan registrar la información recopilada conforme al análisis de la información y dinámica de los procesos. No están descartadas las técnicas cuantitativas siempre y cuando en su diseño y elaboración exista participación activa de los sujetos de la investigación.

Los métodos de investigación que se utilizan son muy variados, tanto los que se conocen como métodos cuantitativos como los cualitativos, suelen utilizarse, entre otros:

Ø Estudios de Casos. Consiste en crear situaciones realistas para ser evaluadas por el grupo investigador o trabajadores y sacar información del análisis realizado.

Ø Simulaciones. Consiste en crear un modelo de actuación y que los participantes en ella actúen, comparar su actuación con la cotidiana y sacar experiencias y conclusiones.

Ø Observaciones. Es un procedimiento intencionado, selectivo e interpretativo de la realidad, mediante el cual se asimilan y explican los fenómenos perceptibles del mundo real, de forma consciente y dirigida con objetivos específicos ya sean procesos de trabajo o acciones de las personas involucradas.

Ø Encuestas. Son un grupo de preguntas abiertas o cerradas que se le aplican a personas seleccionadas para buscar información. Generalmente se aplican a las personas de forma autoadministrada.

Ø Entrevistas. Son un grupo de preguntas generalmente abiertas realizadas por un entrevistador a un entrevistado.

Ø Grupos de Expertos. Son personas conocedoras de la temática que se investiga y que se seleccionan para este efecto.

Ø Tormenta de Ideas. Lanzamiento de ideas, libre y espontáneo las cuales no se evalúan, se fertilizan y se busca la mayor cantidad de ideas posibles.

Ø Escritura de ideas. Los participantes escriben sus ideas en hojas, intercambian sus hojas con otros y complementan las ideas de otros.

Ø Grupos Nominales. Se plantea una sola pregunta clara y general, cada participante escribe sus ideas en una hoja individual y por rondas, cada participante menciona una de las ideas que quiera, se registra en la “Memoria” hasta que se hayan recogido todas las ideas.

Ø Método Delphi. Se prepara una encuesta escrita, se le envía a un grupo de expertos previamente seleccionado, de forma reiterada se envían los resultados de la encuesta anterior y se hacen nuevas preguntas, así hasta que queda agotado el tema que se propuso.

Ø Análisis de Contenido. Se utiliza para encontrar en diversas fuentes de información, datos de interés para la investigación. Las fuentes pueden ser: Libros, revistas, folletos, actas de reuniones, resúmenes de auditorías, etc.

Como se hace evidente es muy variado el instrumental con que se cuenta y en la medida que se empleen un gran número de ellos será más objetivo el análisis y más profunda la valoración que se realice por lo que las soluciones que se adopten tienen una mayor garantía de éxito.

BIBLIOGRAFIA

Cohen - Manion: Research methods in education (1980)

Nixon: A teacher's guide to action research (1981)

Cassidy - Cuff (toim) Action research in classrooms and schools (1986)

KEMMIS, S. (1985). “Action Research”. En HUSENT, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.), The International Enciclopedy of Education. Oxford: Pergamon Press, 35-42.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (Ed.). (1988). The action research-reader. Victoria Deakin University.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

Action Research on the Web by Faculty of Health Sciences, The University of Sydney
loginoware@cantv.net .Norka Loginow

Publicado: 17/6/2004

BLOQUE II

BARQUERA, Humberto, “Algunas guías para hacer investigación participativa”. En: investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos, Capítulo IV, cuadernos del CREFAL, No. 18, Patzcuaro, Michoacán, México, Julio 1991.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA:

Algunos aspectos críticos y problemáticos.

Cesar Picón (Coordinador)
Humberto Barquera
Pablo Latapí
Sylvia Schmelkes
Leonel Zúñiga

IV. ALGUNAS GUÍAS PARA HACER INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Recordemos, para empezar, que lo que vino a resultar en la práctica (y el concepto) de lo que hoy es la IP, se ha ido elaborando en un largo proceso, iniciado por la crítica a la investigación “académica”: investigación cara, hecha por especialistas ajenos, inútil para la práctica popular, positivista en la mayoría de los casos, y a veces nociva para los intereses populares.

La búsqueda a la que dio lugar esta crítica y a la que dio lugar, más en general, la inquietud en la que se sustentaba esa crítica, fue llevando a formas de trabajo popular que se preocupaban por investigar en términos del mismo trabajo y sus participantes, que trataban de implementar a los no especialistas para que tomaran parte en la investigación, y que utilizaban lo investigado como tema de discusión en grupos y como retroalimentación para que los grupos tomaran decisiones, elementos todos que son el germen de la IP.

Como ya insinuamos, contribuyó también a darle auge a los diversos esquemas de IP (que han sido muy variados), la inquietud de los educadores de adultos por buscar métodos más eficaces, especialmente cuando de concientización se trata. Muchos, sin nombrarla así formalmente, adoptaron formas de IP tanto para recabar materiales, como para conducir discusiones, dentro de sus grupos de reflexión, asambleas, etc., según esquemas todavía vacilantes, pero que tenían cada vez más a ser investigación (de la colonia o comunidad, de la situación regional, de la política respecto a tal o cual problema, etc.) objetiva y segura, contrapuesta a chismes, rumores, opiniones o alienaciones. En consecuencia, el trabajo popular se vio reforzado por las potencialidades pedagógicas de la IP.

Recordemos también un tercer factor, muy conectado con el primero que mencionamos: la crítica, ya no a la investigación académica sino a la práctica de intervención de diversas

agencias en los grupos populares, particularmente en el campo (extensionismo). Intervenciones de gente lejana y sin compromiso, arbitrarias, decididas sin consulta ni información a los grupos afectados, llenas de una larga historia de fracasos, inútiles con frecuencia, y nocivas demasiadas veces. Una de las alternativas utilizadas por algunos grupos para modificar esta situación fue introducir sistemas de información y de recolección de datos que permitieran más control a las comunidades. De hecho era una IP elemental lo que se hacía.

La IP se benefició, pues, de la dinámica de diferentes preocupaciones.

Creo que las fundamentales son las arriba mencionadas. Es importante recalcar en este momento que, como hemos visto, lo que vino a llamarse IP originó una serie de prácticas que buscaban solución a inquietudes y problemas de la práctica. Surgió como operacionalización de una propuesta teórica. También recalquemos que en realidad uno u otro de los elementos que conforman la IP eran práctica normal de varios grupos reacción desde hace mucho tiempo, aunque no sistematizada ni nombrada como IP. En ese sentido, fue también la práctica que le dio origen, práctica después sistematizada y formulada en los diversos esquemas de IP.

Debido, pues, a la historia de su gestión, es difícil hablar de un esquema único y universal de IP. Hay que recoger este esquema de la práctica y la teorización de varios autores y grupos, que generalmente no han podido o no han intentado ser muy sistemáticos.

Difieren pues los enfoques y las motivaciones que cristalizan en una determinada forma de IP, y consecuentemente difieren las conceptualizaciones que posteriormente se elaboran. Sin embargo, hay un mínimo de rasgos que la mayoría de los interesados aceptará como típicos e inevitables en una IP. Estos son:

- El sujeto de la IP son los grupos populares organizados. Solo ellos pueden hacer auténtica IP, y no los individuos aislados o las reuniones amorfas.
- El objeto o tema general son los problemas (naturales y sociales) que hay que esclarecer o resolver para conseguir los objetivos de progreso social del grupo y, en última instancia, la transformación de su realidad.
- Los investigadores externos participan en calidad de “asesores metodológicos” o, según lo expresa M. de la Rosa, como “parteros” (en el sentido socrático).
- El tema, objetivo y programa de la investigación deben ser preferencia generados, o al menos discutidos, aprobados y asumidos por el grupo popular.
- La metodología, el esquema de análisis y el tipo de datos requeridos deben ser ampliamente conocidos y discutidos antes de darles una forma final.
- La IP acompaña o prepara acciones del grupo en la perspectiva de transformar su realidad.

La participación de investigadores o técnicos externos al grupo o comunidades es necesaria, al menos durante un periodo, ya que la gente no solo no sabe como investigar científicamente, sino que no valora en su justa medida la utilidad o importancia de la investigación. Pero independientemente que sea necesario o no, es benéfico en que externos

adecuadamente orientados intervengan, pues esto crea una cada vez mayor comprensión y solidaridad mutua entre técnicos (o intelectuales) y pueblo: el externo aprende a su vez, conoce al pueblo y se identifica. También, y ya que la IP se refiere esencialmente a la acción: o sea, que existe para ser utilizada, la presencia de especialistas externos facilita la creación y establecimiento de servicios muchas veces necesarios para el grupo, esto es, da recursos de los que echa mano el grupo o la comunidad.

José L. Marín, profesor de Chapingo, define la IP como “un proceso de enseñanza-aprendizaje de profesores, alumnos y campesinos, en el que están involucrados, además de la investigación, la enseñanza y el servicio. El enfatiza el proceso pedagógico total como eje de la IP, y probablemente tenga razón. No es el único que lo considera así. En cualquier caso, y reformulando esa expresión en términos un poco generales, creo que puede aceptarse como una buena expresión de lo que IP es, y de lo que desglosamos en la enumeración que acabamos de hacer.

Lo anterior es un sumario de lo que uno encuentra repetido, implícita o explícitamente, a través de los que escriben o conversan (con conocimiento de causa) sobre el tema. Aunque considero que es suficiente para tener un concepto preciso y operativo de lo que puede ser la IP, creo que algunos comentarios adicionales serán de utilidad:

-Aunque lo que acabamos de exponer es un esquema internamente coherente, y recoge el mínimo de elementos ya aceptados por la mayoría de los impulsores de la IP, habrá algunos que no lo acepten por insuficiente, pedirán, por ejemplo, que la organización sea política o abiertamente politizada. No creo oportuno entrar en ese tipo de controversias ahora. Propongo, mas bien, que la versión que he dado es una descripción suficiente y completa de lo que debe llamarse IP; que a lo que no satisfaga la caracterización propuesta se le debería dar otro nombre para evitar confusiones, y que cualquier requisito ulterior se considere criterio particular de un grupo determinado o generador de un modelo particular de IP, pero externo al núcleo fundamental de lo que es IP.

-Existen discrepancias en cuanto la manera de manejar la recolección, sistematización y análisis de datos. Para algunos no hay objeción en que esto lo haga fundamentalmente el especialista, tal vez con un pequeño grupo local es esta tarea. La discusión esta abierta.

- Un peligro muy serio al practicar la IP es que en realidad estemos disfrazando de IP un proyecto nuestro que no es IP: algunos lo hacen como manera de prolongar su investigación académica. Sucede también que en realidad no estamos convencidos de que la gente pueda aprender a hacer verdadera investigación, y nuestra solución s abaratar la investigación con el pretexto de que necesitamos usar métodos e instrumentos “sencillos”. En realidad es una manera de seguir monopolizando nosotros la investigación “de veras”. La IP debe mantener los estándares más altos, y solo eliminar las presunciones y el positivismo de mucha investigación académica. En este sentido, J. L. Marín propone la frase “investigación científica comprometida” como sustituto de IP.

- Un problema aún no resuelto es este: ¿de que manera rebasar el ámbito local, manteniéndose dentro de la IP? Esto es importante para que la IP pueda ser base de diseños o estrategias que rebasen el nivel de una o muy pocas comunidades. También, este es un

tema importante de reflexión. Si la investigación tuviera el deseo no solo de apoyar científicamente ciertas decisiones o prácticas, sino propiamente de hacer ciencia, de llegar a conclusiones muy generales, ese ámbito limitado puede ser un obstáculo.

- Es muy común entre los que hablan de IP el subrayar las dificultades prácticas que impiden realizar una buena IP. Las principales parecen estar en el ámbito de la comunicación y de las divergencias culturales, y en el franco desconocimiento de lo que pueda ser o aportar la “investigación científica”; esto último, por supuesto, es culpa de los investigadores que no ha sabido con su práctica mostrar al pueblo que es útil lo que hacen.
- Lograra la comunicación y el interés, no es difícil que el grupo comprenda y se apropie los requisitos que garanticen objetividad y solidez en lo investigado. Es difícil adquirir el hábito de respetar objetividad y solidez, y esto en todos los ambientes, no solo en el popular. El ejercicio repetido, la crítica en grupo y el disponer de ejemplos abundantes, son los medios para crear una disciplina de veracidad.

Una vez dotados de estas ideas, aunque todavía generales, el mejor modo de aprender a hacer IP es, por una parte, revisar ejemplos, criticarlos y complementarlos; y por otra, practicarla y refinar en esa práctica cada vez más nuestro esquema. Para aportar mayor información al respecto, al final de este documento se incluye una bibliografía que hace referencia a casos prácticos.

DE SCHUTTER, Antón. “Proceso de la investigación participativa”, En: investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos. CREFAL, Patzcuaro, Michoacán, México 1986.

DE SCHUTTER, Antón “El proceso de la investigación participativa”, en: investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. México, CREFAL, Patzcuaro, Michoacán, México 1986. p. 262-279.

6.5 EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Los procesos concebidos en este método de investigación tienen un carácter dinámico y duradero al igual que la educación permanente. Se supone que la población, por medio de su participación activa en la investigación, se moviliza y se organiza. Una vez adquirida la organización, necesita seguir informándose acerca de su realidad y sus problemas sobresalientes, para poder actuar adecuadamente en beneficio de sus intereses sociales, económicos y políticos. O sea que, para lograr la participación efectiva en la sociedad global se necesita participar en un trabajo de cuestionamiento es investigación de la realidad inmediata y mediata.

Cuando habla de su experiencia en Tanzania, Paulo Freire (1978, p. 5) señala distintas etapas del proceso de investigación participativa, como son:

- a. Análisis de todas las investigaciones precedentes y consideración de fuentes secundarias.

- b. Delimitación geográfica del área.
- c. Identificación de las probables instituciones populares y oficiales (cooperativas, clubes, etc.), que pueden colaborar.
- d. Contactos con los líderes.
- e. Contactos y discusiones.
- f. Formulación de un plan de acciones conjuntas.

Se puede visualizar aquí esquemáticamente, las etapas del proceso de la investigación participativa, tomando en cuenta algunas experiencias en Chile (Vio Grossa, 1975, 1980), Colombia (Fals Borda, 1977), Republica Dominicana (ej. Experiencia Andrea Cordero, Crefal, México, 1978), México (Sotelo Marbán, 1979), (Oaxaca, Maguey Blanco, Guanajuato), y los documentos de Darcy D' Oliveira (1977), Freire (1972, 1978), los cuales contienen información al respecto.

A pesar que la gran mayoría de los documentos mencionan como primera etapa el acercamiento al grupo y el proceso de inserción, diferimos de este punto de vista. Existen dos etapas previas, que son el estudio documental, sobre todo histórico, de la zona y el estudio teórico.

En el proceso de investigación participativa se considera las siguientes etapas tomando como ejemplo el diseño de investigación sobre formas de organización social, de producción y de comercialización en la zona lacustre de Patzcuaro, Michoacán, México, (De Schutter, 1980b); en ejecución con el CREFAL.

- 1) En base al conocimiento global de la zona o comunidad se formulan propuestas provisionales de temas (amplios) que pueden responder a los problemas y necesidades de la misma.
- 2) El equipo promotor de la investigación (el investigador profesional) prepara su participación, lo que implica:
 - a) una investigación teórica conceptual, sobre la organización social, los medios y formas de la organización, de la producción y de la comercialización, enmarcados dentro de estrategias de desarrollo rural integrados y relacionados con acciones de educación de adultos y, con la capacitación rural.
 - b) Una investigación documental, en la que se reúna información cualitativa y datos cuantitativos sobre las formas de la organización social, de la producción y de las comunidades rurales del Estado de Michoacán y más específicamente en la zona lacustre. Con tal propósito se revisarán documentos sobre:
 - La historia de las formas de producción y las organizaciones rurales en el Estado de Michoacán.
 - Los planes federales y estatales que tienen relevancia para la zona, específicamente para las áreas rurales de la zona lacustre.
 - Estudios precisos, realizados en la zona (mayormente en la biblioteca del CREFAL), y la Universidad de Morelia, Instituto de Atropología e Historia, Instituto Nacional Indigenista.
 - Otros documentos, (ej.: de organizaciones no gubernamentales).

De esta investigación documental, resulta un marco situacional, que el investigador emplea para informar a la comunidad acerca de los documentos que existen sobre su realidad, presentado de una manera sencilla. Además se obtienen los elementos teóricos-conceptuales, que guían el trabajo a seguir con la comunidad en la interpretación de su realidad y en la selección de acciones. Por otra parte, el conocimiento de planes y programas de las diferentes entidades gubernamentales facilita la selección posterior de tales actividades con mayor factibilidad de obtener apoyo.

Así se consiguen los primeros elementos para lograr un planeamiento participativo a nivel micro, que se integre a (y eventualmente modifique) los planes a nivel macro.

3) Delimitación de la zona de trabajo.

Más que una delimitación de la zona geográfica se busca una selección de los grupos con que se quieren trabajar, por ejemplo, grupos marginados, los ejidatarios, los jornaleros, la población indígena, las mujeres, los artesanos, los pescadores o los desempleados. Evidentemente se puede trabajar con varios grupos a la vez. La selección concreta de la comunidad, o las comunidades se realiza más bien en la etapa del trabajo de campo, que a su vez tiene varias fases.

Por otra parte, este esquema no puede ser tomado con rigidez, dado que se basa en la acción. Esta puede anteceder al trabajo de investigación o bien ir a la par con este. Esta característica implica que la flexibilidad tenga que ser grande. Ciertas fases no son necesarias o no se pueden realizar, por el ritmo del trabajo o por circunstancias. La investigación participativa no necesita anteceder al planteamiento o a la ejecución de las acciones, como cualquiera podría observar en la realidad.

La delimitación que se propone en esta etapa puede ser modificada o especificada durante el trabajo de campo.

4) La investigación práctica de campo.

Esta parte de la investigación se realiza de un modo especial, en estrecha colaboración con las comunidades, las organizaciones de base, los organismos no gubernamentales y las dependencias del gobierno estatal que tengan planes y programas en ejecución en la zona de estudio.

El estudio práctico se realiza inicialmente en una comunidad de la zona lacustre, y posteriormente se puede ampliar a otras comunidades más. La selección de las comunidades de estudio se realizará por el CREFAL, después de consultar con las comunidades preseleccionadas, con los organismos, las dependencias indicadas anteriormente y las autoridades municipales y estatales pertinentes. El estudio práctico tiene que servir a varios objetivos:

- a) Apoyar las acciones concretas de las comunidades (sociales) y de los organismos que trabajan en la zona, incluyendo las correspondientes al CREFAL.

- b) Determinar problemas y necesidades de capacitación, en sus componentes de formación o de información en la zona. A la vez se puede ubicar organizaciones y líderes de los campesinos y artesanos y, eventualmente, también de los mismos promotores que trabajan en la zona. La determinación a través de la investigación práctica se refiere, entonces, tanto a la identificación de las necesidades socioeconómicas como de sus necesidades de capacitación.
- c) Servir como base para ejemplos prácticos en los cursos y otras actividades del CREFAL, y sobre todo para proporcionar referencias teóricas y prácticas sobre elementos estratégicos para los diferentes Proyectos Especiales de Desarrollo Rural Integrado (PEDRI) en los países de América Latina y el Caribe.
- d) Desarrollar modelos de investigación de campo que puedan servir como experiencias para investigaciones en otras zonas rurales, para apoyar, especialmente con elementos metodológicos, a los programas de capacitación rural enmarcados en procesos de desarrollo rural integrado.

La investigación de campo es una investigación participativa que se desarrollará, a su vez, en diferentes fases y conlleva ciertos pasos que se detallan a continuación. Estas formulaciones estarán permanentemente sujetas a revisión durante el proceso dinámico de investigación.

- A) Contactos con las dependencias del Estado, para detectar su interés y conocer los planes y proyectos concretos de desarrollo para la zona. En base a estas conversaciones se determinará la preselección de las comunidades con las que se realizará el proceso de de investigación.
- B) Contactos con los organismos de la zona, para la determinación o precisión de la comunidad de estudio. Se iniciará el estudio en una comunidad, para luego aplicarlo, como dijo, en otras comunidades. Tal aplicación podrá hacerse con un esfuerzo estratégico diversificado ajustado a las situaciones concretas de la realidad. En base a estos contactos se tendrá una propuesta referencial de la comunidad en la que se realizará el próximo estudio de caso.
- C) La determinación del universo de la investigación. Este paso plantea el problema de la prioridades, dentro de la delimitación ya planteada (que grupos escogemos, de que tamaño) y de los criterios (grupos más marginados, grupos en los cuales se inicia alguna acción, grupos con algún grado de organización, donde no hay conflictos agudos, etc.).

En principio el trabajo abarca un terreno muy amplio. En términos geográficos se parte en primera instancia del Estado de Michoacán. No obstante, se limita a los cuatro municipios que conforman la zona lacustre de Patzcuaro, siendo: Patzcuaro, Erongarícuaro, Quiroga y Tzintznutzan. El estudio concreto, en lo que se refiere al trabajo de campo, se realizará inicialmente en algunas comunidades seleccionadas que corresponden a los municipios señalados.

En cuanto al tema de estudio se observa que en principio demasiado amplio para realizarlo en profundidad. Por ejemplo, estudiare únicamente las organizaciones sociales abarca desde el estudio de las relaciones familiares, hasta instituciones religiosas y organizaciones deportivas. En lo que se refiere a este tema se quiere restringir el estudio a estas

organizaciones, que tienen especial interés cultural, para rescatar los valores auténticos de la zona de estudio y promover respuestas de desarrollo educativo coherentes con la afirmación de su identidad cultural.

En lo que se refiere a la organización de la producción, tema de igual manera muy amplio, queremos enfocar el estudio de las relaciones de la fuerza de trabajo empleada, mayormente en los sectores agropecuario y artesanal. El estudio abarcará tanto relaciones familiares que intervienen en las diferentes etapas de los procesos de producción, como las relaciones en las que intervienen contratos formales de colaboración. Se estudiará relaciones de producción en lo que toca a relaciones salariales, así como las relaciones no remuneradas, como es el caso de la ayuda mutua.

La organización de la comercialización se estudiará mayormente a nivel interno en la zona y, en menor grado, sus relaciones hasta el exterior. Por otra parte, se tomarán en cuenta los Intercambios de excedentes de la producción a nivel comunal e intercomunal.

Por lo que toca a la selección de las comunidades podemos enumerar, en principio, los siguientes criterios globales:

- a) La representatividad de la comunidad para la zona lacustre de Patzcuaro.
- b) Necesidades e inquietudes planteadas por la comunidad.
- c) Grado de accesibilidad, tanto geográfica como sociocultural.
- d) Grado de organización existente dentro de la comunidad.
- e) Nivel socioeconómico y nivel de vida de la unidad.
- f) Disponibilidad de recursos humanos, financieros y materiales.

En caso dado se puede considerar la realización de una labor más intensiva con pequeños grupos, siempre intentando mantener la representatividad respecto a la población meta del estudio, que es la población marginada.

- D) Se establecen los primeros contactos informales entre investigador y grupo (s) para determinar definitivamente la selección de la comunidad o micro-región. En el caso de que el investigador haya trabajado en la zona (que es lo más conveniente) es ésta la fase en que delimita y precisa el o los grupos con los que piensa trabajar.
- E) Reuniones formales con miembros de la comunidad. (Fase de acercamiento). En estas reuniones el equipo promotor de la investigación entrega la información existente sobre la comunidad y la zona, que pueda ser de interés para sus miembros. Durante esta fase, que es crucial para lograr la motivación y la colaboración de una parte importante de la comunidad en este trabajo de investigación, es necesario usar medios de comunicación sencillos. La comunidad discute los problemas que vive, a nivel global, planteando sus necesidades sentidas.
- F) El investigador se orienta y pone al día sus conocimientos sobre el grupo específico: revisa los documentos disponibles sobre la situación específica, lee periódicos regionales, recortando noticias de relevancia para el grupo, escucha programas radiales relevantes para la zona, estudia la historia de la misma y sus características socio-económicas y políticas y realiza visitas para compartir y observar detalles de la vida cotidiana, de las actividades económicas y culturales, organizaciones

existentes y eventuales problemas o situaciones conflictivas. El toma conocimiento de planes nacionales y regionales que puedan ser importantes para el grupo, así como organismos y servicios gubernamentales que trabajan en la zona. Es obvio que estos pasos se pueden reducir considerablemente si el investigador ya trabaja en la zona. Además, esta fase en su totalidad y en la mayoría de sus pasos, profundiza de manera más específica, lo iniciado en la etapa 2.

- G) El proceso de acercamiento al grupo seleccionado. En esta fase se busca motivar al grupo a participar en la investigación, sobre la base de criterios de intereses compartidos y de solidaridad. Los Darcy D` Oliveira (1975; también en convergencia Vol. VIII, No. 2, 1975) menciona los siguientes aspectos:
- crear una situación de confianza, con aquellos que viven y trabajan en la comunidad;
 - estar dentro del grupo en una relación real y de confianza;
 - el investigador debe dejar claro que viene para realizar un estudio que es importante y útil para ellos, pero que se irá luego de haber terminado;
 - el investigador tiene que estar consciente que su presencia es un factor en sí que transformar la comunidad, por lo tanto tiene que ser comprendido por todos. Debe “guardar distancia crítica” y buscar a la vez contactos con organizaciones y líderes formales e informales.
- H) definición de los objetivos específicos de la investigación. En base a las inquietudes y los problemas planteados durante las reuniones anteriormente mencionadas se realiza un trabajo de análisis y de sistematización de los mismos. Se estudia la relación: necesidades-recursos, a nivel de prediagnóstico. Aquí se trata de detectar los recursos humanos y físicos existentes en la comunidad, para poder averiguar la factibilidad de las acciones a emprenderse, que pueden contribuir a la solución de problemas y necesidades.
- I) La definición de los temas y problemas prioritarios. En base al avance logrado en la fase anterior se establecen prioridades respecto a los temas y problemas más apremiantes para la comunidad. Este paso puede requerir varias reuniones. En esta fase se puede explorar, también con la comunidad, las técnicas y la instrumentación que se quiere emplear en la investigación. El equipo promotor de la investigación indica técnicas y alternativas que pueden ser viables para lograr los objetivos del trabajo de investigación participativa.
- J) Planteamiento del problema. El problema que se presenta en esta investigación puede ser formulado provisionalmente, a nivel descriptivo, con el estudio conciso, documental y de campo, de las formas de organización social, la organización de la producción y de la comercialización, de las necesidades de educación de adultos y de las posibilidades de un mayor desarrollo rural integrado en la zona lacustre de Patzcuaro.

A un nivel analítico el problema consiste en el análisis-síntesis de las necesidades de capacitación de la población de las comunidades a investigarse, para aumentar la participación activa en los programas de desarrollo rural integrado, a través del fortalecimiento de la organización social, el fomento y la búsqueda de alternativas de la organización de la producción y de la comercialización. Este problema abarca el empleo de recursos humanos, así como el uso de la tecnología tradicional y

moderna en la producción y comercialización. La investigación de esta problemática facilita el fortalecimiento de las organizaciones existentes y la promoción de nuevas formas de organización, como bases para programar las acciones de capacitación en la zona. Una limitante en este trabajo puede ser el requerimiento de una participación activa de diferentes agrupaciones de la comunidad y de los organismos en el trabajo de investigación, con enfoques divergentes sobre el problema seleccionado.

La formulación del problema tiene dos niveles:

- a) Cuales son las organizaciones sociales, de producción y de comercialización existentes en las comunidades, que tienen como características el de atender a un nivel adecuado las necesidades de la población rural;
- b) Cuales son las necesidades de capacitación por parte de la población rural para fortalecer las organizaciones, en tal forma que a través de ellas se puede atender sus necesidades básicas, mejorar su nivel de vida e impulsar acciones de desarrollo rural integrado. (En el diseño original se menciona a continuación, una serie de elementos para las hipótesis, fundamentados en el marco teórico y situacional).

K) La selección de las técnicas para la recopilación de la información. Esta investigación tiene carácter especial, que se puede resumir en el concepto “investigación participativa”. Por esta característica cobra relevancia la preparación específica del equipo promotor de la investigación, que es el que menos conoce la realidad concreta de la comunidad a estudiar.

Para que exista un aprovechamiento efectivo de los datos, se necesita que este equipo haga una contribución substancial en los aspectos de información y de formación para con la comunidad. El equipo necesita, por consiguiente orientarse a través del estudio documental, de visitas a la zona y de conversaciones con informantes claves sobre la misma. La entrega de la información recopilada en la primera fase de la investigación, da a lugar a un contacto más estrecho con la comunidad. Se debe de seleccionar con mucha cautela las técnicas adecuadas para tal contacto.

Las técnicas que se presentan como más indicadas son: a) el empleo de los medios audiovisuales para lograr una presentación inicial impactante. En tal sentido es recomendable la elaboración de un audiovisual de la zona que incluya una segunda parte con información específica sobre la comunidad; b) se puede organizar una exhibición de fotografías de elementos reconocibles por la comunidad. Una parte de de estas fotografías se puede emplear a la vez para lograr entrevistas semiestructuradas con los miembros de la comunidad y/o los miembros de las organizaciones existentes en la comunidad, en torno a los temas presentados a través de las imágenes fotográficas; c) por otra parte, es recomendable elaborar mapas sencillos, graficas y dibujos, que indican los diferentes elementos históricos, sociales y culturales de la zona. Todo esto tiene que ser de un estilo muy apegado al gusto de la comunidad.

En un segundo paso, después de esta aproximación a la comunidad, en la se estimula su participación en el trabajo de investigación, se capacitaría a algunos miembros de la

misma en el manejo de la grabadora de cassettes y otros medios de comunicación sencillos, para que, a través del debate, así como medios audiovisuales, puedan lograr expresar e intercambiar los aspectos relevantes de sus experiencias y de la organización en la comunidad. Una técnica a emplear posteriormente sería su participación en la elaboración de historietas y dibujos alusivos a su problemática.

Durante la fase siguiente de la recopilación de información, la observación directa será una de las técnicas claves. Además se puede generar un elemento importante de observación participante de la comunidad, que recibirán una capacitación para realizar sistemáticamente este trabajo, así como de integrantes de los organismos que participan directamente en la realización de la investigación. Colateralmente se puede hacer entrevistas para verificar la información cualitativa y para obtener datos cuantitativos sobre las comunidades que participan en la investigación.

En el paso posterior de análisis e interpretación de la información recabada, se puede considerar la producción de un documental sencillo (ej. Una película), así como la producción de pequeños programas radiofónicos con la participación activa de la población y de los organismos que han participado en el trabajo de investigación. Este materia, a su vez, puede servir para ser distribuido a otras regiones de México y a otros países de América Latina y el Caribe, donde se realizan experiencias similares dentro de proyectos de desarrollo rural integrado.

L) La recolección de la información. Es este caso se complementa el conocimiento de la comunidad acerca de su organización interna y externa, las relaciones de producción y de comercialización y las relaciones con las necesidades básicas. Las alternativas que se pueden visualizar de antemano, respecto a las técnicas e instrumentos a emplearse, son generalmente:

- Realizar un autodiagnóstico.
- Trabajar con hipótesis provisionales en base al conocimiento existente;
- Trabajar con entrevistas libres, semiestructuradas, diálogos o reuniones abiertas sobre temas acordados;
- Trabajar con técnicas de acción, interpretación de fotografías, escribir historietas o realizar pinturas sobre la realidad que estén viviendo los miembros de la comunidad;
- Utilizar observaciones directas (observación participante, pero con explicación de los objetivos del trabajo).

Es evidente que se puede también realizar una combinación de las mencionadas técnicas. Es necesario discutir la posibilidad de la recolección de los datos por parte de los miembros de la comunidad, para lograr una participación máxima de los mismos. También se puede alcanzar este objetivo en base a un muestreo, o sea, la recolección de información en (y por) una parte del grupo o comunidad con que se trabaja.

De todas maneras la técnicas tienen que ser lo más sencillas posible para que los participante los puedan manejar y posteriormente interpretar. Tenemos que dejar en claro que no es solamente importante saber lo que la gente dice, sino también hay que tomar en

cuenta sus demás expresiones no-verbales y, sobre todo, lo que hace. Las expresiones en los gestos y ademanes durante la charla son relevantes, pero también lo son sus cantos, danzas, vestimenta, dibujos, la convivencia (distribución y arreglos en su casa) y empleo del ocio. Los temas dirigidos a los problemas de la vida cotidiana (inclusive de la producción) tienen prioridad. Uno de los objetivos importantes es la detección del nivel de conocimientos y de conciencia de los participantes.

- M) la codificación y la clasificación de los datos. También esta fase puede ser realizada por el mismo grupo (o por el grupo que se encarga de la recolección de datos). Los investigadores pueden sugerir alternativas, tanto para los datos cualitativos (categorías), como parte de los datos cuantitativos (procedimientos estadísticos). Por otro lado, el equipo investigador se puede encargar de al mayor parte del trabajo rutinario, por falta de tiempo de la comunidad para acelerarlo. Este trabajo por su característica algo monótona y latosa puede desmovilizar a la gente en la comunidad del trabajo. No obstante, es importante explicar a los involucrados para colaborar parcial o totalmente. El paso de la presentación de los datos parciales, sistematizados (absolutos y relativos) necesita ser realizado en base a decisiones conjuntas.
- N) Análisis e interpretación de los resultados. La FESE que se refiere al análisis y a la interpretación de los resultados debe ser combinados de las aportaciones de ambas partes: el equipo promotor de la investigación y la comunidad. Al primero le corresponde en esta fase, una mayor contribución en los instrumentos y elementos que faciliten la sistematización y la revisión analítica de la información disponible y la generación de un proceso dinámico que facilite una interpretación a fondo de los resultados. Compete a la comunidad, a partir del conocimiento profundo de su realidad concreta, indicar a los organismos el significado y valorización de la información recopilada. Con lo anterior se llega a una formulación conjunta de acciones, que debe ser una respuesta auténtica a las necesidades básicas (sentidas y reales) de la comunidad.

En el análisis de los resultados de la investigación será útil emplear medios audiovisuales sencillos, que permitan el logro de una sistematización y visualización de a problemática detectada durante las etapas anteriores a la investigación de campo.

La interpretación de la nueva información es un trabajo de síntesis. En este paso, dentro de esta fase, se intenta combinar la información analizada, con el conocimiento popular de la comunidad de su realidad, por una parte y por otra, con los elementos del marco teórico.

En la interpretación el grupo expresa cómo percibe su situación real. Miembros del grupo pueden dirigir (por turno) el debate. Es conveniente que ellos mismos junto con el equipo promotor de la investigación ejerzan el secretariado que realiza la sistematización, el análisis y la interpretación de la información obtenida. Sentimientos de molestia, conflictos, apatía, o negación a la realidad, deben ser observados y eventualmente sometidos a discusión.

Por parte del equipo investigador se hará un esfuerzo mayor para confrontar los datos del trabajo de investigación de campo o del marco situacional con los datos obtenidos a través de la investigación documental y los contactos con los organismos gubernamentales que hayan entregado información sobre la zona y/o la comunidad.

La fase de análisis e interpretación, de hecho se da con mayor o menor intensidad durante todo el proceso de investigación participativa, dado que la realidad se modifica permanentemente. Las nuevas condiciones y las acciones emprendidas en el proceso de transformación, ofrecen cada vez nuevos elementos a ser analizados. Estos requieren también la construcción de otras categorías para la interpretación del proceso histórico de desarrollo que vive la comunidad. En este sentido resulta evidente, que la investigación participativa exige más del investigador, sobre todo mayor dinamismo, que la investigación tradicional.

O) Presentación de los resultados de la investigación y formulación de recomendaciones. Es esta fase la comunidad podrá verter toda su creatividad, por medio de gráficas, por los datos cuantitativos, dibujos, fotografías y grabaciones, cuentos, presentaciones teatrales, para mostrar la información cualitativa. Es recomendable que los mismos participantes presenten el análisis a los involucrados.

La redacción del informe será responsabilidad del equipo promotor de la investigación; a su elaboración se puede invitar, en calidad de colaboradores, a algunos miembros de la comunidad y también a los organismos que han participado en el trabajo de investigación. El esquema del informe se presenta a discusión en una reunión de la comunidad. El equipo que realiza la redacción tiene que comprometerse a entregar el informe a los interesados de la comunidad, a la institución que auspicia la investigación y también a los organismos que han participado activamente en la realización del trabajo.

El informe comprenderá, aparte del texto, otras ilustraciones como pueden ser: mapas, fotografías, gráficas y dibujos. Además se agregará una bibliografía sobre la zona de estudio y sobre temas comprendidos en esta investigación.

Las conclusiones tienen que ir acompañadas de una serie de recomendaciones sobre estrategias y metodologías para la realización de acciones de educación de adultos, capacitación y comunicación en el marco del desarrollo rural integrado, de las comunidades. Además se agregan generalidades para la zona en su conjunto.

Las recomendaciones pueden comprender también las acciones acordadas con o la propia comunidad, así como indicaciones para el seguimiento del trabajo de investigación participativa, de acciones de capacitación y comunicación educativa implícitas en la misma.

P) La programación de las nuevas acciones. Las nuevas acciones a emprenderse en base a las decisiones de la comunidad se generan durante la fase de análisis e interpretación. Su programación involucra una priorización que se fundamenta en los procesos comunes del planteamiento participativo, especialmente la

comparación de los recursos disponibles con las necesidades señaladas. La organización del nuevo programa puede implicar también solicitar apoyo a las instituciones que trabajan en el ámbito de las acciones, así como una coordinación entre las entidades involucradas y las Organizaciones de la comunidad.

La ejecución de las acciones de lugar a otros procesos de investigación participativa, en los que el papel de la comunidad puede ser cada vez mayor, dado sus experiencias anteriores. Así se estructura un proceso auténtico de educación permanente e integrado en un proceso de desarrollo y de transformación.

DELGADILLO Santos, Francisca Elia. “La práctica docente en la comunidad”. En: Seminario de titulación, Antología Plan 90, Pachuca, Hidalgo, 1999.

**INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION BASICA Y NORMAL
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**UNIDAD UPN 13A
LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA COMUNIDAD
FRANCISCA ELIA DEIGADILLO SANTOS
PACHUCA DE SOTO, HGO., NOVIEMBRE DE 1992
LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA COMUNIDAD**

Francisca Elia Delgadillo Santos*

EL LUGAR Y SUS HABITANTES

La escuela Primaria “Profr. Clemente Vergara se encuentra ubicada en la comunidad rural de Tlamimilolpa, Mpio. de Acaxochitlán Hgo., por la carretera que une a la ciudad de Tulancingo con Poza Rica, Ver.; es ahí donde tuvo lugar la experiencia que a continuación se narrará, pero antes creemos conveniente mencionar que sus cultivos principales son el maíz, frijol y frutas como la manzana, pera y durazno con las que se elabora vino y refresco.

Los habitantes son en su mayoría de origen náhuatl sólo que actualmente esta etnia se ha mezclado con otras y desafortunadamente está a punto de desaparecer junto con sus costumbres como la de “Los fieles difuntos” y el paseo que cada año se hace a el “Agua Linda” entre otras. Son demasiado apegados a las actividades religiosas, al grado de que se pasan días por no decir meses, paseando una imagen de la Virgen de Guadalupe hasta el día 12 de diciembre, fecha en que se celebra una misa en Acaxochitlán (a la cual asisten vistiendo la mejor ropa), y termina con estas festividades para las que la gente está dispuesta a participar e incluso los días que reciben en su casa a la imagen, preparan

* Miembro del Colectivo Escolar de profesores que hacen investigación en su escuela primaria. Unidad 13A, UPN; Pachuca, Hgo.

alimentos para los acompañantes, sin faltar por supuesto las bebidas alcohólicas y sus consecuencias. Podemos decir que así transcurre el tiempo en Tlamimilolpa, sin más diversión que alguna fiesta de cumpleaños a la cual se puede ir aún sin ser invitado, y en los días lluviosos el juego de cartas en las tiendas al calor de unos tragos quita lo aburrido.

DIAGNÓSTICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Podemos citar que el interés que la gente mostraba para participar en las actividades mencionadas no era extensivo a la escuela, ya que los niños casi todos los días llegaban tarde o en el peor de los casos ni asistían porque se iban a acompañar a la imagen y cuando comentábamos esto con algunos papás los argumentos eran varios. Decimos que encontramos desinterés en los padres de familia por la escuela y sus actividades docentes porque si se les citaba, eran pocos los que asistían y rara vez llegaban puntuales, además sus hijos casi nunca llevaban el material aunque se les solicitara con anticipación.

Ante esta situación tuvimos que investigar los problemas por los que estaba pasando la escuela y nuestra práctica docente obteniendo como diagnóstico que existía desinterés de los padres de familia y tutores ya que en la mayoría de los casos ni siquiera se molestaban por ir a inscribirlos, nada más los enviaban y ni el acta de nacimiento nos hacían llegar, también a los festivales a los que se le invitaba eran pocos los que iban.

Sin embargo, a nosotros parecía no interesarnos esta situación ya que no hacíamos nada por tratar de hacer visitas domiciliarias para conocer de cerca las causas de tales sucesos; incluso, había niños a los que no les conocíamos al papá o a la mamá y mucho menos en donde vivían, habíamos descuidado las relaciones con la comunidad y tratando de entender a William H. Kilpatrick diremos, que la misión de la escuela es ayudar a actuar y pensar inteligentemente para mejorar los modos de acción, no encerrarse en un mundo aparte e indiferente a los acontecimientos que la rodean es por eso que después de obtener el diagnóstico y analizar lo que al respecto han escrito algunos investigadores nos planteamos el problema así:

¿Qué debía hacer el grupo de segundo grado de la escuela primaria “Profr. Clemente Vergara” para interesar en las actividades académicas a sus padres de familia y maestros durante los cuatro primeros meses del curso escolar?

NUESTRA PROPUESTA

Ante el planteamiento anterior y tratando de apegarnos a la investigación acción-participativa, elaboramos la propuesta pedagógica “La práctica docente en la comunidad” cuyas actividades giraban en torno a “La hortaliza”, una unidad de trabajo integrada con los objetivos programáticos de las cuatro primeras unidades y que trataríamos de alcanzar en el primer semestre del curso escolar 1988 - 1989, con los alumnos de segundo grado.

Dicho trabajo consistió en relacionar los temas del programa, con las actividades que de la hortaliza familiar se desprendían como por ejemplo: el uso del metro, teníamos que medir el terreno que nos indicaban los papás para sembrar la semilla, nosotros cuestionábamos a los alumnos al respecto, que ellos sintieran la necesidad de tener su propio metro, el cual

elaboramos en el salón de clase con cartoncillo y en algunos casos con mecates; con ellos medimos el perímetro de las hortalizas, pero cuando sembramos lechuga nos vimos en la necesidad de medir (con algo más pequeño que el metro) los espacios en los que iría cada planta, lo que aprovechamos para ver la división del metro en decímetros y la utilidad que podíamos darle; así trabajamos las sugerencias del programa y medíamos cosas reales y de utilidad para la familia del alumno, mismo que en algunos casos era auxiliado por los padres de familia que sí participaron con nosotros de esta experiencia.

Otro objetivo era distinguir el sujeto y el predicado en enunciados, para lo cual comentábamos en el salón de clase sobre lo que acabábamos de hacer, por ejemplo: si decíamos que Blas tiró la semilla, hacíamos énfasis al respecto Preguntando ¿quién y qué? para centrarnos en uno de los muchos enunciados que surgían; posteriormente uno de los alumnos lo anotaba en el pizarrón, corregíamos ortografía y separación de palabras, alguien lo leía en voz alta y se preguntaba nuevamente ¿quién y qué?, Subrayando con un color diferente la respuesta a cada pregunta. Cuando los alumnos supieron hacer la diferenciación llamamos a cada una de las partes sujeto y predicado, respectivamente.

Un ejemplo más lo son las ciencias naturales las cuales fuimos abordando conforme iban evolucionando las hortalizas pasando desde los elementos necesarios para la germinación, el desarrollo de las plantas y partes de la misma.

PUESTA EN PRÁCTICA

Iniciamos el trabajo platicando con los padres de familia que conocíamos, alumnos y compañeros maestros acerca de nuestras inquietudes y del giro que pretendíamos dar a la práctica docente, los alumnos aceptaron desde el principio, no así los papás que de no muy buena manera dieron su aprobación, porque decían que “eso” solamente sería perder el tiempo, ellos querían que sus hijos “leyeran e hicieran cuentas en el salón”, pero si las hortalizas no iban a atrasar más a los alumnos, entonces hiciéramos las hortalizas. Los educandos estaban entusiasmados y dijeron que llegarían temprano y no faltarían para trabajar juntos porque las hortalizas las haríamos en sus casas para involucrar al padre de familia.

La buena disposición del director nos permitió contar con dinero de la tienda escolar para comprar semilla de acelga, espinaca, rábano y lechuga; con la ayuda de los alumnos de quinto y sexto grado, armamos cajones con tablas viejas que encontramos en la bodega, mismos que emplearíamos para los almácigos y así mientras preparábamos el terreno para las hortalizas, la semilla germinaría y trasplantaríamos las plantitas cuando éstas estuvieran listas, pero un día dejamos fuera del salón los almácigos para que recibieran la humedad del medio y una helada acabó con ellos; entonces optamos por la siembra directa en las hortalizas y las cubrimos con ramas para protegerlas.

Preparábamos el terreno entre todos (maestra, alumnos y algunos padres de familia), nos prestaban la herramienta la cual consistía en palas, talachos, estacas, cubetas, mecates, etc. Es bueno mencionar que la participación de los padres no se dio en todos, hubo quien se asomaba a ver qué estábamos haciendo y luego se retiraban dejándonos trabajar solos. En total se hicieron 17 hortalizas pues de los 23 alumnos que formaban el grupo de segundo

grado, había hermanos y sólo dos alumnas se quedaron sin ella, el motivo fue que cuantas veces intentamos ir a sus casas no asistieron a la escuela para llevarnos y comentaron que su papá no les había dado permiso ni terreno para hacer la hortaliza.

Visitábamos dos casas diariamente y de las actividades de la hortaliza se desprendían las que nos llevaban al logro de los contenidos programáticos, debemos aclarar que la mayoría de las acciones se realizaban fuera del salón de clase porque pasábamos de las 9:00 a las 11:00 horas fuera de él, pero también en el aula “leíamos y hacíamos cuentas”, sólo que estas actividades tenían como base lo realizado en el campo, por eso decimos que se trabajó de forma globalizada y las actividades que nos servían para matemáticas eran aprovechadas en español o ciencias naturales, etc.

Algunos alumnos junto con sus papás fueron muy cuidadosos y tuvieron abundante verdura en su hortaliza, lo que los animó a ampliarla. Cuando en alguna casa la semilla no germinaba les proporcionábamos más y solos la sembraban.

Como iniciábamos a las 9:00 horas los alumnos se apresuraban a llegar porque no sabían a donde iríamos ni el objetivo que se trataría, por lo que la impuntualidad y la inasistencia disminuyó notablemente, pues se mostraban interesados por saber lo que pasaba en las diferentes hortalizas. No hubo problemas de conducta u otros contratiempos, sólo una vez que nos quedamos a recoger la fruta caída de un manzano, los perros nos dieron tremenda perseguida que no paramos hasta llegar a la escuela, pero no pasó de ahí.

RESULTADOS Y METODOLOGÍA

Realmente era emocionante ver a los papás e hijos que en un ambiente de armonía desempeñaban la misma labor, en beneficio de su hogar y en el mejor de los casos nos auxiliaban en nuestros escasos conocimientos sobre hortalizas, pero también observaban la conducta, habilidades y amistades de sus hijos quienes se divertían y aprendían haciendo. Nosotros con este pretexto nos introducíamos en sus hogares sin parecer inoportunos porque íbamos por cuestiones de trabajo.

Conocimos a los papás que nos visitaban en la escuela y formamos con la mayoría de ellos un bonito grupo de trabajo y convivencia, sólo que no pudimos hacer participar a todos, sin embargo hubo niños y papás de otros grados que nos pidieron participar; nosotros les dimos la semilla y comentábamos con ellos sobre los avances de su labor.

Cabe mencionar que tratamos en todo momento de tener presente a la metodología de la investigación acción-participativa, realmente nos ha costado mucho trabajo, porque somos muy personalistas pero hemos seguido preparándonos al respecto y de haber realizado este pequeño trabajo no quiere decir que sea un caso cerrado, porque una investigación no puede darse por terminada, siempre surgen cosas dignas de ser reanalizadas, sobre todo tratándose de la educación, pues nosotros pudimos llevar a la práctica ideas que en la lectura de algunos textos nos afirmaban que la escuela debe ir a la comunidad e interesarse en los problemas de ésta, favorecer que la gente forme con la escuela un verdadero equipo de participación, porque su meta es lograr modos de acción mejores, proporcionando una educación para la vida que haga a los individuos reflexivos, críticos, capaces de transformar

positivamente su realidad y no esperar con los brazos cruzados y a puertas cerradas, a que los padres de familia se acerquen a preguntar sobre las necesidades de ésta, pues es la escuela la que debe responder a los intereses de ellos.

Nosotros éramos de la idea contraria, sin embargo nos aventuramos a hacer un pequeño cambio y los resultados nos parecieron magníficos porque no sólo probamos cuán equivocados estábamos, sino que dimos con una de las causas del desapego de la gente con la escuela por lo menos en Tlamimilolpa. Se veían como dos mundos aparte pero si la escuela trata de llegar a los habitantes interesándolos, haciéndolos partícipes de su educación; las relaciones entre ambas partes mejoran, como en nuestro caso sucedió con los padres.

También en el grupo de alumnos se notó el cambio en cuanto a la asistencia, puntualidad e interés en los contenidos a trabajar, hacían de forma real lo que en la escuela resultaba ficticio y hasta molesto, además nos ahorrábamos la elaboración de las aburridas láminas para tratar de hacer “llamativa” la clase y el tradicional germinador hecho en un frasco con algodón y semillas, el trabajo en el campo con elementos reales nos hacía mucho más agradable la práctica docente. El aburrimiento que muchas veces notábamos en nuestros alumnos había quedado atrás, se les veía felices y dispuestos a participar, sin que esto pareciera para ellos como un castigo; nosotros lamentábamos no haber propiciado esto antes.

Cuando por ciertos motivos demorábamos una semana en visitar alguna casa, los padres nos mandaban traer para que fuéramos y comentaban sus problemas e inquietudes; nosotros hacíamos lo mismo, logrando con esto que hubiera no sólo actividad docente, sino también la vinculación con la investigación, aunque de manera muy modesta por ser la primera vez que lo hacíamos y nuestras limitaciones eran bastantes.

Sin embargo, nos resultó una experiencia agradable el haber tratado tan cerca a los padres, conocer un poco cómo piensan, cómo viven, algunos de sus temores, en fin, parte de su forma de vida. Cuando terminamos de poner en práctica la propuesta, ellos se acercaron a decirnos que les había gustado la experiencia y que deseaban volver a iniciarla para tener más cuidado e incluso en el siguiente curso escolar los profesores y los papás solicitaron trabajarla.

Podemos decir que los padres no participaban porque estaban defraudados por los tratos que de los profesores recibían o de los engaños de que habían sido objeto y al notar un cambio en nuestra actitud ellos quisieron corresponder.

Cabe mencionar que ahora que revisamos lo que fue nuestro trabajo encontramos varios errores, como por ejemplo: el de las niñas que no tuvieron hortaliza por no asistir el día que les tocaba visita domiciliaria, las dejamos fuera del trabajo, no nos ocupamos por analizar por qué no iban, nos faltó también información o voluntad para hacer participar a la gente que sólo nos veía de lejos y se alejaba; pero ahora hemos tratado de mejorar la propuesta, que nos ha quedado como testimonio de que cuando se desea hacer cambios en la práctica docente a favor de las alumnos y de la sociedad misma, se puede lograr con un poco de voluntad y con la participación de la comunidad escolar.

Nuestro deseo es que los profesores que trabajan actualmente en esa escuela, tengan a bien ponerla en práctica y enriquecerla con sus aportaciones, sin descartar por supuesto a los compañeros maestros que nos hagan favor de leer este trabajo y consideren de utilidad esta humilde experiencia que ponemos a su disposición.

BIBLIOGRAFIA

ARIAS OCHOA, Marcos Daniel. et al: Seminario. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP, 1986, p. 218.

CABALLERO PLANCA, Francisco y Ma. Rosario Moreno Cózar. “Puertas abiertas, otra forma de intentar la escuela”, en: Cuadernos de Pedagogía. No. 156, Barcelona, marzo, 1988, p.47-49.

GARCÍA VERA, Antonio Bautista. “Las unidades de trabajo”, en: Cuadernos de Pedagogía. No. 158, Barcelona, julio, 1988, p.48-50.

HERNANDEZ, Fernando. “La globalización mediante proyectos de trabajo”, en: Cuadernos de Pedagogía. No. 155, Barcelona, enero, 1988, p.54-59.

KILPATRICK, William, H. La función social, cultural y docente de la escuela. Buenos Aires, Losada, 1968, p.93.

LUCAT, Liliane. El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. México, Gedisa, 1986, p.135.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. Colección Cómo hacer mejor. Números 107 y 114. México, SEP-CONAFE.

COLECTIVO DE PROFESORES COLOMBIANOS. “La experiencia pedagógica de Aipe (Huila)”, En: Educación y Cultura. Revista de la Federación Colombiana Educadores s/f. Bogota, Colombia.

LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE AIPE (HUILA).

1. Circunstancias que propiciaron el seguimiento de la experiencia.

Un grupo de maestros del municipio de Aipe venían desarrollando un trabajo a nivel campesino y comunitario, pero veían también la necesidad de crear un mecanismo que propiciara elementos nuevos en educación; también demostrar como es factible a partir de una experiencia educativa hacer un trabajo más amplio sobre la comunidad educativa buscando más allá de lo “simplemente escolar”.

Este Estado colombiano definió buena parte del Departamento de Huila como zona adecuada para la aplicación de la reforma agraria. Dicha reforma no fue aplicada de manera rigurosa y sirvió para algunos terratenientes consolidaran sus predios y los dedicados a la producción agro-industrial del arroz, por su parte los campesinos que pudieron salir beneficiados con la reforma agraria recibiendo parcelas en sitios distantes de los centros urbanos dificultándose el mercadeo de sus productos y ante la escasez de criterios, no han tenido más alternativas que descomponer el núcleo familiar. En unos casos los jefes de familia se quedaron con las parcelas y el resto emigró a los centros urbanos en busca de mejores condiciones de vida. Se presentaron también casos en los cuales los miembros de la familia se encargaron de la parcela y el jefe salió a vender su fuerza de trabajo como jornalero agrícola en las plantaciones arroceras. De modo este proceso de descomposición familiar los más perjudicados han sido los niños pues no siempre han podido asistir a la escuela, bien sea porque les ha tocado incorporar su fuerza a la producción familiar o porque las parcelas distan mucho de las escuelas rurales.

Aunque estas condiciones de vida no se pueden generalizar de manera absoluta a todo el Departamento del Huila, si lo son de buen parte de la población y concretamente de las veredas del municipio de Aipe.

Como un aporte a la búsqueda de solución de esta crisis y problemática queremos presentar nuestra experiencia. Desde hace tres años, cinco maestros venimos impulsando un proyecto metodológico buscando una educación participativa y popular. Con la colaboración de la Asociación de Institutores Huilenses ADIH y del Centro de Investigación y Educación Popular CINEP venimos construyendo una propuesta de trabajo educativo.

Nuestra experiencia está íntimamente relacionada con la realizada por el CINEP en Candelaria (Atlántico). Hemos tratado de recoger algunos elementos de dicha experiencia y complementarlos con nuevos hallazgos del tal manera que la consigna de “educar y luchar por la liberación nacional” y el Movimiento Pedagógico sean una realidad en el Huila.

En la actualidad la experiencia se desarrolla con tres años, un segundo y dos terceros. El resto funciona con lo que podríamos denominar educación tradicional.

2. Objetivos.

Aunque el proyecto está en período de experimentación y muchas de las cosas propuestas no se han alcanzado aún, nos hemos propuesto los siguientes objetivos.

Educativos: Construir una concepción educativa en estrecha relación con el niño, su familia y la comunidad, en la cual el proceso educativo no sea memorizar contenidos sino reconocer la realidad y comprometerse con su transformación.

Para esto necesitamos que los contenidos estén de acuerdo con ese interés de reconocer la realidad y comprometerse con su transformación de manera que el niño se sienta vinculado a ella y pueda contribuir a la solución de sus problemas.

Por otra parte, buscamos que la escuela sea un lugar de democracia y libertad en donde el niño aprenda a formar su capacidad para la toma de decisiones individuales o comunitarias mediante su participación en la disciplina, la programación y evaluación de las actividades. Esta labor será muy difícil de desarrollar sin la vinculación activa de los padres de familia en todas las actividades del proyecto.

Extender la experiencia a otras escuelas del Departamento a través de los maestros hayan asimilado el método.

Comunidad:

Nos hemos propuesto colaborar en la dinamización de las organizaciones campesinos y juntas veredales existentes en la región para la lucha por mejores condiciones de vida.

Así mismo fomentar, a través de las actividades culturales, la recuperación de sus valores y tradiciones culturales, que con el paso del tiempo se han ido perdiendo, de tal manera que sean un elemento importante en el proceso de conciencia y de educación de los niños.

Dentrote de este trabajo también nos hemos propuesto colaborar con la organizaciones campesinas y juntas veredales de la región de tal forma que como maestros estemos involucrados con la comunidad y nuestro trabajo no quede reducido a las aulas.

3. Principales actividades realizadas en el proyecto.

Planes de trabajo colectivos.

Nuestros planes están basados en el conocimiento que vamos logrando del niño, sus padres y la comunidad. Es decir creemos que el papel del maestro debe ser el de acompañante y orientador de los procesos personales y comunitarios de aprendizaje más que pretender la memorización de contenidos por parte del niño.

Queremos que el niño reconozca su medio, se integre con la comunidad y colabore en la solución de sus problemas. Para alcanzar este propósito elaboramos unidades temáticas integradas que surgen de la discusión con los niños teniendo en cuenta sus experiencias de vida. La profundización y aplicación de dichas unidades nos las dan las preguntas que plantean los niños.

Nuestro punto de partida: el niño.

Como decíamos antes, es la relación del niño y la apropiación del medio la que nos va mostrando camino para el plan curricular y la investigación.

Queremos partir del niño concreto partiendo de un medio que lo ha marcado, con unas relaciones familiares a veces contradictorias con la experiencia educativa que pretendemos. En síntesis, de niños ubicados socialmente, cultural e históricamente.

Lo anterior supone que debemos buscar formar a los niños para un mundo real, donde ellos van a tener que asumir papeles protagónicos. Tenemos que buscar un punto medio entre su nueva experiencia cultural, de libertad y democracia y lo que ha sido y seguirá siendo su medio social.

Asimismo, no creemos que el niño este vacío de conocimientos en el momento de llegar a clase o a la escuela; él tiene elementos que le han permitido crecer y sobrevivir en su medio.

La investigación del medio.

Este punto articulador del proceso educativo que impulsamos. A través de la investigación del medio el niño desarrolla su proceso de conocimiento, integrando los elementos de la realidad con que se encuentra, buscando llegar a un conocimiento cada vez más universal.

Igualmente la investigación del medio esta relacionada con el currículo y otros conocimientos generales que el niño va profundizando mediante su experiencia, sus juegos, etc.

En síntesis, pretendemos crear una acción pedagógica nueva que parta de adquirir un saber concreto de la realidad a través del trabajo y la discusión del conocimiento que se va adquiriendo.

Como hacemos la investigación.

El primer paso son las visitas. Es discusión con los niños se establecen los temas que quieran investigar. Se planea la fichas investigativas mediante preguntas. Una vez realizada la visita, los niños regresan a la escuela par un segundo paso, el de la colectivización del medio observado. En un momento de puesta en común, de discusión y aclaración de dudas de donde saldrán los nuevos temas de investigación. Los niños entregan sus observaciones e inquietudes de las visitas y el papel del maestro es propiciar que salgan todas las inquietudes, que los niños se puedan expresar con toda tranquilidad, que la discusión sea amplia lo mismo que la participación; al mismo buscar que la inquietudes de los niños se puedan expresar por medios diferentes al de la palabra.

Confrontación de visiones.

Buscamos que el niño tenga una confrontación con su medio de acuerdo con las demás observaciones de sus compañeritos. Es decir queremos que el niño complemente su visión con la con la de sus compañeros y pueda llegar a la interiorización de su medio.

Una vez desarrollado este proceso planteamos otro paso:

La relación con otros medios

En un momento de aplicación del conocimiento en el cual el niño descubre que los elementos de su medio se relacionan y pueden hacer parte de otros medios. Por ejemplo:

que han conocido en la visita es afluente de otro río, en este paso buscamos ampliar el conocimiento, articulando las observaciones y confrontaciones de los niños con los procesos curriculares, así mismo la remisión a textos como nuevos elementos de información.

El proceso termina con un quinto paso, que es:

Representación del conocimiento.

A través de manualidades, textos, libros, sacamos una síntesis del proceso recorrido, se profundizan algunos temas, se revisan las inquietudes para ver si han quedado solucionadas, se asumen las conclusiones. En este momento la participación del maestro es clave pues él tiene que recoger los nuevos temas de investigación, también darse cuenta hasta donde ha habido una verdadera asimilación de lo investigado.

Síntesis del proceso.

El proceso de cinco pasos descritos anteriormente podemos articularlo en tres grandes momentos:

Momento descriptivo: En el cual el niño reconoce su medio y descubre nuevos temas por investigar. Aquí ubicamos las visitas.

Momento analítico: Es el momento de interiorización del medio por parte del niño y de confrontación de su observación con los demás mediante el dialogo, la representación, la reflexión.

Momento totalizante: El niño colectiviza los conocimientos al compartir sus relaciones generales aprendidas a través de manualidades, dibujos, representaciones, juegos. Discute los nuevos temas que le interesa investigar y propone alternativa de solución a los problemas encontrados.

Disciplina: Creemos que la autorresponsabilidad es el elemento principal de la disciplina, no como un objetivo en Sísifo como un proceso de socialización de los niños que muestra valores diferentes a los de la hostilidad del medio; tales como la solidaridad, el compartir, el respeto por las opiniones de los demás. Cuando se da la necesidad de aplicar normas de disciplina se consulta con los niños.

A nivel del magisterio de Aipe.

En un comienzo se organizó a todo el magisterio de Aipe con el fin de dar a conocer la metodología que veníamos implementando. Luego se organizaron seminarios con ellos a nivel metodológico lo mismo que talleres de lecto-escritura basados en la cartas pedagógicas que son elementos de discusión y formación para los docentes

También hemos logrado organizarnos en "los viernes pedagógicos" con algunas dificultades en estos momentos.

Padres de familia.

Un propósito de la experiencia ha sido la integración de ellos como parte integral y fundamental del proceso pedagógico, intentamos que se conviertan en ayudantes de las investigaciones de los niños y observaciones de su actividad.

Con esto tratamos que los padres de familia sientan más la vida de la escuela, se motiven para colaborar en la investigación, en las soluciones de los problemas de la escuela y del municipio.

Hemos estado con padres de familia y campesinos en grupos de formación, talleres con algunos miembros directivos del CEID capítulo Huila.

También con los padres hemos venido trabajando a nivel de audiovisuales, video-cassettes, realización de foros sobre la problemática social tanto municipal, como departamental y nacional.

En síntesis, creemos que el maestro tiene que convertirse y recuperar ese papel de líder en las comunidades. Estamos desarrollando un trabajo dentro y fuera de la escuela; con los niños en danzas, títeres, teatro, recuperando nuestra cultura popular; con los padres en la formación y en la organización de la mujer, de comités campesinos y grupos cooperativos.

Respuesta de la comunidad.

Como todo proyecto innovador hemos tenido inconvenientes.

- El hecho de trabajar con los niños fuera de las aulas impactó negativamente a otros maestros de la escuela, así como a padres de familia pues consideraban las salidas como pérdidas de tiempo y ocasión de indisciplina, el hecho de sacar la escuela de la cuatro paredes impactó en un comienzo negativamente.

A pesar de los problemas e inconvenientes que tenemos hemos logrado sacar adelante la experiencia.

Algunas dificultades.

Desde este pequeño documento queremos plantear algunas dificultades que tenemos.

- La mayoría de profesores vinculados a la experiencia llevan varios años laborando con el magisterio (algunos más de 15 años) trabajando con una misma metodología y un mismo curso. Por lo tanto han desarrollado una forma de trabajo que a veces choca y se contradice con los propósitos del proyecto. Sienten que esta nueva metodología es mas exigente y demanda más tiempo del docente en la preparación y desarrollo de los temas.

- Nuestro trabajo se desarrolla en algunos cursos de la escuela pública. Los demás cursos funcionan de manera tradicional causándonos muchos trastornos en las actividades.
- Nos ha tocado trabajar con grupos numerosos lo cual dificulta un seguimiento más personal con cada niño de acuerdo con su nivel de desarrollo.
- Por las características del método, el proceso Lecto-escritor es mas lento ya que no se es un proceso mecánico sino que el niño aprenda a leer desde su propia realidad, desde elementos que le dicen algo y no por repetición memorística. Para algunos maestros de la escuela donde funcionamos esto es negativo.
- También en todo este proceso que hemos llevado vemos el poco apoyo que hemos tenido de la Asociación de Institutores Huilenses lo mismo que de algunos estaremos que tienen que ver con la educación.

Los avances logrados.

La conformación del equipo de trabajo pedagógico que mediante la investigación, el análisis, trata de conocer los problemas de la comunidad y articular allí el proceso pedagógico con los niños y nuestra labor docente.

- La proyección de la experiencia a otros centros educativos del Departamento.
- A nivel de los alumnos:

Hemos buscado que la relación con los niños sea más de acompañarlos en su proceso educativo que de autoridad; que nos sientan sus compañeros.

De acuerdo con las evaluaciones que hemos hecho los niños expresan que se sienten valorados, teniendo en cuenta que sus opiniones son importantes. También sienten que pueden aportar su granito en las soluciones de los problemas comunitarios.

Igualmente los niños manifiestan que pueden desarrollar su creatividad e imaginación y que las puestas en común han sido importantes para conocer su medio.

Realizar actividades reenseñanza aprendizaje motivados por el interés de conocer más que por una buena calificación.

- Estamos en la sistematización del proceso Lecto-Escrito para un aporte de los compañeros maestros, pero debido a que no hemos corregido el trabajo no lo podemos incluir en este documento.

Pero sí queremos hacen un aporte de lo que han sido los microcentros y como hemos venido trabajando.

Aipe y su experiencia pedagógica.

La experiencia educativa a la que hemos referido se desarrolla desde dos años y medio en el municipio de Aipe, Huila. Nuestro esfuerzo se orienta en una experiencia concreta, como forma alterna a la educación impartida por el estado y reglamentada por el MEN.

Es propuesta en buena de establecer una serie de cambios en los distintos elementos pedagógicos de la práctica diaria.

- En los contenidos.
- En la metodología del trabajo.
- En los criterios de disciplina y
- En las relaciones de la comunidad educativa.

Lograr transformar estos elementos llevaría efectivamente a transformar las relaciones pedagógicas de los estamentos educativos, por ello nuestra experiencia es punta de lanza, el giro en las relaciones alumno-maestro-padre de familia. Logrando romper el modelo de autoridad emanado del aparato educativo tradicional.

El educador va implementando la construcción de una concepción educativa en la que su papel es acompañar al niño en un proceso personal y comunitario y de aprendizaje en el cual más que memorizar contenidos, aprende a concebir críticamente su mundo y a comprometerse con su transformación.

DE ROBIN, Usher y Ian Bryant. “La práctica de la investigación sobre la educación de adultos en su contexto”, En: Diplomado la práctica educativa con adultos. Seminario Introducción a la investigación. México, UPN, 1995.

La práctica de la investigación sobre educación de adultos en su contexto.

Introducción.

Nos hallamos ahora en disposición de examinar la naturaleza de la propia investigación como un tipo de práctica que encarna elementos de la teoría y del descubrimiento empírico, y de proceder de un modo que permita al educador de adultos comenzar a interpretar el proceso de investigación y sus productos de una manera más crítica y “significativa”, en términos de acceso al material para su propia práctica. Nuestra intención en este capítulo y en los posteriores no consiste en mostrar como pueden “aplicarse” a las actividades educativas los resultados de determinadas investigaciones, puesto que nuestra argumentación se ha insistido hasta ahora en que eso supondría una concepción simplista de la relación teoría-práctica.

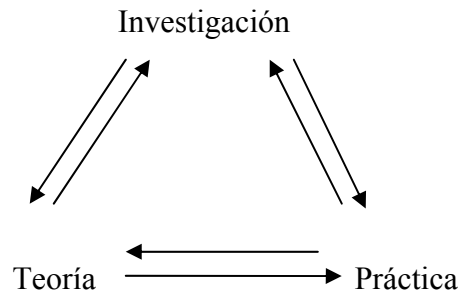
En el “modelo de aplicaciones”, se estima que la importancia de la investigación para el profesor en ejercicio o para el que elabora una política radica en el uso-valor de sus productos; una investigación es desde luego encargada y evaluada en términos de los beneficios supuestos y calculados de los “resultados” que informan la toma de decisiones y la aplicación. Una de las razones por las que se frustran frecuentemente las tentativas de aplicar o de incorporar directamente a la práctica los hallazgos de una investigación radica en una lectura demasiado literal de lo investigado. No es solo que pueden ignorarse ciertos rechazos o precisiones manifestados, sino que un paradigma operante derivado de las disciplinas fundamentales de la investigación como la práctica de una precisión investigadora orientada hacia el descubrimiento de los “hechos verdaderos” de las situaciones fuerza a tal interpretación –una aceptación no reflexiva de los términos y declaraciones de que tales y cuales eran las condiciones de la investigación que necesariamente dictaban el carácter general, si no los detalles empíricos específicos de los resultados.

La preocupación inmediata radica en considerar la investigación como un intento metódico de ganar un conocimiento de la realidad en este caso la práctica de captar y de hacer inteligibles aspectos seleccionados de la actividad educativa. Como cualquier clase de investigación no es simplemente observación fortuita sino que supone un examen deliberado (es decir orientado por alguna noción de las características generales de lo que se busca), es necesario plantearse cuestiones de “método”. No obstante no nos interesamos por la precisión en y de determinadas técnicas investigadoras. Para lograr una comprensión de la investigación educativamente adecuada hace falta ir más allá de las cuestiones de metodología que aunque de significación teórica y procesal, solo cabe plantear dentro de los contextos de la propia indagación y dar como supuestos tales contextos. Aquí la tarea es más compleja en cuanto que hay que examinar realmente la situacionalidad de la investigación en relación con las teorías y prácticas de la educación de adultos.

Para entender lo que supone realizar una investigación en la educación como práctica, que se ha descrito como “las tentativas por lograr un cambio deseable a través de unos medios deseables”, hay que considerar la naturaleza paradigmática de la investigación educativa, tal como típicamente se efectúa, en términos de las teorías existentes y de las exigencias metodológicas de las disciplinas fundamentales. Para esta tarea, la investigación tiene considerada como producto y como proceso de dispensar exposiciones (descripción y explicación) ejemplos de la actividad educativa.

Representaciones convencionales de la investigación.

La investigación ha sido entendida convencionalmente como uno de los medios de relacionar la teoría con la práctica. “los métodos de investigación sistemática son los medios de ligar la teoría con el mundo empírico” (ACKROID Y HUGHES, 1981, 15). Considerando a los presentes fines que el mundo empírico incluye prácticas de todo tipo (familiar, profesional, político, etc.), la investigación pueden ser completada como actividad vinculante, que une teoría y práctica en una relación triangular como la siguiente:



En este modelo simple se asigna a la investigación la tarea de aclarar, a través de una experimentación sistemática, aquellas relaciones de teoría/práctica o teórico /empíricas que son imperfectamente comprendidas. Su rol consiste en desarrollar nuevas teorías para explicar hechos conocidos o en descubrir nuevos hechos que requieren una explicación. Tratada como una serie de actividades tanto dependientes como independientes o intermedias, se considera que la investigación vincula la teoría y la práctica en cierto número de aspectos distintos. Existen cuatro submodelos analíticamente diferentes, cada uno de los cuales localiza de una manera específica la investigación respecto de lo teórico y de lo real:

1. Teoría → investigación → práctica.

Aquí la investigación está “impulsada por la teoría”. Las hipótesis derivadas de la teoría sugieren problemas específicos que habrá de abordar la investigación y la tarea del investigador consiste en medir solo aquellos aspectos teóricamente relevantes de lo práctico /empírico que se requieren para la comprobación de las proposiciones. El experimento controlado en el laboratorio constituye el arquetipo de esta clase de investigación.

2. Teoría ← investigación ← práctica

En este submodelo, las relaciones están invertidas; los problemas investigables se encuentran “basados” en circunstancias empírico/prácticas que son entonces examinadas con el fin de generar datos para los que se buscan explicaciones (teorías). La investigación está dictada por la aparición de acontecimientos y por la teoría. En las ciencias sociales, la observación participante es a menudo considerada como ejemplo de este tipo de investigación inductiva.

3. Teoría → investigación ← práctica.

En este submodelo, las investigaciones que hay que acometer vienen independientemente indicadas por la teoría de un lado y por la práctica del otro. Es probable que coincida en todos los puntos; en determinados momentos la investigación tendrá que decidir entre los

dictados de la teoría y el mundo “real”. Pueden localizarse, por ejemplo, por ejemplo, dentro de este tipo de relación muchas de las transacciones requeridas en la investigación mediante entrevista y estudio.

4. Teoría ← investigación → práctica.

Aunque este submodelo no constituye una posibilidad real, es lógicamente factible en cuanto que indicar que la investigación ocupa una posición independiente al margen tanto de la teoría como de la práctica y de algún modo existe para informar a ambas. Pero no puede proceder con independencia de la dos al mismo tiempo. La investigación sol puede ser teórica y/o empírica, puesto que de otra manera no tendría un programa determinado.

Aunque las relaciones indicadas por l tipología sencilla son aparentemente exhaustivas, pueden advertirse fácilmente que la simplifica demasiado la naturaleza de la investigación y la actividad de descubrimiento la hemos presentado tan solo para mostrar el contexto lógico en el mundo de lo empírico/práctico, y como aclaración necesaria y básica para un mejor entendimiento.

Todo lo que el modelo general hace realmente es delinear diferentes tipos de investigación e identificar ejemplos específicos de indagación, por ejemplo, la experimental-deductiva o la participante-inductiva en términos de un determinado submodelo. Pero solo se proporciona las relaciones dependientes de la investigación con respecto a la teoría y la práctica. En este modo de entendimiento no se presta sentido al hecho de que la investigación es en sí misma y conjuntamente la práctica situada de la teorización de la práctica. Está manera de considerar la investigación es la que deseamos desarrollar.

El lenguaje fundamental e institucional de la investigación.

Ciertas circunstancias de cualquier campo de investigación, aquellos que se contempla o pretende, estarán predeterminadas en los lenguajes de indagación de la psicología y de la sociología en esos términos y conceptos fundamentales propios de las disciplinas que denotan casos de actividad humana. Por eso, al postular una comprensión reflexiva de la investigación es necesario examinar el lenguaje de su práctica, tanto si esa práctica ha de ser de descubrimiento como se trata de explicación, dotación o del juicio de acontecimientos educativos. Se considera el lenguaje como una fuerza constituyente de la práctica; la reconsideración de la práctica (en este caso la práctica de realizar investigación educativa) requiere por eso un examen del lenguaje de la práctica. Para esta tarea no se precisa aceptar la interpretación sólida del lenguaje como constituyente de la práctica (es decir que se trata de a práctica en sí misma y que todo en lo que la práctica consiste). No interesa aquí que la situación sea esta lo que puede decirse sin embargos en que el modo en que es utilizado el lenguaje bien psicológico, bien sociológico, para constituir sus propios objetos de investigación, proporciona una prueba del tipo de práctica que se considera que es la investigación educativa. La fuerza paradigmática de los métodos de investigación normal de la psicología y de la sociología, y de la naturaleza fundamental tanto psicológica como psicológica de materias educativas se considera como investigación educativa. Por eso carece de su propia metodología. Es una práctica dependiente.

De hecho, la investigación educativa revela una doble dependencia. Por un lado, el lenguaje conceptual y operacional de las disciplinas fundamentales proporciona el punto de vista científico aceptado desde el que teorizar e investigar en materias educativas que se abordan entonces como casos de fenómenos sociológicos o psicológicos básicos o subyacentes; por ejemplo, una organización, participación, actitudes, aprendizajes, etc. Por otro lado, los temas u objetos de la investigación son pre-interpretados a través del lenguaje institucional de los que controlan los acontecimientos educativos; por ejemplo, en las demarcaciones que utiliza para distinguir diferentes formas de dotación, clasificando cursos, estudiantes, calificaciones, modo de estudio, etc. Tales demarcaciones constituyen al adulto como objeto (potencial) de intervención educativa. La investigación educativa no puede liberarse de esta dependencia empleando su propio lenguaje particular de práctica investigadora y no le es posible proporcionar los medios reflexivos por los que los propios profesores pudieran estimar críticamente los procesos y productos de la indagación sin someter a un atento escrutinio el lenguaje derivado de su propia práctica.

Parte del valor de la investigación como producto para el usuario radica en el aspecto que adopta como informe y que revela en alto grado de uniformidad, sean cuales fuesen la materia o los métodos utilizados. Los informes de las investigaciones se interesan por la producción de hallazgos y por los procesos o métodos para lograrlos. Los textos de metodología se interesan, en gran medida, por las técnicas de extraer información in situ y/o de deducir inferencias de las características de grandes masas de población a partir de estudios de muestras. Los informes constituyen explicaciones de descubrimientos localizados en donde las fronteras de la situación están trazadas por o para los propios investigadores. Pueden tratarse de acontecimientos que ocurran naturalmente o que sean suscitados en el lugar en que se actúa (como, por ejemplo en la observación participante o en los estudios de investigación-acción) o de los hechos controlados del estudio formal o del experimento de laboratorio. Sea cual fuere el tipo de estudio, una explicación de “lo que ha sucedido” bajo la forma de procedimientos de descubrimientos, descripción y análisis de hallazgos considera casi exclusivamente la situación de investigación como lugar en el que se encuentra el tema que se trata. Además de descubrir cosas y proporcionar una explicación de las mismas, la práctica de la investigación se interesa también por la construcción de una narración aceptable del descubrimiento. Por lo general, esto significa que es impersonal e imparcial. La construcción de semejantes narración resulta una acción discursiva en la que el lenguaje de la práctica de investigación, que es aprendido y utilizado dentro de la comunidad de las ciencias sociales, constituye el modo correcto de informar.

Sin embargo, la fuerza paradigmática de las prácticas de información, como modos de normales de transmitir los descubrimientos de la investigación, hace algo más que transmitir unos mensajes en un medio aceptable hasta los presuntos usuarios de la investigación. El lenguaje de un paradigma constituye realmente los significados de los propios objetos del descubrimiento, es decir, en aquellas categorías conceptuales empleadas para presentarlos y en los métodos por los que se anotan cualquier caso de estas categorías.

En un examen del lenguaje de la práctica sociológica, PHILIPSON (1981) rechaza la idea predominante de que la expresión sociológica (y por extensión la psicológica) proporciona al investigador un lenguaje de observación en el que los conceptos se encuentran en una

relación de correspondencia literal con los referentes reales. Esta noción ha sido aceptada tanto dentro como fuera de las disciplinas fundamentales de educación.

Como la cultura común dentro de la que vive la sociología es en si misma primariamente empírica por su carácter, su versión de la sociología auténtica coincide con la del sociólogo como observador empírico. La relevancia, peso o influencia de la sociología como un discurso entre se juega en términos de su capacidad para asegurar a quienes quieran saber de su compromiso empirista, que es ante todo observación y reproducción de hechos no transformados.

(PHILLIPSON, 1980, 138).

Como PHILLIPSON lo ve, el fracaso experimentado hasta por los especialistas de las ciencias sociales en atender a la naturaleza constituyente del lenguaje consiste en no haber examinado críticamente sus propias prácticas como formas de discurso alternativas las de uso corriente en los mundos que son objeto de sus investigaciones. Declara desde que:

El empirismo es constitucionalmente incapaz de reflexividad debido a las propias formas en que relaciona el observador con la observada y el mundo en el que busca su lugar la expresión del observador.

(PHILLIPSON, 1981, 139).

Ya hemos advertido en el capítulo III que existe por parte de los científicos sociales un reconocimiento de la naturaleza de segundo orden de los constructos que utilizan. Se admite la posibilidad de que en cualquier momento, los sujetos de la investigación puedan replicar desde el punto de vista de sus propias comprensiones de primer orden. Sin embargo, PHILLIPSON denuncia que semejantes reconocimientos aún no ha llegado a adaptarse a una implicación posterior, la de que el dirigirse a un mundo pre-interpretado y a las prácticas que allí rutinariamente sustentan el significado, el investigador como empírico acepta, y eso, refuerza sin advertir como suyas otras prácticas teóricas. El resultado de esta aceptación es que el producto de la investigación empírica no es conocimiento sino información que se acumula y se acomoda dentro de las prácticas y los marcos de comprensión existentes (tanto de los propios investigadores como aquellos para quienes ostensiblemente se realiza la investigación) o, lo que es más probable, queda ignorada por tales prácticas y marcos. Aquí se presenta una paradoja al investigador educativo o al profesor en ejercicio. El educador recurre a aquel para que le proporcione información que le resulte útil a la práctica, pero esta información tal como es dispensada constituye un producto empírico que carece de potencial transformador. Tiene escaso significado para quienes consideran la educación como una práctica que ha de interesarse por la comprensión y el cambio.

PHILLIPSON llega a concluir con la siguiente observación sobre la sociología, también aplicable al educador que, como productor o consumidor de la investigación educativa, acepta de un modo no crítico la epistemología de las ciencias sociales empíricas.

Si la sociología se acomoda y opera dentro de la definición convencional de otros sobre la sociología como observación empírica que produce una información para ser utilizada... entonces *no asume una posición radicalmente analítica ni hacia sí misma ni respecto de las prácticas culturales que producen la propia cultura como empírica*. Mantiene la práctica sociológica como “técnicamente” superior a otros discursos y esa superioridad técnica aporta una moralidad latente que subyace a la práctica y representa su profundo compromiso (por ejemplo, que “es buena en sí misma más información del tipo de la que producimos”).

(PHILLIPSON, 1981, 146)

(Debe advertirse que la cursiva del pasaje anterior ha sido añadida por los autores para darle importancia.)

Lo que aquí destaca PHILLIPSON es que la “posición radicalmente analítica” que se requiere para la práctica reflexiva esta excluida por las expectativas y productos empíricos mutuamente convencionales de la investigación fundamental.

Algunas investigaciones recientes sobre la participación en la educación de adultos.

A la luz del estudio hasta ahora efectuado, estamos en disposición de examinar un auténtico ejemplo de investigación sobre educación de adultos como la práctica de proporcionar un significado a una serie de actividades y de indicar como puede leerse críticamente tal práctica. La idea radica en ensayar y mostrar como es posible que desaparezcan las distinciones que han llegado aceptarse entre investigación y práctica (o entre la teoría y sus supuestas aplicaciones) y reconstituir las relaciones, proponiendo formas discursivas alternativas de las del empirismo que ayuden a Promover la reflexión en el lector de la investigación. Mientras que puede afirmarse que es factible desarrollar una filosofía educativa de un modo libre, la argumentación que aquí tratamos de desarrollar implica que la obtención de un conocimiento educativo real solo será posible si uno se sitúa como teórico o profesor en ejercicio dentro de un contexto de resolución empírica de un problema. Cualquier debate sobre el valor de la investigación tiene que basarse en las tareas reales de descubrir y proporcionar un significado, la práctica de hacer verdaderamente investigación más que pensar solo en métodos o en metateorías.

Son raros los estudios a gran escala sobre la educación de adultos.

WOODLEY y Cols. (1987) *En choosing to learn: Adults in Education* (a partir de aquí se citara como CTL) dan cuenta de interpretan los descubrimientos de uno de estos estudios de participación en la educación en adultos que fue encargado por el Department of Education and Science (DES) (departamento de educación y ciencia), en 1979/1980, con el fin de proporcionar información sobre el acceso y progreso posterior, hasta la educación superior, de estudiantes adultos de Inglaterra y Gales. El propósito consistía en determinar hasta que punto atendía a sus necesidades el esquema actual de los cursos. Un consorcio de tres instituciones se encargó de realizar la investigación; ésta consistió, principalmente, en aplicar durante el período 1980/1981, cuestionarios a una muestra de 12500 adultos asistentes a cursos “de naturaleza sustancial”, con independencia de que fueran cursos en los que se expedían títulos que habilitan o que no habilitan. Lo objetivos de la investigación

señalados por el DES eran los siguientes: identificar y comparar las características de los estudiantes adultos, los que no continuaban y los no participantes; precisar hasta que punto unos factores específicos operaban como incentivos y barreras a la participación; y analizar las percepciones sobre la importancia de los cursos para los participantes.

Los autores de CTL indican que uno de sus propósitos es ir más allá de la tarea inmediata de descripción de las características de los estudiantes adultos “para desarrollar”, si no una teoría, al menos un modelo conceptual de la participación de adultos en la educación” (WOODLEY y Cols, 1987, 1). En la fase de propuesta de investigación, las barreras y los incentivos fueron clasificados como “intrínsecos” (correspondientes a los propios adultos) y “extrínsecos” (asociados con la esencia y estructura de la dotación del curso) (véase WOOLDEY y Cols, 1987, XV). Posteriormente se revisaron enfoques teóricos de los estudiantes adultos en términos de su carácter sugerente para las áreas específicas de investigación. En primer lugar figuran los derivados de teorías psicológicas de la motivación individual que afirman explicar la participación en actividades estructuradas de aprendizaje como consecuencia de un deseo de satisfacer necesidades o de alcanzar una meta específica. Se reconoció que los individuos podían tener necesidades/metast múltiples y también que la fuerza y la dirección de los motivos para participar eran susceptibles y también que la fuerza y la dirección de los motivos de cambio a largo plazo del tiempo. En segundo lugar figuran aquellas teorías derivadas de la sociología que localizan el estudio de adultos (o su inexistencia) en la pertinencia a una clase social y en las preocupaciones del ciclo vital (por ejemplo: exigencias profesionales o del rol familiar) de determinados individuos y grupos y que fueron concebidas para explicar la diferencias en el volumen y formas de participación. En tercer lugar figuran los modelos referidos a las disponibilidades, o las teorías institucionales que se centran en el contenido y en los factores organizativos de la dotación que estimulan o bien disuaden la participación. Se ha reconocido que estos modelos están relativamente subdesarrollados en comparación con los dos tipos, pero que resultan necesarios para un entendimiento más pleno de las estructuras de oportunidades en que se produce o falta la participación.

El repaso por parte de los investigadores de las teorías existentes subraya la complejidad del fenómeno de la participación en la educación de adultos y la dificultad de que cualquier teoría específica, o incluso una combinación de diferentes tipos de enfoque explicativos, justifique las numerosas distinciones cualitativas y cuantitativas que se preciso establecer. Necesariamente, y como auténtico reflejo del estado de la investigación sobre la participación, se nos brinda una serie de explicaciones parciales y superpuestas en las que cada uno de los diferentes enfoques ofrece sugerencias plausibles para líneas de indagación (que constituyen en efecto indicadores de una investigación), más que proporciones comparables. Las diferentes teorías expuestas y, se consideran plausibles hasta cierto punto, como perspectivas parciales superpuestas, pero no se le compara e términos de cualquier proporción contradictoria que se deduzca de ellas y que, en principio, puedan comprobarse recurriendo a algunos “hechos” reconocibles.

Por tal razón esta investigación no adopta la forma de una comprobación hipotético-deductiva de una teoría ni, desde luego, afirma que lo haga. Esta orientada más bien hacia el descubrimiento de esos hechos relativos a la participación a través de las sugerencias brindadas por diferentes teorías sobre donde mirar y que medir. Sin embargo, lo que

solamente se reconoce en el nivel de procedimiento (y lo que deseamos, indicar que puede ser una fuente del “problema de relevancia” en la relación investigación-práctica) es que la complejidad solo se hace investigable si produce el fenómeno de la participación de unas formas determinadas.

Uno de los propósitos de cualquier macro-estudio consiste en identificar diferencias dentro de la población estudiada (en términos de la posesión de determinadas características por parte de los sujetos estudiados), en distinguirlos así de otros participantes y en agrupar estas distinciones en maneras comparables. CTL representa un caso de lo que podría denominarse comprensión “analítica de categoría” que es típica de las investigaciones de estudios sociales, en donde las características utilizadas son requeridas por la escala de la investigación y la exigencia de producir datos recogidos tienen que ser ordenadas y tipificadas de algún modo para que adquieran sentido, la cuestión clave es la naturaleza constituyente de las propias categorías y los significados que transmiten.

En este sentido concreto de participación, como sucede con tipos similares de investigación, las categorías quedan indicadas de diversas maneras: por los términos originales de referencia de la investigación, por los tipos de teorías accesibles sobre la participación en educación de adultos (es decir: motivacional, situacional, institucional), por las entrevistas del estudio piloto previo “para confirmar y desarrollar nuestro diseño de cuestionario y nuestro análisis de los datos estadísticos” (WOODLEY y Cols, 1987, 10), por consideraciones prácticas en la realización del estudio (por ejemplo, restricciones del muestreo), por las opciones en las respuestas ofrecidas a los sujetos en el instrumento principal del estudio y por las decisiones analíticas y de presentación para el uso de un formato tabulado en la acumulación e información de los hallazgos.

Como el modo escogido por los investigadores para representar la participación es estadístico, se requiere de sus sujetos unidades discretas de respuestas. Especificidad y formalismo caracterizan el cuestionario de forma que, al dar cuenta de sus propias circunstancias y experiencias, los estudiantes adultos tienen primero que traducirlas a las categorías de opciones proporcionadas por los investigadores (figurando incluso los lugares en donde pueden señalar “otras”). Por lo que se refiere a los tipos de pregunta discreta, pueden ser bastante fáciles de satisfacer esta exigencia de información. No obstante, no sucede siempre así y la consideración de una importante excepción nos permitirá subrayar la cuestión de “relevancia” para el profesor en ejercicio que espera ser informado por investigaciones de este tipo.

La excepción engloba una serie de preguntas sobre aspectos de las experiencias de participación de los estudiantes adultos en la que se pide a los sujetos que formulen un juicio en cuanto al grado en que consideran problemático, satisfactorio o beneficioso cada elemento de una lista de posibles dificultades de estudio/aprendizaje, aspectos de los medios de enseñanza/aprendizaje y ventajas del estudio (WOODLEY, y Cols, 1987, 187-189). Las categorías múltiples dentro de cada pregunta son muy amplias, pero solo permiten a los sujetos contestar de un modo que posibilite la agrupación de las respuestas individuales, y son tales respuestas agrupadas las que posteriormente se consideran como representación de aspecto de las “experiencia”. Por tal razón la “experiencia” se construye como una serie de disposiciones acumuladas para responder de maneras predeterminadas y

solo de formas distintas y, por tanto, en n estilo formal que es dictado por las exigencias experiencias empíricas y de procedimiento del estudio. Ignoramos en esta investigación como calificada cada uno de los sujetos sus respuestas a las respuestas sobre su “experiencia” si se les diese oportunidad de hacerlo o como podrían describir las en términos diferentes de los proporcionados. De hecho, el estudio prescinde necesariamente de la complejidad, la contingencia y la naturaleza autoconstituida de la propia experiencia.

Si consideramos por un momento algunos de los hallazgos del estudio de CTL sobre las experiencias de estudiantes adultos, sabremos, por ejemplo, que “aunque la lista les permita indicar experiencias negativas de aprendizaje, pocas fueron mencionadas tanto por los estudiantes que calificaban como por los que no lo hacían. La mayoría de los sujetos habían logrado muchos beneficios positivos” (WOODLEY, 1987, 95); y “se registraron niveles elevados de satisfacción en casi todos los elementos citados como medios de enseñanza/aprendizaje” (WOODLEY, 1987, 99). Todos los elementos de la lista de posibles problemas en “dificultades de estudio y aprendizaje” estaban localizados en el individuo, así que para 8 de cada 10 estudiantes “llegar a aceptar el modo académico de examinar las cosas” constituía en cierto modo un problema (WOODLEY, 1987, 120 y 172). Sin embargo, en aquellos casos que resultaban con claridad estadísticamente significativos no se formularon, en el capítulo final del estudio, implicaciones políticas para un re-evaluación de la práctica docente; allí simplemente se señala que “las experiencias de nuestros sujetos sometidos a investigación indican por lo general un nivel elevado de satisfacción con los servicios proporcionados por sus instituciones” (WOODLEY y Cols, 1987, 178).

TORBERT (1981) ha criticado la investigación educativa convencional, de la que CTL es un excelente ejemplo, sobre la base de que las características por lo que él denomina “esfuerzo de control unilateral” en que los investigadores poseen un conocimiento de lo que es significativo desde el principio, de modo que pueden “aplicar de la manera más eficaz posible predefinido” (TORBERT, 1981, 142). Como este tipo de investigación es autorreguladora, se confirma también el grado elevado. No existen sugerencias de que deban considerarse las prácticas docentes, ni pueden deducirse de la naturaleza ideada para la respuestas. Desde luego los investigadores consideran el “modo académico de ver las cosas” como potencialmente problemático solo cuando lo mencionan los estudiantes en su dificultad de “adaptarse” en vez de ser materia propia de examen de los académicos. Debido al propósito generalizador de la investigación, es poco lo que aparece en los hallazgos del estudio, tal como son presentados, que se refiera a las condiciones específicas con que se enfrentan cada uno de los estudiantes o de los profesores en ejercicio. Según TORBERT, “tal conocimiento descriptivo y descarnado” no proporciona a los profesores medios educativos para mejorar su práctica, y considera que esto se produce sea cual fuere el nivel de práctica educativa que se examine (enseñanza, administración, elaboración de políticas), dado que “una teoría descriptiva, por definible que pueda resultar en términos analíticos y estadísticos, no puede ayudar a los sistemas en acción a aprender a actuar mejor la próxima vez” (TORBERT, 1981, 143-144).

CTL no permite a los adultos captar el sentido propio de sus experiencias de educación. En contraste, la investigación realizada por WEIL (1986) sobre los educandos no tradicionales de la enseñanza superior formula la pregunta: “¿Cómo logran los adultos un sentido de sus

experiencias en educación (superior)?”. Esta investigadora parte de la afirmación de que todos los adultos son “necesariamente educandos experimentados” (WEIL, 1986, 220) y que el significado que otorgan a sus experiencias previas como “educandos” influye en el sentido que prestan al hecho de convertirse en un educando dentro del contexto formal de la educación superior.

Utilizando un diseño cualitativo y procedimiento de base teórica indicados por GLASER y STRAUSS (1967), la investigación procede a través de entrevistas profundas y no estructuradas con 25 estudiantes adultos no graduados (educandos “no tradicionales” de cuatro departamentos de una politécnica británica). La investigación de WEIL rehuye la clasificación previa de actividades y actitudes educativas, prestando atención a todos y cada uno de los aspectos del aprendizaje previo considerados significativos son tales que a los participantes se les otorga la oportunidad de teorizar respecto a sus propias prácticas como educandos. No obstante, es igualmente importante que lo que constituye una oportunidad para sujetos representa una obligación para el investigador; es decir, que este “enfoque metodológico exige una posición reflexiva por parte del que investiga” (WEIL, 1986, 222).

Al considerar la identificación por parte de los estudiantes adultos de las barreras para el aprendizaje como son experimentadas en el seno de la educación superior, WEIL (1986) desarrolla dos constructos relacionados para explicar sus percepciones. El primero es el de un “contexto de aprendizaje” que incorpora la totalidad de las estructuras, valores y relaciones operantes en un determinado ambiente de aprendizaje, tanto los que resultan evidentes como aquellos que lo son menos pero quedan experimentados como “reales” por los actores implicados. En semejante contexto se perciben contradicciones entre los propósitos e intenciones expuestos de la educación y las verdaderas experiencias del aprendizaje. El segundo constructo es el de una “identidad del educando”, introducida con objeto de representar una serie emergente y condicional de disposiciones hacia la actividad del aprendizaje; junto con lo siguiente: el desarrollo de una comprensión de la condiciones en que se produce el aprendizaje; sus consecuencias para el ego tal como se revelan durante las entrevistas.

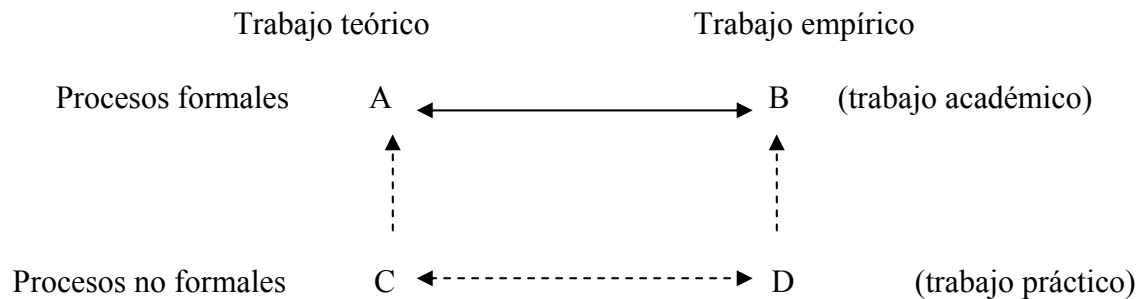
La identidad del educando y el contexto de aprendizaje están relacionados en cuanto que sus características en cualquier momento determinado conforman las expectativas y la experiencia (es decir la “obtención de un sentido”) de una educación posterior. WEIL descubrió que el sentido de la eficacia personal del individuo y aquellas expectativas positivas derivadas de sus previos contextos facilitadores del aprendizaje (proporcionados, por ejemplo, por los grupos de asistencia mutua y las actividades de educación de la comunidad) están en muchos casos amenazados y frustrados como resultado de la experiencia personal de la educación superior.

Estas formas de educación no tradicional parecían haber fortalecido su conciencia de “programas ocultos” que operan en la educación formal. Muchos expresaban “asombro” ante las grandes contradicciones entre los valores expuestos (por ejemplo, juego limpio, objetividad, el desarrollo de un pensamiento crítico, etc.) y las prácticas reales. Numerosas experiencias de una educación superior fueron percibidas retrospectivamente por los educandos no tradicionales como un asalto a la identidad que había empezado a surgir a través del aprendizaje en otros contextos.

(WEIL, 1986, 226).

Aunque este no sea el propósito inmediato de WEIL, las explicaciones que ofrece son ejercicios de autoexamen del educando que contienen importantes consecuencias para investigar la práctica de la enseñanza de adultos. Establecen la legitimidad de los métodos de dicha autora para que emerjan y sean inteligibles las comprensiones no formales de los educandos y las denominadas “disyunciones” entre estas y las “perspectivas en competencia de los profesores que se han socializado en buena parte medida dentro del sistema de educación formal” (WEIL, 1986, 232). Lo que esta autora razonamiento crítico en la superación de todos los obstáculos ocultan rivalidades intensas, intrigas y falsas pruebas.

BALDAMUS brinda, a título de ensayo, un modelo para el examen de la producción del trabajo teórico y empírico en sus aspectos no formales y formales. Lo hemos simplificado, reteniendo el sentido de su representación, del modo siguiente:



Este modelo presenta una manera de localizar la investigación con respecto a la práctica. Normalmente se la concibe como una actividad generalizadora de un conocimiento formal mediante la realización de un trabajo teórico y empírico; y la asociación de las categorías A y B es comparativamente fuerte, al menos en las ciencias naturales. También se admite que la teorización formal y los descubrimientos fácticos dependen, hasta de cierto punto de procesos no formales. Lo que resulta menos claro es la influencia real y potencial de los procesos formales en las categorías C y D, que conjuntamente representan una categoría más amplia que BALDAMUS (1987) denomina “conocimiento pragmático”. Este es el campo de lo “práctico” con el que se puede contrastar el conocimiento formal como campo de lo académico”. Pero el trabajo académico es también una especie de práctica y, como tal, incorpora buena parte que de pragmática (aunque quizá no se reconozca esto en las prácticas informativas formales de la ciencia).

Vamos a considerar ahora los procesos no formales de obtención del conocimiento a través del trabajo práctico y tratar de situar ahí la investigación. Estas actividades que abarcan el desarrollo del “saber-como” y las comprensiones tácitas, la obtención de un sentido del mundo de formas que ya han sido mencionadas en un contexto de aprendizaje y en el desarrollo de una identidad del educando. Todos los docentes en ejercicio efectúan “trabajo empírico” en cuanto que sus actividades suponen lo que puede denominarse generalmente “averiguar cosas”; algunas de estas cosas son el resultado de una socialización en la práctica,

del aprendizaje de reglas (y de las condiciones bajo las cuales pueden ser soslayadas), de los intercambios rutinarios entre colegas y del descubrimiento de hechos de todo tipo respecto a las situaciones en que se encuentran. Existe un problema en denominar a esto “investigación no formal”, dado que la investigación sugiere una dirección y una intención, circunstancias ambas que la consideran ausentes en este caso. Y esto es así, al parecer, solo porque, como académicos, operamos con un sentido formal de lo que la investigación es/debe ser (o sea que concebimos la investigación solo como obra de A y B).

La categoría D puede quizá ser más provechosamente concebida como “investigación personal”, basada en la experiencia de la práctica, pero poseedora de una cierta dirección y de una determinada intención indicadas por C (saber-como, comprensión no formal, etc.). Hemos mostrado en un capítulo anterior como pueden dirigirse las comprensiones formales a la atribución no formal de significados (a través de lo que denominamos un proceso de “revisión”). Sin embargo, esto no es posible si la investigación como empeño se interesa solamente por el descubrimiento de “hechos de categoría”, de un tipo formal localizado fuera de la práctica de profesores y educandos. La traducción de los hechos de participación en la educación de adultos en términos de estadísticas comparativas de pertenencia a una clase social, niveles y tipos de aprendizaje y experiencias consiguientes (todos formalmente definidos) y la explicación consecuente del acceso y de la experiencia en estos términos, no se corresponden con las comprensiones de los profesores en ejercicio que rutinariamente han de abordar las incertidumbres inherentes a la práctica, ni con estudiantes adultos que experimentan la participación y la explican en formas muy contingentes, a menos desde luego que los docentes operen en su trabajo (como con frecuencia ocurrirá con los elaboradores de políticas) con categorías formales congruentes de comprensión.

En las mejores circunstancias, los estudios empíricos formales pueden proporcionar hechos interesantes pero, en realidad, de estos no cabe esperar que marquen una diferencia en la práctica del aprendizaje o de la enseñanza porque no hablan directamente a la experiencia. No basta además con relacionar o tratar de hacer “relevantes” para la práctica los resultados de la investigación formal simplemente mediante la formulación de unas recomendaciones mientras que a tales resultados no se les asigne el valor de una experiencia “real”. Como POPKEWITZ (1984) advirtió:

El lenguaje de la investigación no se “establece” como un artificio lógico fuera del discurso social y desprovisto de interpretación y de manipulación humanas. La teoría penetra en un mundo en el que existía disposiciones institucionales predefinidas, convenciones lingüísticas y prioridades establecidas... la teoría de la participación, por ejemplo, puede “tratar” el mundo como muy integrado y a las personas como racionales. Estos supuestos orientan a algunos a “ver” la participación como una intervención racional en grupos públicamente sancionados... Los supuestos respecto a la participación contienen también creencias en cuanto al modo en que es preciso enfrentarse con las estructuras institucionales. La falta de participación... puede considerarse como una ausencia de motivación individual más que como un defecto institucional.

(POPKEWITZ, 1984, 11).

Las categorías predeterminan la forma de los resultados de la investigación y, aunque pueden ser lógicamente coherentes, quizá no sean relevantes en casos concretos. Pero, si

están basadas en comprensiones no señala es que no podemos conocer realmente estos conflictos y los problemas asociados de la “relevancia” percibida del aprendizaje a través de una comprensión puramente formal de los significados. Por extensión, sus métodos y los constructos generales aplicables a los profesores en ejercicio, dado que ellos también educados que operan en contextos formales y no formales. Pasaremos ahora a examinar estas dimensiones de la cuestión de la “relevancia” al relacionar la investigación con la práctica.

Lo formal y lo no formal en la investigación y en la práctica.

La “la identidad del educando” incorpora creencias relativas a lo que ha de considerarse “conocimientos”. En el fondo de la cuestión de relevancia radica la subestimación o menosprecio del conocimiento no formal. La investigación educativa académica se considera generalmente de un modo formal, a través de las instituciones que la mantienen y de las disciplinas fundamentales que teorizan sus prácticas en diversas manifestaciones metodológicas. Al mismo tiempo, existe un renacimiento (y no en menor medida, como ya hemos visto, por parte de los estudiantes) de que se trata de algo “no real”, en cuanto que no dirige a la experiencia.

Una dimensión particular de la relevancia es la planteada por BALDAMUS en su preocupación por establecer una integración más lograda entre teoría e investigación en sociología (BALDAMUS, 1977, 287). El autor se centra en las dimensiones formales y no formales de teoría e investigación como generadoras de conocimientos y toma ciertas ideas de la teoría de la organización para examinar los “procesos reales de producción de la teorización y de la propia investigación” (BALDAMUS, 1977, 287). Cuando observamos los “procesos de organización administrativa” y las condiciones estructurales en que se operan los profesores en ejercicio, lo que descubrimos es que se producen dos series de actividades dentro de dos marcos de comprensión, el formal y el no formal. Analistas como SCHÖN (1983) insisten en que no podemos responder a la pregunta “¿Qué está sucediendo?” en cualquier organización, aceptamos simplemente las explicaciones formales de sus actividades. La ciencia se presenta al mundo como formalmente organizada en cuanto a la manera en que ordena y da cuenta de sus propias actividades (por ejemplo, como un “trabajo académico” que cumple ciertos criterios). Sin embargo, sabemos por la experiencia y por los reconocimientos no formales de los científicos (tal como se revela en estudios sobre sociología de la ciencia) que gran parte del trabajo que efectúan como teóricos e investigadores empíricos se basa ampliamente en lo no formal (suposiciones, sentido común, intuición, etc.). Además también conocemos, gracias a los estudios sobre la historia de la ciencia, que las motivaciones y acciones de los científicos no son purísimas. El mito de una búsqueda desinteresada del conocimiento por sí mismo y el poder automático del formales o de sentido común (que no se interesan menos que la teoría formal por el establecimiento de distinciones), entonces son más capaces de dirigirse a estas comprensiones de un modo prácticamente relevante. Hemos visto en el estudio de WEIL la manera en que es posible estimular a los sujetos (a través, en efecto, de un proceso de consagración a la investigación personal sobre sí mismo como educandos) para que alcancen comprensiones que tienen importantes inferencias en la práctica, dado que hacen surgir las contradicciones que requieren atención.

Tras haber situado la investigación y mostrado como pueden entenderse sus prácticas, ahora podemos pasar a considerar la llamada “investigación-acción” como formas diversamente concebidas de salvar las distinciones entre lo formal y lo no formal, lo categórico y lo fundamentado. Tras introducir la noción de “investigación personal” efectuaremos también un examen de la localización del ego como profesor en ejercicio/investigador en diferentes contextos operativos.

BLOQUE III

ARIAS, Ochoa Marco Daniel, “La propuesta de acción en la línea de metodología de investigación”, En: Academia de Educación Básica. UPN, México, D.F., 1992.

INTRODUCCIÓN

En el quinto curso de las LEP y LEPMI'90, se pone énfasis en la propuesta de acción inicial, que tiene como antecedentes los cuatro cursos anteriores, y el planteamiento del problema en la unidad anterior de este curso, en el cuarto semestre se elaboró un diagnóstico pedagógico sobre la preocupación temática significativa de la práctica docente propia; en este diagnóstico se analizan las perspectivas cotidianas, contextual, teórica y del aula-escuela de la preocupación temática, a fin de comprenderla y plantear un problema más delimitado, al que se le dará una primera respuesta que es la construcción de la propuesta de acción inicial; y con ella, un proyecto de la misma, a fin de prever su prospectiva en la práctica de docente después de terminada esta línea de formación, ya como parte del desarrollo profesional del estudiante-profesor.

La propuesta de acción entonces no se quedará ahí, sino que se enriquecerá contrastándola en lo teórico y en la práctica misma, a fin de reconstruirla y llegar a una propuesta mejor estructurada; con lo cual, el estudiante-profesor² -esperamos- comprenderán un ciclo de investigación, que se auxilie como herramienta fundamental, para elaborar propuestas que le den nueva vida a su docencia.

El escrito entonces, desarrolla el proceso que va del planteamiento del problema a la propuesta de acción inicial, que se parte de este quinto curso y analiza el proceso de elaboración, desarrollo y reconstrucción de las propuestas de acción considerándolas como proceso y como producto, lo que ya no solo forma parte del quinto curso, sino del desarrollo profesional del estudiante profesor después de los cursos de la línea.

² Con el objeto de no ser repetitivos en el discurso, en el presente documento se utilizarán los términos profesor o estudiante-profesor, para referirnos a los alumnos de la LEP y LEPMI'90, entendiéndose además, que cada profesor procurará involucrar en propuesta al colectivo escolar, integrado por profesores, alumnos, algunos padres de familia y las personas que se consideren necesarias y sea posible su participación; en el caso de que esto no sea posible, comenten su propuesta por lo menos con un pequeño grupo de referencia.

Partimos del hecho de que los profesores del medio indígena ya han elaborado y desarrollado propuestas en su práctica docente, cuando hacen su avance programático y su plan de trabajo anual. Quizá este proceso se ha burocratizado y perdido su idea original, pero el hecho de que el profesor prevea lo que hará en clase y se considere las condiciones en que se encuentra su grupo, ya es un gran paso en el diseño de propuestas de acción. Es importante esta puntota partida, en el que ahora les invitamos a reflexionar, para que sistematicen mejor esas experiencias, las enriquezcan con los elementos que desarrollarán en este quinto curso y en los demás cursos de la Licenciatura, para que cuenten con instrumentos de trabajo que superen a los anteriores en el desarrollo de su ejercicio profesional.

Por otra parte consideramos que puede haber diferentes concepciones, enfoques y métodos válidos para confeccionar, desarrollar y evaluar propuestas en la práctica docente de los profesores; presentamos en este documento, la concepción de los diseñadores de la Línea de Metodología de la Investigación, de lo que hemos llamado la propuesta de acción y que consideramos es congruente con la opción teórico-metodológica adoptada en los cursos, donde el enfoque de la investigación acción participativa es importante.

Este documento surge de un largo proceso de discusión y análisis sobre las propuestas, pretende solo ser una guía orientadora sobre el asunto, no es un instructivo, ni son lineamientos a seguir puntualmente para elaborar la propuesta de acción; más bien es una contribución a la elaboración de propuestas en y para la práctica docente de los profesores del medio indígena. El texto desarrolla la concepción que el colectivo de diseñadores de los materiales de Metodología de la Investigación tiene sobre la propuesta de acción, en tanto que el asunto se ha discutido, analizado, deliberado y vuelto a deliberar entre nosotros los diseñadores de la línea y lo hemos hecho también con muchos asesores de las Unidades UPN y con profesores en servicio.

Hemos analizado además, diversos documentos sobre propuestas, elaboradas en Ajusco y en las Unidades UPN, que han abierto caminos en varias dificultades sobre el tema; además, el responsable que se comisionó para escribir el documento trabaja desde hace más de cinco años con profesores de preescolar y primaria, en el diseño y desarrollo de propuestas que revitalicen la docencia de los involucrados.

El escrito entonces, está hecho para auxiliar a los estudiantes en el diseño y desarrollo de sus propuestas de acción, en la concepción de los cursos de Metodología de la Investigación, a fin de que los estudiantes-profesores incrementen el desarrollo de su pensamiento crítico; si este propósito en alguna medida se alcanza, el documento en esa misma medida cumplirá con su cometido.

Para terminar, el escrito representa la primera aproximación formal que hacemos los integrantes de la Línea de Metodología de la Investigación, al tema de las propuestas en las LEP y LEPMI'90, por lo que seguramente habrá cuestiones que corregir, mismas que esperamos se superarán en la segunda edición del documento, entre otras cosas con sus observaciones y sugerencias valiosas que esperamos recibir.

DE QUE TRATA LA PROPUESTA DE ACCION.

Hemos afirmado que la propuesta de acción se elabora para dar respuesta a un problema significativo de la práctica docente propia; sin embargo, ahondando en la expresión, consideramos que se puede tomar ambigua debido a lo general y amplio debido del planteamiento, por lo que trataremos de aclarar y delimitar de mejor manera la idea.

La expresión problema significativos de la práctica docente propia, hace referencia a dificultades importantes para alumnos y profesores en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de preescolar o primaria del medio indígena.

Por ejemplo, cuestiones que tienen que ver con: las relaciones grupo escolar-escuela-comunidad, la organización educativa, la disciplina, la planeación o la metodología didáctica; el desarrollo del niño, la historia de la educación, la higiene escolar, la filosofía educativa, los contenidos desprograma, la antropología educativa o la sociología de la educación; puede ser que no tengan que ver nada con problemas significativos de la práctica docente propia, pero puede ser que sea todo lo contrario; porque están vinculados estrechamente varios de estos aspectos con algún problema que viven los alumnos y el profesor en una circunstancia determinada.

Para el caso de los contenidos escolares estudiados en sí mismos, puede ser que tengan relación con la planeación curricular en general, con la ciencia a la que pertenezcan, con la didáctica u otras materias afines, pero no con la docencia de determinado profesor en servicio; para que sea un problema significativo de la práctica docente propia, los contenidos escolares o cualquiera de los aspectos indicados en el párrafo anterior, tienen que estar relacionados con la acción directa en el proceso enseñanza-aprendizaje de alumnos y profesor, en un tiempo, espacio y circunstancia específica y planteado por ellos mismos y no por alguien fuera de esas condiciones de estudio.

Como el proceso es complejo, no se puede circunscribir solo a los contenidos escolares, sino más bien se relaciona con la mayoría de los aspectos señalados con anterioridad y precisamente, el trabajo de la propuesta de acción, es pensar en respuestas globales que vinculen e integren los diversos elementos que entran en juego en una situación específica y para lo que existen recetas o fórmulas mágicas.

Puede ser que el problema ponga énfasis en los contenidos escolares de un campo determinado de conocimientos escolares, o en los diferentes campos de conocimiento; o el énfasis más bien este en la evaluación, la escuela unitaria, la cosmovisión indígena o el desinterés de los padres de familia hacia el aprendizaje de sus hijos, pero en todos los casos, el problema significativo lo es, porque está vinculado concretamente con el proceso enseñanza-aprendizaje, en una situación específica y planteado por los mismos involucrados.

En estos términos, si la preocupación temática trabajada con anterioridad pone énfasis en algún aspecto o proceso que parece alejado de la acción docente; entonces, el planteamiento del problema y la propuesta de acción, necesariamente vincularán ese elemento o proceso

de apropiación de contenidos escolares por los alumnos. En esto radicará parte de la originalidad y reto metodológico de la propuesta de acción.

ALGUNOS CRITERIOS BÁSICOS PARA ELABORAR LA PROPUETA DE ACCIÓN.

-Se intentará elaborar la propuesta por el colectivo escolar, de manera que los involucrados analicen, dialoguen, propongan, conformen la propuesta y se comprometan a llevarla a cabo. En caso de que no pueda constituir un colectivo escolar, entonces el estudiante-profesor la elaborará procurando dialogarlo en lo posible con un grupo de referencia.

-Plantearla y elaborarla, se retoma el diagnóstico pedagógico como base y el planteamiento del problema, a fin de que ahí surjan las principales líneas de acción que conformen la propuesta. Una vez elaborado se buscará su perfeccionamiento mediante su contrastación con la práctica y con otros saberes teóricos, metodológicos y didácticos, a fin de llegar a una propuesta enriquecida y mejor estructurada.

-No hay esquemas preestablecidos para elaborarla, ni recetas, ni modelos a seguir, la propuesta responde a una problema específico y por lo tanto es una propuesta específica, que no tiene un modelo exacto a copiar, ni se encuentra su esquema preestablecido en la mochila del asesor o en algún libro; hay si otras propuestas y saberes que nos pueden servir como referentes, pero nosotros somos los que construimos nuestra propuesta, con base en el diagnóstico pedagógico, en las condiciones que prevalecen en nuestra práctica docente, en los referentes y saberes propios y en los que nos podamos apropiarnos críticamente.

-Partimos de que los estudiantes profesores del medio indígena ya llevan a cabo propuestas, que son las que desarrollan cotidianamente en los grupos donde desempeñan sus servicios, usualmente no la formaliza por escrito, ni las evalúan, ni reflexionan sobre ellas y solo cuando les piden su plan de trabajo, su seminario de clase o avance programático; entonces escriben alguna de sus partes, aunque únicamente se dedican a reproducir los formatos oficiales para cumplir con el requerimiento burocrático, perdiéndose la perspectiva original. Pero de todos modos los estudiantes ya tienen estos antecedentes.

-Como nos podemos dar cuenta, la propuesta de acción requiere cierto grado de creatividad e imaginación pedagógica y sociológica, si partimos de un conocimiento profundo de la situación propia y consideramos que los profesores del medio indígena tienen talento, iniciativa y compromiso con su etnia y país, pensamos que pueden construir propuestas originales que revitalicen su práctica docente.

-No se trata de que hasta que el estudiante profesor tenga los elementos, se conforme la propuesta completa se empiece a actuar en la práctica docente; mas bien, se trata de empezar a actuar al ir construyendo la propuesta de acción inicial, y con esta primera aproximación, empezar a contrastarla en la práctica docente propia y con los diversos saberes que ofrece la licenciatura en sus dos áreas; de tal manera que este proceso de contrastación y reconstrucción, nos lleve a una propuesta mejor estructurada , trabajada desde y en la práctica docente propia y concebida como un proceso de construcción permanente.

-Su construcción se concibe como totalidad y por partes, porque no se trata de fraccionar y atomizar su proceso y elaboración. Se concibe como totalidad, aunque en sus inicios falten algunos componentes y se tengan que ampliar o completar otros, lo importante es tener la visión de conjunto, que comprenda desde un principio al mayor número de atributos involucrados en el problema y que nos da una perspectiva global de acción, los detalles y su perfeccionamiento vendrán después. En estos términos se considera también que no se puede circunscribir a lo “didáctico”, porque restringe a la propuesta y al profesor a lo meramente operativo, olvidándose de la concepción general y de los diferentes atributos que están involucrados en la dinámica de la práctica docente. El criterio en este caso sería comprender la totalidad de componentes que intervienen en la situación, procurando superar los reduccionismos y limitaciones.

-La propuesta de acción es el estadio más importante del ciclo de investigación, tiene una lógica, no aparece de repente, esta vinculada al conocimiento y comprensión de la práctica docente, al contexto, la teoría y la perspectiva aula escuela, es congruente con el problema y mediante la evaluación y seguimiento se articula con una espiral ascendente que la enriquece permanentemente, al superar sus errores y llegar a niveles superiores de perfeccionamiento.³

-La propuesta de acción se construye en, por y para la práctica docente, el problema surge de ella, no se desliga de la misma; el tema central de la propuesta que en algún momento puede parecer alejado de la docencia, es condición necesaria estar articulado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que se considera el elemento central de la práctica docente.

LA CREATIVIDAD.

La creatividad es el último eslabón de una cadena de acciones que buscan, como característica, denota la originalidad, la novedad, la calidad. Es rara y fantástica cualidad que se le agrega a una obra humana para que aumente su unicidad.

Muy frecuentemente la creatividad se asocia con la sorpresa o con la sencillez y podríamos analizar muchos ejemplos en los que comprobaremos que estos dos conceptos aparecen de manera constante en el dominio de una actividad o conocimiento.

La creatividad es una posición ante el trabajo que se desarrolla por una vocación de búsqueda para lograr una configuración de largo plazo sobre los restos de lo conocido. No podemos llamar original a nada de lo que tuviéramos conocimiento. Esto supone dominio de una técnica o tecnología para producir cambios en un lenguaje determinado.

El acto creativo no propone siempre, como esencia la novedad en un campo específico; nuevas combinaciones de signos gráficos lingüísticos, nuevas formas o superficies de color o textura, nuevas mezclas y calidades sonoras, nuevas y sorprendentes secuencias de imágenes, nuevos ambientes y materiales para la construcción de un espacio.

³ Ver esquema al final de este documento.

La capacidad de creación es una facultad que se tiene en mayor o menor grado y debe desarrollarse en la educación escolar formal. Dependerá de la necesidad de aplicación, que está se fomente o se reprima.

Para la inversión proponga conceptos o acciones que se presenten por vez primera, deberán sustentarse en dos áreas: que se cuente con experiencia y conocimiento en aquellos que se expone para que sea realmente aplicable y útil, y por otra parte, que la propuesta sea avalada por una posición ética que resista la comparación y la calificación ante soluciones semejantes.

La creatividad, inherente al hombre, se desarrolla óptimamente en la madurez del conocimiento –sin importar edad- y desaparece cuando cesa su búsqueda.

Luis Almeida.

DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA A LA PROPUESTA DE ACCIÓN INICIAL.

Una vez que se ha planteado el problema, lo más importante es darle una respuesta inicial, explorando alternativas que superen nuestro trabajo cotidiano, para lo que les sugerimos seguir las siguientes orientaciones.

Consolidar el colectivo involucrado.

Aquí se pretende la colaboración voluntaria y comprometida de lo que se ha venido constituyendo como el colectivo escolar; en estos términos se requiere favorecer la participación y recoger al máximo las sugerencias de los participantes, mediante la discusión abierta y crítica entre todos d la acciones a seguir, se trata de construir en colectivo, para actuar en forma responsable y con conocimiento de causa.

Recuerde que el colectivo escolar, no necesariamente debe esta constituido por muchos participantes, puede ser un grupo pequeño, pero bien organizado y comprometido en buscar y desarrollar respuestas educativas al problema docente.

¿Qué hace el colectivo con el problema?

El problema se puede enfrentar de muchas maneras; por ejemplo, si el problema: ¿Qué debe hacer el grupo escolar para lograr atraer el interés de los padres de familia hacia el aprendizaje de sus hijos?, en teoría podemos suponer que los padres de familia tienen un interés natural que sus hijos estudien, que están preocupados por ellos; es más que tienen obligación de hacerlos y que están deseosos de ponerse a estudiar con sus hijos; sin embargo en la realidad no es así.

Si partimos del desconocimiento del cúmulo de circunstancias en que está situado el problema, lo idealizamos y concebimos en forma abstracta –lo que es muy frecuente-; en estos términos pensaremos entonces una respuesta al problema muy fácil, fuera de la realidad, sin embargo no solucionará la dificultad porque estamos errando el camino e

inventamos la realidad, con temas abstractos y esotéricos que tienen que ver con la práctica concreta de profesor.

Una de las formas que sugerimos, es recuperar la vida cotidiana del grupo escolar de manera crítica, reflexionar sobre como se presenta el problema en la situación concreta, reconocer lo que ahora existe con sus estados de conflicto e incertidumbre; en estos términos, tendremos una perspectiva diferente a la anterior, a partir de aquí, podemos conjeturar posibles salidas, es más, la experiencia del profesor involucrado y la de alguna de sus compañeros de escuela o región, nos pueden dar pistas de por donde actuar, seguramente que este problema ya se presentó en otras ocasiones y alguna salida se le dio, aunque no haya sido la mejor. Partamos entonces de la situación cotidiana y de sus posibles salidas, para iniciar la construcción de los planteamientos generales de la propuesta.

Enriquecimiento del planteamiento inicial con otros saberes teórico-metodológicos.

El planteamiento inicial que se empezó a conformar para dar respuesta al problema planteado, requiere ahora de un mayor enriquecimiento y profundización, a fin de que nos permita redondear una propuesta de acción consistente.

El problema es complicado, porque en el se esta dando una mezcla de lo sociohistórico, lo étnico, lo lingüístico, lo pedagógico y lo relacionad con otras disciplinas en la situación dinámica de la práctica docente.

Dada esta complejidad, se requiere entonces nuevos elementos que nos permitan una mayor comprensión de la situación, estos nuevos saberes de alguna manera están a nuestro alcance, muchos de ellos ya fueron trabajados y organizados en los estudios de la licenciatura que están cursando, otros se darán cuenta que les hacen falta, por lo que en el presente curso y los que siguen, los buscarán y sistematizarán. En este momento nuestro trabajo es seleccionar los más importantes para encontrar la mejor respuesta al problema. La información la podemos seleccionar de las siguientes fuentes:

- Aportaciones de los cursos de la línea sociohistórica, que contextualizan y dan un a perspectiva social a la propuesta de acción.
- Aportaciones de los cursos de la línea antropológico lingüístico que ubican al profesor, enriquecen y dan una perspectiva étnica a la propuesta de acción.
- Aportaciones de la línea psicopedagógica que fundamenta y dan una perspectiva y organización pedagógica a la propuesta de acción.
- Aportaciones desde la línea metodológica sobre la concepción, elaboración y desarrollo metodológico de la propuesta de acción.
- Aportaciones de libros y documentos que los estudiantes han buscado por su cuenta, sobre su propuesta de acción.
- Aportaciones de los participantes involucrado, afectados y demás interlocutores, quienes también tienen sus propias concepciones sobre la acción.

Mucha de esta información repetimos, ya ha sido recopilada y organizada en los cursos de Metodología de la Investigación, particularmente en el cuarto curso, donde se construyo un

diagnóstico pedagógico sobre la preocupación temática; desde luego que este trabajo no se ve cuándo termina definitivamente y en este curso y los siguientes, se proseguirán obteniendo elementos prácticos de que continúen enriqueciendo a la propuesta. Es conveniente que si desde ahora identifican elementos prácticos que continúen enriqueciendo a la propuesta. Es conveniente que si desde ahora identifican elementos que hacen falta, los inventaríen y en su momento se den a la tarea de buscarlos. Para no perdernos en un mar de datos, podemos seguir para la selección y clasificación de la información, entre otros lo siguientes criterios:

- La información se recopila con el objetivo de conformar la propuesta de acción para y en la práctica docente, con elementos prácticos, teóricos y metodológicos apropiados a la realidad específica.
- La información no está ya hecha y pensada para resolver nuestro problema, porque este es específico; el problema no tiene respuestas técnicamente elaboradas, puede que la información coincida parcialmente con la solución, o solo haya cierta relación; en todo caso, nuestro trabajo consiste en acomodar la información a la cosmovisión que estamos configurando, confirmándose en la práctica docente misma lo adecuado o inadecuado de la información.
- La información que proporciona la concepción y criterios generales sobre lo sociológico, étnicolingüístico, lo psicopedagógico y lo metodológico, a fin de concebir las nuevas vías de acción; por ejemplo: la posición étnica, la concepción de educación, aprendizaje y del tema específico de que se trata el problema y que guiarán la construcción de la propuesta.
- Información práctica y cotidiana de la situación, como experiencias, contexto, recursos, posibilidades, limitaciones, etc.
- Mantener continua atención y ajuste sobre la información seleccionada, a fin de no dejar al margen elementos importantes para la propuesta, ni tampoco incluir información trivial e intrascendente.

Concepción de a propuesta de acción.

Con la información seleccionada y clasificada hasta el momento, podemos pasar a hacer su análisis con una actitud crítica, para lograr construir los propósitos, el planteamiento general, la justificación y la viabilidad de la propuesta. Se trata de discriminar y confrontar la información, encontrar las conexiones entre lo particular y lo general, lo objetivo y lo subjetivo; armonizar puntos de vista e intereses en conflicto; aquí se necesita un alto grado de creatividad⁴ para comprender la perspectiva de la situación, usando la información para concebir la propuesta de acción que se desarrollará en la práctica docente y que se empezó a configurar a partir del análisis y del saber de los profesores del medio indígena.

Los profesores tenemos que estar suficientemente informados para comprender la situación y con la concepción que se esta configurando imaginar la propuesta de acción, donde se mezclan en una lógica congruente los planteamientos teóricos, los supuestos, las

⁴ Al respecto de la creatividad, se puede leer los textos de Luis Almeida y Germán Montalvo, intercalados al principio y fina de este apartado.

valoraciones, lo procesos, los métodos, lo lenguajes, las creencias, los instrumentos, las condiciones y las acciones específicas que se llevarán a cabo; todo esto apropiado a las circunstancias cambiantes y de riesgo de la práctica docente que se está dando y a los propósitos de formación de los niños indígenas.

Lo importante es llegar al planteamiento general de la propuesta, que nos permite tener la visión del conjunto de elementos involucrados, sus vinculaciones, sus riesgos y posibilidades y que esta concepción general, tenga un alto grado de creatividad, que tienda a la originalidad que caracteriza a los profesionales de la educación. Hay que olvidarse entonces de las recetas infalibles y de la programación puntual que la mayoría de las veces se encuentran fuera de contexto.

Es aconsejable que la propuesta además de sencillez tenga sensibilidad, intuición y armonía; que tienden a la aventura y la sorpresa y que en la búsqueda de la formación de los niños indígenas, represente un conocimiento profundo de la situación, con propósitos éticos y humanistas.

Los propósitos pueden ser a corto plazo, mediano y largo plazo, refiriéndose a cada uno de los involucrados directamente o más bien pensar en la cultura, la etnia y lo educativo; o en fin, pueden ser de la didáctica, la escuela, la familia y la sociedad. En todo caso deben estar acordes con el problema y la propuesta que se esta concibiendo, tomar en cuenta la vinculación crítica entre lo propio y lo ajeno, pensar en los niños indígenas y en la revitalización y transformación de la práctica docente propia.

Con los propósitos definidos podemos pensar en hacer el planteamiento general de la propuesta de que hablábamos con anterioridad; es la síntesis básica inicial que vincula el conjunto interrelacionado de componentes de concepción y operación, apropiados a los propósitos que la originalidad en la complejidad de la práctica docente.

El planteamiento general se acompaña de los principios y criterios que fundamentan la propuesta, que la orientan y le dan perspectiva. Es importante que las líneas generales no se reduzcan a las cuestiones didácticas solamente, porque se reducirá la concepción de la misma a lo operativo, se recomienda que comprenda el conjunto de elementos involucrados en lo teórico, práctico y metodológico; en los diferentes niveles, dimensiones, aspectos y elementos de la práctica docente.

Como el problema es complejo porque involucra atributos dinámicos, entonces la propuesta no puede restringirse a una parte de él, sino comprender el conjunto de atributos que lo conforman para reducir y simplificar las acciones y perder la concepción y contextualización de nuestra práctica docente.

Al tener los propósitos y el planteamiento general de la propuesta, nos podemos dar cuenta de la importancia de la misma, si vale la pena realizarla, si hay razones que consideramos demuestran el beneficio de la acciones. Los argumentos en este sentido dará la justificación de la propuesta a fin de que o exista oposición hacia la misma por parte de los involucrados.

Es importante que se considere la factibilidad de la propuesta de acción, porque usualmente el dar respuesta a un problema nos vamos hacia lo ideal, nos imaginamos que contamos con todos los medios, que el mundo es color de rosa y en fin, que los niños no tienen problemas, lo que la propuesta este descontextualizada, no existan recursos para realizarla y se vaya al fracaso.

Pero si partimos con el análisis del problema en la práctica docente de sus condiciones y circunstancias; de las limitaciones a la acción en el marco de la situación; si tomamos en cuenta los recursos disponibles, en el ánimo del colectivo escolar, las expectativas, las costumbres, los hábitos y el modo de pensar de la gente y ahí partimos con las alternativas que tiendan a superar el estado de la situación escolar, es posible que nos acerquemos más al éxito que al fracaso y que nuestra propuesta tenga un alto grado de viabilidad en la escuela.

La elaboración de la propuesta de acción inicial.

La elaboración de la propuesta no es repentina, la idea se va gestando poco a poco, se intuye e imagina en un proceso largo y sinuoso, que no deja de tener sus dificultades, aciertos, y emociones; la confección propiamente de la propuesta en estos términos, no puede ser copia de un modelo preestablecido ni responder a un formulario que solo necesita llenarse; es más bien la respuesta creativa que proporcionamos de acuerdo al problema planteado, a los propósitos trazados, a la información con que contamos y al sentido de la situación concreta; es la organización coherente que le damos a las acciones a realizar.

Para su construcción, se sigue un proceso que va desde la elaboración de una propuesta de acción inicial, misma que después se desarrolla y contrasta en la práctica docente, se enriquece con más teoría, se encuentran aciertos y errores y se reconstruye nuevamente; para llegar a una propuesta mejor estructurada, y entonces podemos decir que es la respuesta al problema planteado.

La propuesta de acción inicial puede comprender dos partes, una referente a su concepción y otra referente a su operación.

La parte referente a su concepción ha sido desarrollada en el apartado anterior de este escrito, por lo que aquí solo diremos que se basa en los principios, criterios y valores que sustentamos de donde se deriva el planteamiento general que concibe las ideas rectoras de lo que se va a hacer, para alcanzar los propósitos que hemos trazado, considerándose su justificación y viabilidad en la situación concreta del problema.

Formulada la concepción de la propuesta, estaremos en posibilidades de prever y coordinar las acciones correspondientes, así como de organizar coherentemente los componentes involucrados, sin perder de vista su complejidad, convergencia y dinamismo. Con antecedentes, es posible la confección de los componentes de operación de la propuesta inicial, que considera la previsión, diseño y organización de:

- Los objetivos generales y particulares que marcan las tendencias y perspectivas a lograr con la propuesta.

- Los métodos, técnicas, procedimientos, estrategias y tácticas a desarrollar.
- Los contenidos de aprendizaje, los procesos escolares y las situaciones concretas involucradas en las acciones previstas.
- La sucesión sistemática de tareas a realizar.
- La forma de en que se organizarán los participantes de manera individual y grupal.
- Las implicaciones y consecuencias que tienen las acciones tanto dentro como fuera del grupo de alumnos.
- Las situaciones objetivas y subjetivas que se pretende superar.
- El o los lugares donde se desarrollará la propuesta y los tiempos y ritmos en que se llevará a cabo las acciones.
- Los medios y recursos mínimos que se necesitan, a fin de que no exista contratiempos en su realización; y
- La evaluación de los aprendizajes logrados, los procesos perfeccionados y las tareas alcanzadas.

Estos son algunos de los componentes que pueden conformar la propuesta de acción inicial; en cuanto a su operación, el orden, la manera de enunciarlos, el número de ellos, la lógica, que se les dará, así como la profundidad y amplitud de su tratamiento; depende del problema, los propósitos, la situación específica de la práctica docente y la dosis de creatividad que logremos darle a la propuesta.

Los componentes entonces, están sujetos a la dinámica de las acciones que realicemos, podemos quitar algunos o incluir otros, hay formas de combinarlos, son flexibles, se puede modificar o adecuar; lo que sí no tiene que quedar claro, es que existe un esquema preestablecido en el cual nos basemos para escribir cada uno de sus apartados; aquí les hemos aportado esta forma de hacerlo, con base en la experiencia y los saberes con que contamos, pero ustedes, de acuerdo a su problema, pueden aprovechar esta experiencia y adecuarla a su situación; o incluso, pueden hacer otro planteamiento, con tal de que sea coherente, tenga organización, creatividad y por lo tanto se consistente académicamente.

El propósito es presentar en un escrito, la propuesta de acción inicial que comprenda la visión de conjunto, con la mayoría de sus componentes organizados, tomando muy en cuenta la dinámica de la práctica docente. Puede ser que hagan falta algunas cosas, ampliar o pulir otras, pero de aquí partimos, para después contrastar, perfeccionar y reconstruir; esto último se desarrollará después de este curso, pero la propuesta de acción inicial hasta aquí se queda.

Aunque ya se dijo con anterioridad, consideramos que vale la pena repetirlo: en todo este proceso se necesita la participación del colectivo escolar aunque sea pequeño, el asunto es desarrollar la comunicación entre los participantes, interactuar, compartir, hacer análisis colectivos, dialogar y proponer; a fin de que el colectivo escolar sienta suya la propuesta, se anime a formularla y se comprometa con las acciones a desarrollar; no se trata de imponer la propuesta, sino de que la mayoría de los involucrados la hagan suya y luchen por lograr los cambios que necesitan nuestras escuelas del medio indígena.

La creatividad.

“Lo espiritual en lo cotidiano, es la creatividad, venimos de una concepción que da vida y por lo tanto, la creatividad nos acompaña siempre. Existe un estrecho paralelismo entre la palabra creatividad y nuestro singular modo de ver las cosas, pero sobre todo de expresarlas. En un país como el nuestro lleno de una gran sensibilidad, el solo hecho de salir a la calle nos proporciona cualquier cantidad de imágenes con creatividad. Un bellísimo ejemplo es el cuadro de Olga Costa “una vendedora de frutas” 1951, imágenes como esta no encontramos frecuentemente en los mercados de México, porque los vendedores de frutas día con día tan solo al partir una sandía, una papaya, en zigzag o hacer una pirámide con las manzanas o aguacates, están siendo creativos por naturaleza. Nuestra herencia cultural nos mueve, con esa intuición que tenemos, a ser creativos por naturaleza. Para muestra baste contemplar la extraordinaria artesanía mexicana.

En especial pienso que la creatividad en los mexicanos, estará acompañada de esa enorme capacidad de improvisación y espontaneidad que tenemos y mencionaré solamente algunos símbolos creativos de nuestra cultura popular, ¿Quién no ha visto un cochecito de carreras, al que se le coloca un globo en la parte trasera y que el desinflar sale disparado produciendo un ruido similar al de los autos de carreras de verdad?...

...En general todos somos creativos, pero en un país como el nuestro, es importante utilizar esta sensibilidad para mejorar nuestro entorno. Respecto a los diseñadores, se puede ser creativo, muy bueno para cobrar, pero muy malo para diseñar... los hay”.

GERMAN MONTALVO.

LA PROPUESTA DE ACCIÓN COMO PROCESO Y COMO PRODUCTO.

La propuesta de acción se construye a través de un largo proceso de creación, elaboración, prueba y reelaboración, donde podemos prever la estructura final que le daremos a nuestra propuesta.

La propuesta de acción inicial es la primera concreción que se hace para intentar dar respuesta al problema de la práctica docente del medio indígena; es la alternativa específica a la dificultad planteada y como vimos con anterioridad, es el planteamiento inicial que explora con imaginación creadora las nuevas posibilidades de acción en el marco de la situación, en ella se han ideado, calculado y diseñado las acciones a seguir.

Una vez terminada la propuesta de acción inicial, se proyecta la forma como se organizará el estudiante-profesor para llevarla a cabo, de tal manera que la pueda enriquecer a futuro con más teoría y al mismo tiempo la vaya probando en la práctica docente a fin de reestructurarla, a esto se llega cuando se elabora el proyecto de propuesta de acción, mismo que será el producto a lograr en el quinto cursote Metodología de la Investigación del plan de estudios.

El proceso prosigue el ponerse en marcha lo proyectado, contrastándose en la acción de la práctica docente y en la reflexión sobre lo realizado, enriqueciéndose con más elementos de la teoría pedagógica y de otras ciencias, lo que prueba o desaprueba en la acción docente.

Al poner en marcha el proyecto de la propuesta de acción inicial, nos damos cuenta que una cuestión es lo planeado y otra su realización en la práctica; ahora aparecen continuas rupturas, hay contradicciones, disonancias, errores, lagunas que se necesita cubrir, así como aciertos y satisfacciones, lo que obliga a ir ajustando su desarrollo a los niveles de respuesta encontrados y a las variaciones que se producen en la práctica docente. Se impone entonces un proceso de evaluación y seguimiento que permita la detección de errores y apreciación de dificultades con evidencia de las mismas.

Las evidencias de la evaluación y seguimiento nos permitirán reflexionar, analizar mejor las acciones, madurar más las ideas, buscar otros métodos y técnicas, replantear tareas, ir haciendo cambios y modificaciones a lo planeado, eliminar planteamientos ambiciosos, acciones fuera de contexto, clarificar puntos clave y como se esta desarrollando en nuestra práctica docente, a veces se tiene que inventar sobre la marcha, reconstruir situaciones y dar respuestas no previstas; sin embargo este constante reajuste, nos lleva por un camino ascendente de perfeccionamiento, de superación de dificultades, hasta llegar a percibir una mayor calidad de la propuesta de acción en la práctica docente misma, donde se corrige o afirman las acciones.

El asunto es perfeccionar la propuesta inicial, pulir sus contenidos y formas, enriquecer con teoría en este proceso de evaluar en la misma práctica, de donde surgen las evidencias de haber llegado a una propuesta superior en madurez calidad y cantidad, que muchas veces es muy diferente al punto de partida; entonces podemos decir que hemos llegado a un buen producto, que es una propuesta de acción mejor estructurada y que es nuestra respuesta al problema planteado; aunque generalmente entonces resulta que el problema hay que volverlo a replantear, porque ahora comprendemos la situación de otra manera, iniciándose entonces un nuevo ciclo de investigación.

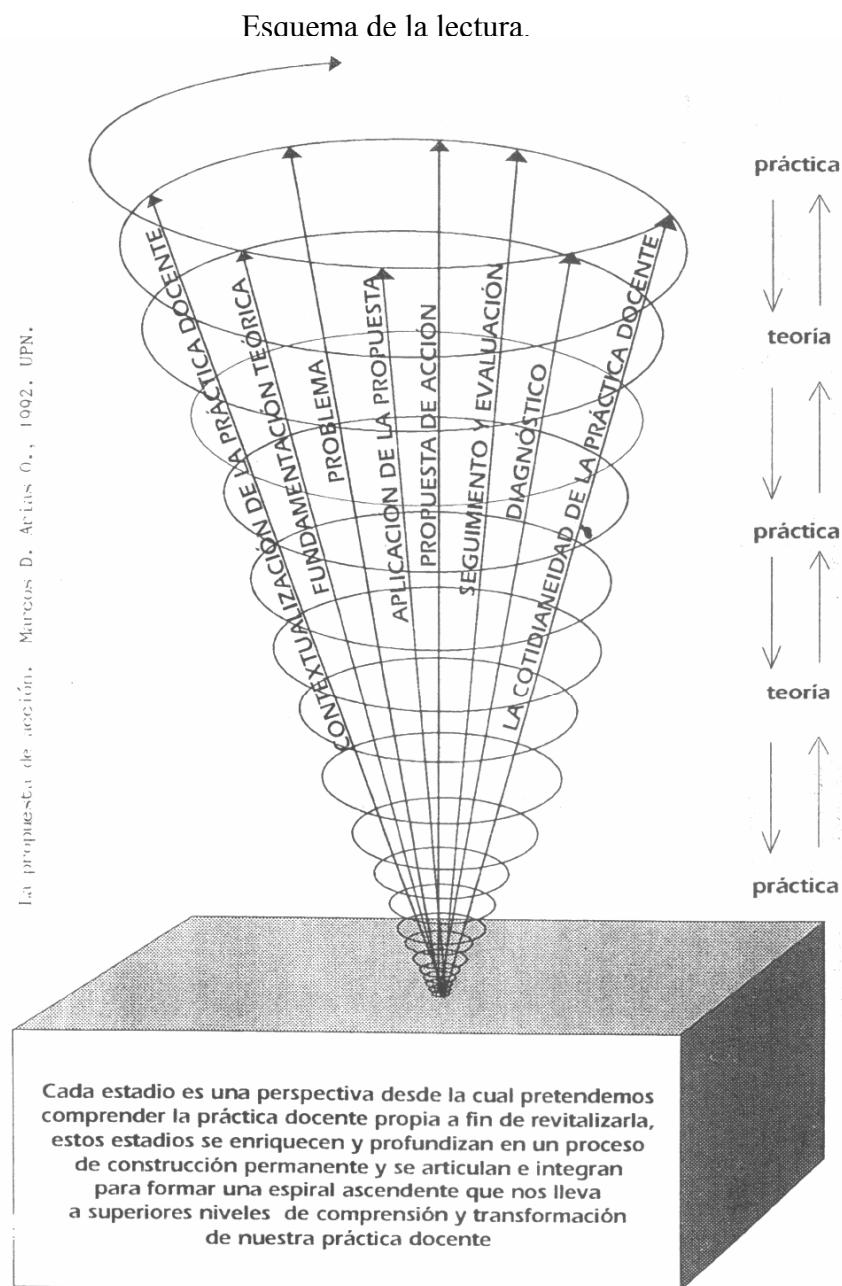
Como producto, la propuesta de acción es un trabajo académico que tiende a la originalidad, donde se expone el conjunto de líneas de acción desarrolladas por los involucrados para enfrentar un problema significativo de su práctica docente en el aula y la escuela; en función de las condiciones, conflictos, dilemas, facilidades e incertidumbres que presentan la docencia en el contexto del medio indígena y de la concepción y fines planteados por los involucrados en la situación compleja de ese medio.

Es claro que esta propuesta a su vez, también seguir perfeccionándose mediante otro proceso de evaluación y seguimiento, ahora con mayores recursos, con un grupo de acción que tiene experiencia y organización, con mayor rigor y exigencia académica y que en un proceso de varios años, puede llegar no solo a dar respuestas al problema docente de un caso específico, sino a producir como conocimiento científico sobre el particular; lo que esta muy bien, pero fuera de la posibilidades de esta licenciatura, por lo que no puede exigir, sino solo desear.

Pero si este tercer nivel no se puede lograr dentro de la licenciatura, sí esta dentro de las posibilidades de algunos profesores alcanzarlo, porque independientemente de la licenciatura, los que así lo deseen, tengan posibilidades y condiciones para hacerlo, pueden seguir con el desarrollo de sus propuestas, para llevarlas a estadios superiores de perfeccionamiento. En este tercer nivel, los profesores ya solo darían respuesta al problema

planteado, sino que empezaría a producir conocimientos generalizables a su región y etnia, lo que nos daría mucho gusto porque entonces las comunidades indígenas saldrían más beneficiadas, al contar con propuestas adecuadas a su cosmovisión y necesidades específicas.

La propuesta de acción también se concibe como estrategia de formación, porque el proceso mismo de la gestación, creación, maduración, desarrollo, contrastación y reconstrucción de dicha propuesta, permite acrecentar la formación del pensamiento crítico del estudiante profesor; convirtiéndose de esta manera el proceso de construcción de propuestas de acción por lo estudiantes-profesores, en toda una estrategia de formación, concebida para incrementar mediante la acción-reflexión en la práctica docente, el desarrollo profesional de los profesores en servicio en el medio indígena.



La propuesta de acción, Marcos D. Arias O., 1992, UPN.

Fuentes de información.

ARIAS Ochoa, Marcos Daniel, Díaz Merino, Amada Elena y Sánchez Hernández, Simón. Seminario. México, Licenciatura ed. Educación Básica/UPN, 1986.

AVILA, Félix, Juan Manuel. La propuesta pedagógica como parte de la formación del alumno y como opción de titulación: la experiencia de la Unidad Hermosillo. Navojoa, Sonora, UPN, mayo de 1991, 14p. (Mecanograma). Primer Foro Regional Sobre Propuesta Pedagógica.

ESTRELLA, Benito. “La investigación en le escuela: como arma contra el fracaso”, en: Cuadernos de pedagogía. Revista Mensual de Educación, Barcelona, No. 103-104, año IX, julio-agosto 1983, pp. 44-48.

FALS, Borda, Orlando. El problema de cómo investigar la realidad para transformar por la praxis. Bogota, Tercer Mundo editores, 1989.

GARCIA, J. Eduardo y García, Francisco F. aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla, Diada/ICE-Universidad de Sevilla, 1989.

GOMEZ, F., Elia Edith y Enríquez G. Alberto. Problemática y alternativas sobre propuestas pedagógicas. Cd.. Valles, San Luis Potosí, Unidad UPN, 24B, 1991, 8p. (Mecanorama).

LIMA, Boris A. “Elaboración de modelos de acción”, en: contribución al a Epistemología del trabajo social. Buenos aires, Hvmanitas, 1989pp. 193-204.

MARCIAL, Eli Valentín Bartolo. El uso del método etnográfico en la construcción de la propuesta pedagógica. Ixtepec, Oaxaca, Unidad UPN 203, 1991. Mecanograma.

MARCHIONI, Marco. “La fase de la intervención inicial”, en: Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis. Madrid, popular, 1989.

MARTIN, Antonio. “. Para hacer frente al problema: una propuesta crítica de formación del alumnado”, en: Ideas prácticas para innovadores críticos. Sevilla, Diada Editores, 1992, p. 66-83.

MARTINEZ Bonafe, Jaime “6 Marcos y componentes de un proyecto curricular”, en: Proyectos curriculares y práctica docente. Sevilla, Diada Editores, 1991, p. 55-74.

MEZA Adame, Marino. Elaboración de la propuesta pedagógica. Iguala, Gro., Unidad UPN 123, s/f. Mecanograma.

MORENO Fernández, Xochitl Leticia y otros. Ensayos didácticos, México, UPN Licenciatura en Educación Básica, 1985.

PEREZ Iragori, Antonio. (Editor) a! edición coleccionable de diseño gráfico. México, Vol. 2, No. 8.

KEMMIS, Stephen y McTaggart, Robin. Como planificar la investigación-acción. Barcelona, Alertes, 1988.

SANTOS, Rodríguez, Pauc y Amparo Cisneros. Consideraciones y alternativas para la operacionalización de la propuesta pedagógica del Área Terminal de la LEP y LEP'85, Tapachula, Chiapas, UN, s/f, 10p, Mecnograma.

TLASECA, Ponce, Marta Elba y Ponce Rodríguez Ernesto. Una definición de la propuesta pedagógica del Área Terminal. México UPN, 1988, 11p.

UNIDAD 08A CHIHUAHUA. Propuesta Pedagógica Chihuahua, Chih., Unidad 08A UPN, s/f, 6p. Mecnograma.

UNIDADES 261, 262 y 263. Propuesta pedagógica (memoria) Primer Foro regional. Navojoa, Sonora, UPN, mayo de 1991, 44p. Mecnograma.

U. UPN 212 Teziutlán. Desarrollo de la propuesta pedagógica (mecnograma) Teziutlan, Puebla, U. UPN 212, s/f, 9p.

**GERSON, Boris, “La elaboración del proyecto de investigación”
En: Observación participante, un Diario de Campo en el trabajo
Docente, CISE-UNAM, México 1979**

SEGUNDA PARTE

La Elaboración del Proyecto de Investigación.

DESCRIPCION Y AUTODIAGNOSTICO DE LA PROBLEMATICA DOCENTE.

TEMA: B) Indagación o Investigación de Campo y Análisis
de la Problemática y Problema Elegido.

Gersón Boris “Observación Participante, un
Diario de Campo en el Trabajo Docente”
en *Revista Perfiles Educativos*, México,
CISE-UNAM, Julio-Agosto-Sep., 1979 pp.,3-22.

OBSERVACION PARTICIPANTE Y DIARIO DE CAMPO EN EL TRABAJO DOCENTE

Boris GERSON*

UNO

Se ha dicho con bastante frecuencia que la escuela reproduce las diferencias sociales; una y otra vez se ha puesto de relieve que el sistema escolar contribuye

a la buena marcha de la maquinaria de la desigualdad, no por azar, sino a título Institucional. De esto se ha hablado mucho.

Dudas, posiciones enfrentadas, proyectos truncos sobre el significado y el destino de las escuelas son, al parecer, males menores que se remedian con el incremento de la matrícula.

Corno institución escolar, la educación ha dado origen a uno de los reproches más directos que se le hacen a la democracia mexicana. Y sigue siendo, hoy todavía, una de sus más caras promesas. También se le hacen otros: que se une “a la avanzada del colonialismo interno”, a la dependencia cultural y a la desinformación, repitiendo de esa manera los esquemas de la sociedad tradicional, organizada para el beneficio de las metrópolis.

La revaloración vital del trabajo, la realización efectiva del desarrollo interno, la evolución necesaria que permita el crecimiento económico, la recuperación de la dignidad que las instituciones restan a los hombres de nuestro tiempo, son tareas que comprometen a la educación con el hombre

Al tiempo que se discute la posibilidad de alguna alternativa, el polvo va acumulándose en esa zona de extrañación entre la escuela y la vida, separadas como por un montículo de arena, que, en el mejor de los casos, sólo permite que la libertad vuele en el interior de una jaula, o que el silencio haga acto de presencia cuando a alguien se le pregunta: “¿Qué es lo que aprendiste en la escuela?”

Los hombres realizan sus actividades en zonas muy especiales de la cultura y la búsqueda de regularidades se centra en la diferenciación de los grupos resultantes de la especialización local, así como en su relación con los sistemas de producción y de control social. La enseñanza entrafia esta misma diversidad y sin embargo, poco sabemos sobre la misma.

*Profesor e Investigador del CISE.

Trasladar la práctica educativa cotidiana al terreno del análisis y la discusión, observar los principios informativos, reguladores y valorativos que trasmite la práctica educativa, así como su vinculación con el mundo circundante, son tareas perentorias que deben cumplirse debido a la necesidad existente de obtener avances significativos en el dominio de la creatividad y en la apertura de las instituciones educativas, si es verdad que se desea cabalmente el desarrollo del país. Si el propósito es realmente rescatar la educación, llamándola a realizar tareas nacionales, tareas democráticas; sí se aspira a restablecer la unidad nacional, dando fin así al silencio que nos mantiene en las tinieblas hasta en tanto no haga su aparición la Historia y, con ella, la historia de cada quien; si se de sea esto, pues, es menester llegar a una comprensión de la educación. Es preciso descubrir los motivos y las fuerzas que no aparecen explícitamente en los

términos e interpretaciones oficiales de la realidad educativa. Es necesario examinar lo que está detrás, asomarse tras los bastidores a fin de descubrir las verdades silenciadas de la práctica educativa. El fracaso de las escuelas, que no han logrado convertirse, según quería Félix Martínez Bonati en “la conciencia de la sociedad”, es un hecho que merece analizarse con detenimiento. Es de vital importancia para nosotros saber por qué sucede esto, puesto que la educación, al suscitar expectativas como la anteriormente mencionada, no puede sustraerse a la responsabilidad consecuente: de no proponerse una meta semejante, la escuela no tendría más objetivo que trabajar con vistas a su destrucción.

Ciertamente, llegar a ser la conciencia de la sociedad no es un fin práctico, sino un proceso que comporta ciertas condiciones de sustentación. Dado que la conciencia de la sociedad encarna en individuos que ejecutan papeles requeridos en gran medida por las instituciones sociales, su consecución no es algo que se obtenga de una vez por todas. El hombre posee ilimitadas posibilidades de creación, por ello no pretendemos aquí encerrar en una cuadrícula aquello que constituiría la conciencia de la sociedad, a no ser dentro de la idea bastante general de búsqueda.

El maestro mismo entrará en embrollos ante una fraseología del género “la conciencia de la sociedad”, si antes no reflexiona sobre la forma en que él contribuye a establecer los vínculos que enlazan al educando con el medio social en general una vez que sale de la escuela, y sobre el establecimiento de los principios de una intervención educativa que posibilite el desarrollo armónico del ser integral del hombre en sus diversos campos: ambiental, corporal, psicológico y consciente.”...Los alumnos —escribe Lombardo Radice— deben ser considerados en sus respectivas vidas, por todas sus manifestaciones. Tienen una cultura multiforme que se encuadra dentro del saber escolar, hecha de hábitos domésticos, de usos, de tradiciones populares de verdad y de prejuicios de la ciencia popular, de discursos oídos a la gente que los circunda y de espectáculos vistos con ojos atentos y ávidos de experiencias suyas y de otros”.¹

Por tal razón parece necesario procurarse los medios que permitan generar soluciones a tales fenómenos, los cuales muestran su repercusión en las áreas de reprobación y silencio. Comprender los elementos que componen el proceso de estas fugaces intervenciones educativas realizadas en las aulas, aquello que representan y transmiten, es una vía posible que permite avanzar hacia la solución de los problemas educativos.

En este sentido, además de la relación del trabajo docente con el estudio y la formación constantes, así como con todas aquellas habilidades referidas al manejo eficiente de recursos, se sugiere aquí vincular estrechamente el trabajo de investigación con la práctica educativa.

Subestimar las actividades de investigación en el trabajo docente equivale a ignorar los obstáculos y las barreras que intervienen en el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos.

La investigación de la práctica educativa, por parte del propio docente, es un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquello que sucede en el aula.

En el informe preparado por investigadores del Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo, sobre el estado actual de la investigación educativa, se menciona que muy pocos trabajos se centran en el aula, en tanto predominan los trabajos que analizan los productos de la educación en el sistema social. Útiles como pueden ser estas investigaciones, como barómetro del sentido que va cobrando la educación en un sistema social, para la solución de los problemas educativos, los investigadores concluyen en la necesidad de alejarse del tipo de investigación macrosocial “que trata con variables que realizan cortes transversales sobre relaciones nacionales, pero que frecuentemente fracasan en reflejar el efecto de establecimientos particulares... Este desplazamiento debe dirigirse hacia estudios que se centran sobre las situaciones de enseñanza y sus productos, intentando identificar las variables que están produciendo esto o cuyo efecto se reconoce en diferentes condiciones. Estos deberían ser desarrollados a nivel del aula o de la comunidad, utilizando una metodología del tipo clásico de investigación: experimentos, estudios de caso, observaciones y técnicas etnometodológicas podrán llevar a resultados más provechosos.”²

El investigador puede conjugar estos dos intereses. Puede dedicarse a identificar las simetrías entre distribuciones de ingreso y distribuciones de oportunidades educativas, distribuciones de origen y teleológicas, etc., o puede penetrar en esa red fenomenológica revisando el origen de la participación de la escuela en estas distribuciones

El profesor investigador posee una condición de privilegios para representarse la práctica educativa y es el mejor crítico interno del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que el objeto de su estudio es su propia profesión. Las siguientes líneas tienen la intención de señalar al profesor su capacidad para investigar desde un punto de vista social los procesos de enseñanza-aprendizaje. Poniendo a un lado la pretensión de agotar las formas en que la metodología de la investigación social puede contribuir a la comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula, se propone aquí la utilización de una técnica y un instrumento de registro clásicos de la etnología: *la observación participante* y *el diario de campo*; éstos han sido utilizados con éxito para un conocimiento directo de la realidad profunda y son accesibles al maestro debido a la economía de su utilización, y al poco tiempo que requieren.

En la siguiente sección, recorriendo el camino del etnólogo, vamos a definir el diario de campo y la observación participante. Al final de ella examinaremos la relación entre observación participante y trabajo docente. En la última sección definiremos cómo se utiliza el diario de campo y con qué apoyos cuenta la observación participante con vistas a su instrumentación en el aula.

Antes de entrar en materia, será útil recordar con Lévi-Strauss que “la sociología formal no se detiene a las puertas de lo novelesco. Lo atraviesa sin temor a perderse en el dédalo de los sentimientos y las conductas”.³

DOS

El diario de campo es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo recuperado por la misma palabra diario, que implica la descripción detallada de acontecimientos, y se basa en la observación directa de la realidad, por eso se denomina “de campo”. Su surgimiento se dio en el laboratorio del etnólogo, en el estudio de grupos asiáticos, africanos y americanos, que algunos autores han dado en llamar “sociedades arcaicas”, y se desarrolló juntamente con otros instrumentos utilizados por los etnólogos para la recopilación de datos, como el levantamiento de planos ecológicos, la construcción de genealogías para examinar los modelos de las relaciones de parentesco y las guías de clasificación de datos culturales que constituyen nomenclaturas de los fenómenos sociales. Estos instrumentos apenas fueron sistematizados en las postrimerías del XIX, cuando la etnología pudo establecerse como ciencia; sin embargo, se encuentran implícitos en su desarrollo histórico, que se origina, en las situaciones de contacto entre culturas distintas, decayendo en los periodos de aislamiento y floreciendo según se da la renovación de los contactos:: sus momentos más fructíferos coinciden principalmente con las etapas de la expansión occidental: así, por ejemplo, con la civilización clásica greco-romana; con los descubrimientos geográficos de los pueblos ibéricos; con la formación de los grandes imperios coloniales.⁴

El diario de campo es un primer paso para la recopilación de los datos observados en la misma realidad o los escuchados a los informantes, que después se clasifican de acuerdo con las nomenclaturas culturales. En el cuaderno se encuentran esquemas que permiten reconstruir en cuadros más formales los sistemas de parentesco; los pequeños planos anotados aquí y allá dan cuenta de la distribución de tierras de cultivo y de los barrios locales, etc. En el diario de campo se anota todo lo que sucede a lo largo de la rutina del trabajo de investigación, que es, a su vez, la rutina cotidiana de lo investigado. De este modo el diario de campo es asimismo una fuente de extracción de datos, los cuales pueden clasificarse después, iluminando las provincias de la cultura al suministrar un relato de las experiencias personales en torno al trabajo de investigación, que hace posible considerar al investigador en los problemas planteados por sus propias concepciones del mundo y de la vida ante el conocimiento de una nueva realidad.⁵

La recopilación directa de datos se atiene a dos fuentes básicas: la observación directa y el uso de informantes. Para la etnología, el uso de informantes es complementario de la observación directa; tiene que ser así para un campo muy amplio de la conducta social. La ejecución de tareas productivas o de procesos tecnológicos, la conducta recíproca de los individuos en el grupo familiar, el comportamiento de los educandos en el aula, el equipo material de los poblados y las ceremonias, ejemplifican casos en los que la observación directa no puede ser

reemplazada. En todas las ocasiones, sin embargo, alguna forma de información verbal está obligada a observar la conducta social. La recopilación de datos, a partir de la información verbal, debe buscarse con toda oportunidad a fin de obtener información acerca de circunstancias específicas. Los informantes son personas seleccionadas para obtener información de acontecimientos que no son fácilmente accesibles a la observación. El informante, al explicar este o aquel otro rasgo cultural, ofrecerá una explicación que expresa las nociones de su ámbito social y de su persona.

La penetración científica es penetración en un orden de cosas. Sociedad y cultura aparecen fragmentadas para el “hombre actuante” ubicado en el plano dual de interacción social en el que se perciben dos aspectos u órdenes de cosas sociales: uno descansa en el contenido del fin o carácter intencional de los tipos de acción; otro, en el criterio de relaciones entre individuos y de su posición ante los demás o en relación con ellos.⁶

El hombre que actúa en un plano ético y valorativo donde se piensa en contenidos de acción, ubica la intencionalidad y la instrumentalidad de su práctica cotidiana en el plano de las relaciones sociales, donde está su circunstancia así como una red determinada de interacción, un corte grupal que va tendiendo puentes y urdiendo redes de determinadas características socioculturales donde los individuos reproducen formas de vinculación específica con las diversas instancias del mundo circundante.

La observación tiene que dirigirse a separar el *continuum* de datos que puedan ser manipuladas y ordenadas de una manera más sistemática que la ordenación ambigua y fortuita inherente a la observación ingenua. En el momento de la observación, el investigador registra palabras o claves para recordar lo que sucede, que son desarrolladas después con calma en el diario de campo. El diario permite observar en perspectiva la vida de la comunidad, las manifestaciones concretas del proceso enseñanza-aprendizaje y las situaciones en que se ve involucrado, los acontecimientos extraordinarios, las fluctuaciones en la comida, etc. Permite, además, advertir las lagunas que han quedado en la información. A partir de los registros aquí realizados, es posible clasificar los datos culturales, generales como, por ejemplo, en la guía de Murdock,⁷ o específicamente sobre los distintos campos de interés social, como, por ejemplo, en la nomenclatura de Jules Henry⁸ sobre educación.

En el caso del trabajo docente, el diario de campo es un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula, y por esto mismo un trabajo de descripción, valoración y explicación de los niveles de significación de la práctica educativa. Sin embargo, sería ingenuo suponer que el investigador carece de alguna orientación teórica, que es capaz de absorber información sin vulnerarla y que sobre sus conclusiones y el objeto de estudio no influyen suposiciones previas, a menudo escondidas. Esto nos lleva a la explicitación del papel activo del investigador, como sujeto cognoscente de su inserción en la práctica social. Como lo señala H. M. Lynd: “La precisión que buscamos sólo es accesible a condición de tomar

conciencia del papel del observador entendido como elemento del proceso de observación; no abstrayendo a este observador sino incluyéndolo en el cálculo”.⁹ Ya que la subjetividad es inevitable, debe manifestarse abiertamente, es decir, debe ser claramente formulado el razonamiento subyacente a la observación, deben ser expuestas sus premisas explícitamente y sus operaciones deben revisarse paso a paso.

Por otra parte, los marcos teóricos en que se apoya el investigador tienen una importancia esencial en el trabajo de observación. Como lo señala José Bleger: “El observador tampoco es una función pasiva: Observar sin hipótesis es simplemente un mirar que rápidamente se convierte en estereotipia... pensar es el eje de la indagación científica y la base para la observación. Este pensar no implica la construcción apresurada de sistemas especulativos y espectaculares, sino un mayor rigor en la observación según el pensar y un mayor rigor en el pensar según la observación”.¹⁰ De acuerdo con esto, es muy importante destacar las nociones teóricas y enriquecerlas con la observación en un proceso alternativo y recíproco.

Los etnólogos interesados en conocer las sociedades arcaicas se han visto sorprendidos por las variadas formas de hospitalidad de sus diferentes culturas, y han desarrollado una metodología en torno a la “observación participante”, que Malinowski define así: “de modo principal. . . vivir... verdaderamente entre los nativos”. En este caso, el investigador, con el objetivo-meta de la observación participante, procura moverse en el plano más cercano a la ecología o medio natural social, evitando interponer entre él y los datos, instrumentos muy técnicos, susceptibles de una comparación aparentemente objetiva de datos, ya que considera que la relación más directa y profunda con la realidad social está constituida por la observación de las experiencias vividas por los informantes, así como por la palabra, recuperadora de los valores y categorías de una cultura.

Mientras Malinowski instituía la participación intransigente del observador en la vida y pensamiento social, Marcel Mauss afirmaba que lo “esencial es el movimiento del todo, el aspecto viviente, el instante fugitivo en que los hombres al igual que la sociedad toman conciencia sentimental de ellos mismos y de su situación frente a otros.”¹¹

Bruyn sugiere tres axiomas para guiar el trabajo del observador participante:

“Axioma 1: el observador comparte las actividades y sentimientos de la gente mediante una relación franca.

Axioma 2: el observador participante pasa a formar parte de la cultura y de la vida de la gente bajo observación.

Axioma 3: el papel del observador participante refleja el proceso social de la vida en sociedad”.¹²

De acuerdo con el primer axioma, el rol del investigador depende en gran medida de su sensibilidad ante las situaciones en que se ve inmerso y de la interacción que establece con el grupo. En este sentido, el investigador debe elaborar intelectual y afectivamente su presencia en la comunidad de estudio y estar dispuesto a flexibilizarse en términos de sus propios comportamientos. Así, la participación puede definirse en este caso: “observar lo más que pueda, participar en todo lo que se permita y arreglar las experiencias discutiéndolas formal e informalmente. Este axioma reconoce que hay muchas situaciones posibles en el trabajo de campo, lo cierto es que no hay un método único... “13 Compartir una relación franca implica sortear ciertas barreras, hecho que permite dejarse influir por las relaciones sociales manifiestas y participar, guiando parte de la acción a partir de la atmósfera desarrollada por el grupo, en términos de la relación más conveniente sugerida por ellos mismos.

En el terreno de la docencia pensamos fácilmente en la participación; ésta es practicada por el maestro aunque es probable que no sea tomada en cuenta en el plano de la investigación. Este problema ha sido considerado por la teoría sociológica en términos de “la definición de la situación”, o sea la definición del *status* y papel del individuo en un contexto particular, definida en el proceso de interacción social. La definición de la situación es iniciada por los padres, es continuada luego por la comunidad y está representada por la escuela, el derecho y la iglesia. Pero al mismo tiempo, la definición de la situación, como punto de vista del actor, es escrita como el elemento de la definición de la situación total. Esta última contiene siempre factores subjetivos (actitudes) y aquí la definición de la situación se presenta tal y como parece existir para la persona misma. Este factor subjetivo, no debe nunca ser desestimado en el análisis social, ya que, de acuerdo con el célebre teorema de W.I. Thomas: “Si los individuos definen una situación como real, ésta es real en sus consecuencias”.¹⁴ En el aula, el maestro como encargado de definir situaciones tiene control sobre las definiciones que, los otros aplican a la situación, de tal modo que las consecuencias de sus definiciones de la situación tienden a ser reales tanto para él como para los educandos. Como lo señala Pidgeon: “Todo maestro se ve confrontado muy a menudo por definiciones de la situación opuestas a la suya propia. El ejemplo pedagógico más frecuente se presenta cuando el maestro hace una pregunta que el alumno interpreta en otros términos; en este caso, el alumno da una respuesta que para él resulta perfectamente lógica y correcta, pero que carece de sentido para el maestro. Esta clase de problema surge incluso en los exámenes escritos y en los tests de inteligencia para niños”.¹⁵ De este modo, al docente se le plantea el problema de interiorizar las definiciones de la situación realizadas por el alumno y detectadas en su comportamiento; lo cierto es que la participación franca de maestros y alumnos en estos esclarecimientos permite enfrentar los grandes secretos del grupo así como las fantasías depositadas por los educandos en el maestro, además de todas aquéllas a las que él se hace acreedor con la definición de su participación. La participación es un elemento indispensable en el trabajo docente; para accionar la observación a partir de ésta, es necesario introducirla en el cálculo.

El análisis por parte del maestro de la propia definición de la situación y de sus efectos, es uno de los muchos aspectos fascinantes en la investigación de la práctica educativa.

El *segundo axioma* presentado por Bruynri, introduce la noción de tarea en el trabajo de campo del etnólogo, ya que el hecho de pasar a formar parte de la cultura que se está observando, implica realizar sus actividades. La noción de tarea se une a la noción de participación, pues en el quehacer del investigador dentro de la comunidad están las posibilidades de información y comprensión de la realidad. En este género de observación, el investigador toma en algún nivel el papel de un miembro del grupo y participa activamente en sus funciones. El etnólogo encontró que acompañando a sus informantes en sus tareas y colaborando con ellos se hallaba muy próximo a tramas más vitales de la interacción social, a ciclos de la conducta social —por ejemplo, ayudar a sacar a un buey del pozo— que después le permitían comprender con más claridad ciclos menos cerrados de conducta —por ejemplo, una conversación en una esquina. En la medida en que los individuos estaban centrados en su tarea y no le daban información, específicamente a él, se mostraban directamente comprometidos en su realidad, lo que los hacía más transparentes y complejos. Es por esto, y no por un ideal romántico, que el etnólogo incorpora la noción de tarea al trabajo de observación. En este caso, como en el anterior, el maestro tiene ya una tarea y si esta en el salón de clase es para realizarla. Su participación en la realización de la misma es mucho menos eventual que la participación del etnólogo en las tareas del grupo que observa. Es preciso que distinga entonces entre su tarea y la tarea del grupo, considerando en toda su riqueza los elementos componentes de la misma. Esto rompe, desde el punto de vista personal, con la idea muy difundida de que uno debe saberlo todo y, peor aun, si no lo sabe, aparentarlo; y favorece, en lo grupal, no a los “flojos”, los “negados”, los “rebeldes”, sino a los actores de esa historia grupal, íntima y social. Esta historia no se conoce pero sí a través de las formas que adquiere la realización de la tarea en el grupo, incorporando a esta el elemento humano. En todo esto entra en juego el conocimiento de los múltiples aspectos de los procesos de relación grupal: estructura y sentido de la conducta, donde surge el sentido de su índole social y psicológica concerniente al “hombre en situación”.

El *tercer axioma* refleja el concepto básico de la interacción simbólica que consiste en “tomar el papel del otro”. Desde este punto de vista, la interacción entre el investigador y el grupo es una especie de juego de información en el que cada individuo trata de manejar sus impresiones. En este sentido, el observador participante comunica una visión de la sociedad e investiga sus efectos. Aquí se impone la comprensión del juego de experiencias, conocimientos y afectos con los que el grupo piensa y hace: se exige esta comprensión para la expresión grupal, ubicando a los actores en relación a los objetos a que se remiten, a las personas y acontecimientos ausentes que pesan sobre su comportamiento en el aula. Poner en juego la práctica educativa en su significación profunda es desentrañar las tramas ocultas de nuestra cotidiana “interacción simbólica”¹⁶, de acuerdo con la cual, en toda situación social hay una tendencia a comunicar una visión de las

cosas que los otros encontraran aceptable. Esto plantea en el terreno de la docencia el problema de la legitimación de la coordinación, en donde la posición de vigilancia estrecha del coordinador agrega y no resta condiciones para la expresión del burocrático ser del educando. Expresar a los educandos las condiciones que intervienen en el manejo de su supervivencia en la jungla escolar plantea de nuevo algunos problemas a la coordinación, que tiene que accionar formas de control para equilibrar el ejercicio de la docencia. Hasta ahora no se ha dado suficiente importancia al rol del maestro desde la perspectiva del juego de la imagen, que el alumno ha internalizado de los distintos maestros anteriores y que, en el plano de la realidad, se traduce en un comportamiento que el maestro asume inconscientemente, para no desvirtuar esa imagen. El maestro es depositario de imágenes de autoridad, y no ese explorador curioso que es el etnólogo. Todo esto dificulta el empleo de la observación participante en el trabajo docente, y hace más interesante la instrumentación de esta técnica, pues no hay descubrimiento sin problemas.

TRES

Hasta ahora hemos pensado en la importancia de la observación como técnica de recopilación de datos, que no se reduce a fragmentos dispersos de la práctica social, sino a la aproximación de una totalidad vivida y manifiesta en el comportamiento como conciencia subjetiva, es decir, vivida por hombres y como conjunto de caracteres objetivos, circunstanciada por hombres.

La investigación de la práctica educativa requiere del estudio teórico y práctico de los comportamientos sociales implicados en los procesos de enseñanza. La observación participante tiene como fin la descripción de los comportamientos *in situ*, que se desarrollan en el aula. Difiere de la observación ingenua que siempre se realiza en situaciones de enseñanza, tomando de cualquier punto del espacio y del tiempo grupales algunos fragmentos que pasan a formar parte de una memoria olvidada. La observación participante cuenta con un apoyo teórico en la problematización de las dimensiones del trabajo docente y en sus propios principios como observación participante. Problematizar, pues, supone plantearse interrogantes sobre el espacio y el tiempo en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. El momento de observación parece hacer concreción de este espacio y tiempo particulares que se me dan como observador, con aquellos espacios y tiempos que forman parte de la realidad presente e histórica del grupo, y que yo, en tanto que maestro, puedo percibir de algún modo coloreando su comportamiento. Pero esto no es un punto de partida, si no uno de llegada. Para comenzar, tengo necesidad de observar y de hacerme preguntas sobre aquello que sucede en el aula; hacerme preguntas, no quiere decir observar. Al observar no debo hacerme preguntas concretas porque debo observar; después de observar, debo analizar si la información que he obtenido responde a las preguntas que me he hecho o si responde a preguntas nuevas. Como observador resulta conveniente evocar a Mauss, para quien "Contra el teórico, el observador debe tener la última palabra y contra el observador el indígena es lo que cuenta".

Esto encierra, en esencia, el consejo que el etnólogo da al docente entregado a la tarea del observador. Las nociones de observación participante, a que se ha hecho referencia anteriormente, aconsejan observar desde el interior de los fenómenos mismos, entendiendo este interior como participación, como tarea y como representación social de la realidad. Fuera del ámbito de observación, mis preguntas se dirigen, en el terreno teórico, a la explicación de las dimensiones de mi trabajo como docente.

La idea de un modelo de docencia ha sido desarrollada por los investigadores del CISE, en un intento de construir conceptualmente un modelo teórico de la docencia, desde el punto de vista de las relaciones que constituyen esta actividad así como de las interrelaciones que la condicionan, en un enfoque global que integre las contribuciones de la psicología, de la sociología y de la tecnología a la comprensión y solución de los problemas educativos.

Las “Notas para un Modelo de Docencia” recogen parte de esta reflexión.

El modelo de docencia ha sido una preocupación teórica que yo mismo, en cuanto docente, puedo aprovechar. La taxonomía, en un intento de sistematización de los factores implicados en la actividad docente, define cuatro dimensiones:¹⁸

La docencia como “actividad intencionada”, la docencia “como proceso” de interacción entre personas”, la docencia “como proceso circunstanciado” y la docencia como “actividad de carácter instrumental”.¹⁹

En la observación cotidiana estas dimensiones aparecen entrelazadas en secuencias de comportamiento, donde los planos se conjuntan para constituir así la experiencia de la práctica educativa. La intersección de planos se manifiesta en la observación participante, que no anda a la búsqueda de conceptos, sino de realidades que posteriormente se elaboran en conceptos, pero que al momento de manifestarse afronta la integridad de su objeto. La intencionalidad, la interacción, la circunstancialidad y la instrumentalidad, coinciden espacial y temporalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo de relieve formas de pensamiento y de acción humanas que dan especificidad a la práctica educativa; al mismo tiempo, sientan las bases, a través de esta ubicación espacio-temporal, para la comparación y comprensión de los caracteres más generales de la práctica educativa en una sociedad. En este caso, como punto de partida, el docente comienza a preocuparse por tratar de ser un buen observador participante y por analizar las dimensiones implícitas en el trabajo docente.

En la *dimensión de intencionalidad* se ubican los objetivos de la práctica educativa, tal como ésta aparece en la orientación de la acción de los participantes. Lo inmediatamente visible a un observador en este ámbito son los profesores y estudiantes (sobre todo si se ubica en el espacio-tiempo del aula); sin embargo, la observación cotidiana sólo descubre eventualmente la intencionalidad de las propias instituciones educativas y de las diversas instancias de lo social,

como aguas que erosionan el suelo de la práctica educativa que se desarrolla en el aula.

En cuanto al maestro, podemos señalar que su práctica se apoya en categorías, principios y conceptos básicos que implican a la docencia como sistema imaginario, representado por una serie de ideas sobre lo que es educación, didáctica y campo del conocimiento, y que se concreta en objetivos, propósitos o metas de la educación que el maestro explicita en el aula, verbalmente y en forma de comportamiento.

El alumno no deja de poner en juego la información previa recibida en todas partes, las nociones de bien y mal, de útil, de valioso, inculcadas por familiares y vecinos, e inscritas en su biografía personal. En este nivel, el maestro observa las actitudes de los educandos respecto de los temas manejados en clase, observa y registra las ideas expresadas por los alumnos y analiza después los esquemas referenciales que se han puesto de manifiesto. La dimensión de intencionalidad exige la recopilación de elementos diacríticos para definir quién es el alumno, cuáles son sus expectativas, cómo se comporta en el aula, qué relación guarda la materia con sus intereses, qué relación hay entre los intereses del alumno y los objetivos que el maestro persigue.

Los ámbitos de información sobre los distintos niveles de intencionalidad se descubren básicamente por el comportamiento de los estudiantes en el aula. La intencionalidad manifiesta en el comportamiento se concreta, dado que no coinciden fácilmente las intencionalidades de unos y otros, oscilando entre áreas de cooperación y áreas de conflicto. Cuando se muestra que la acción de A no está de acuerdo con las expectativas y deseos de B, los repertorios de intencionalidad de unos y otros actores en la situación educativa aparecen con nitidez. Así, por ejemplo, un maestro de la materia de clínica que se imparte en la carrera de medicina, refiere:

“En esta materia teníamos el objetivo de enseñar a los alumnos principios básicos de antropometría, signos vitales, primeros auxilios y entrevista médico-paciente, con el fin de habilitarlos para situaciones cotidianas de enfermedad o accidente en donde pudieran diagnosticar los niveles de gravedad del paciente y prodigar los primeros auxilios. Dentro de las prácticas instituidas para alcanzar estos objetivos los alumnos ensayaban unos con otros, vendándose, inyectándose, practicándose fisioterapia, etc. En esta clase teníamos que aprender las técnicas de respiración artificial; por más simple que parezca, la medicina recomienda en este campo la respiración de boca a boca, había pues que aprender a ponerla en práctica. Cuando propuse el uso de la técnica, los alumnos se mostraron maravillados con la idea de practicarla con alguna alumna del salón. Las alumnas objetaron que la proporción: no era pareja y que ellas de ningún modo tenían que practicarlo más de una vez. Propuse entonces un sorteo, los alumnos a regañadientes aceptaron, pero cuando se presentó el momento, se resistieron definitivamente. No hubo fuerza humana capaz de convencerlos. Un año después, seguía yo con la idea de realizar una clase de respiración artificial. Una clase antes de proponérmelo, tuve

una idea insólita y encargué a los alumnos que a la clase siguiente se dejaran llegar con las bolsas llenas de gasas (para ser usadas como tapabocas). En la siguiente clase hice una breve exposición teórica sobre la técnica de la respiración artificial y la justificación de la respiración boca a boca, expliqué el objetivo de la práctica y la necesidad de ensayar. Antes de que pudieran objetar les expliqué lo de las gasas y para mi satisfacción, no se presentó ningún problema”.

En este caso se puede observar con claridad la falta de correspondencia entre una actitud valorativa del alumno respecto de ciertos comportamientos sociales y las tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando problemas muy específicos al profesor, llevándolo así a reflexionar sobre la pedagogía de su materia a partir de una formación más amplia, que le permite predecir, en función de la opción pedagógica, los resultados posibles. Es por esto que la dimensión de intencionalidad permite revisar los objetivos de la docencia, que implican por parte del profesor conocer el ámbito en el cual sus más caros anhelos son confrontados.

La dimensión de interacción nos pone en contacto directamente con la relación maestro-alumno. Aquí aparece el lenguaje con que se construye ésta como relación que expresa una totalidad de sentidos: pedagógico, humano y social. Desde el punto de vista de la problematización de la docencia, esto implica la socialización de la sociabilidad hacia una “pedagogía de la decisión”. En la práctica, esta totalidad de sentidos se concreta en el vínculo que el maestro establece con el grupo, de acuerdo con la forma que adquiere la intervención educativa que se desarrolla en el aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es como un salón de espejos que refleja figuras planas, cónicas y erizadas. El maestro puede ser físico, biólogo, matemático, pero en todo caso su labor es pensar y actuar en un grupo de trabajo. Se encuentra vinculado al grupo tanto desde un punto de vista imaginario (lo que piensa implica su práctica), como desde un punto de vista real (las relaciones que establece dentro de ella). Además de esto, de acuerdo con su *rapport* institucional promueve la reflexión. Por formación (o por deformación) el maestro normalmente da la pauta para los roles de la relación, y de su “ir hacia” depende lo que ahí sucede. Su posición es privilegiada para representarse los sistemas institucionales que inscriben planos en la práctica educativa, y para su interjuego con las disposiciones afectivas (“la cosa vivida”), con niveles de información y con posibilidades implícitas de transformación de la realidad práctica y social del grupo. Sin embargo, los sistemas de valores son variables en el espacio y en el tiempo.

En la sociedad moderna se acentúa la orientación de los individuos a distintas máximas de acción.²¹ Encuentro tres tipos ideales o conceptos límites con los que es posible comparar, desde el punto de vista de la experiencia de trabajo docente, el vínculo maestro-grupo. Estos tipos ideales, sin ser exhaustivos, implican distintas posibilidades de observar y recuperar información sobre la práctica educativa.

Un primer tipo ideal que se describe alude al *vínculo de dirección*. Por la naturaleza del tipo que se pretende reflejar conviene citar un caso de la historia de la educación, ya que el tiempo tiene la virtud de hacer sublime lo que todavía en vida aparece como pedestre. Para esbozar el vínculo de dirección citemos, pues, el célebre caso del profesor García Cantarines. Este hombre, alto dignatario de la Iglesia y profesor de derecho Constitucional en el Instituto de Ciencias y Letras de Oaxaca, por el año de 1846 (once antes de la promulgación de las Leyes de Reforma) trató con sus alumnos el punto de las relaciones del Estado y la Iglesia, diciendo así: “Conforme a la marcha de los tiempos, y por lo que ha pasado en la República, es seguro que se decretará la separación del Estado respecto a la Iglesia; ténganlo ustedes presente”. Los alumnos —según expresa el Lic. Brioso y Candiani— oyeron con asombro y estupefactos aquella declaración, y García Cantarines comprendió entonces la trascendencia del vaticinio, por lo que pidió a sus discípulos con mucha gravedad y con insistencia que lo que acababa de anunciar quedase ignorado por los extraños y que por ningún motivo lo propalaran. Los alumnos no lo obedecieron y en los estrados y en los corrillos comentaron el anuncio de la reforma, formulado por Cantarines. Una vez que éste se enteró de lo que hicieron sus discípulos, indignado declaró cerrada la cátedra, y llegó cuatro días después acompañado de un mozo portador de una canasta con racimos. “Jóvenes —les dijo— han hecho ustedes bien en propalar lo que les dije hace cuatro días; las ideas tienen fuerza expansiva y nadie debe creerse dueño exclusivo de ellas. Comprendo el error que cometí y la injusticia con que procedí, y en prueba de ello aquí tienen ustedes este obsequio”.²² En este caso lleno de riqueza pedagógica se alcanza a discernir que la actividad de aprendizaje se centra totalmente en la figura del maestro. El mejor de los casos es el de García Cantarines, profeta del destino de la nación, que es capaz de predecir el futuro.

En todo caso, la relación maestro-alumno depende directamente de las iniciativas del maestro, quien asume todo el liderazgo. En cuanto observador tiene más a la mano su propio proceso de ser, que el del grupo. No es posible despreciar el valor de la dirección en la empresa educativa. Es importante reflexionar acerca del García Cantarines que entraña todo maestro y observar desde su perspectiva cómo adquiere el alumno los conocimientos, los juicios de valor y las formas de relación social por él inspirados, así como la trascendencia de su propia dirección.

Un segundo tipo ideal lo constituye el *vínculo analítico*, donde el coordinador se centra entre el grupo y la tarea. Quizás el primer y más fundamental elemento del vínculo analítico sea la consideración del hombre en situación, por su enorme riqueza e importancia. En este caso existe la idea de una intervención educativa que liga el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje.

Hay una historia y hay actores de esa historia, hombres que no siempre se representan esa historia con una conciencia clara. El coordinador guía su intervención basándose en una condición y una opción fundamentales. “La condición consiste en basarse directamente en la estructura, los roles y las percepciones iniciales que de ellos tienen los miembros de la colectividad en

cuestión. La opción consiste en hacer de la evolución espontánea de esas percepciones el resorte de un proyecto colectivo de reordenamiento orgánico”.²³ De este modo la tarea, que es el aprendizaje grupal, comprende la finalidad como parte de su organización interna, y ésta constituye, su contenido implícito, la calidad de la acción, pero hay también resistencias a la tarea en que el sujeto es transparente a “una burla de sí”, “su negativo”, sin “revelación de sí mismo”, sin “denominación como hombre”; en los momentos en que rompe con la realidad, resuelve su anomia.

Cada grupo expresa una aventura, un proyecto, una empresa para (y entre) los actores. En este caso, la observación, así como la presentación de hipótesis a partir de conceptos y vivencias a fin de ilustrar el código en común de un grupo, son los problemas que el coordinador elige para controlar la relación entre grupo y tarea.

Aquí el coordinador deja de ser líder, y se ocupa de la funcionalidad de este rol en el grupo, que es donde se encuentran todas las personas capaces de organizar algo en torno a una tarea. En el interjuego de códigos hay un todo motivacional no confesado: el secreto grupal, ligado a biografías somatizadas por segmentos y sistemas socioculturales. El arte se encuentra en ilustrar el código en común del grupo, explicitando lo implícito: esquemas referenciales primarios, angustia, confusión, ruido, información previa, etc. Su función es siempre la tarea y los códigos que aparecen en su realización. Cada grupo tiene que llevar a cabo la tarea y la *tarea es el aprendizaje*. El coordinador no puede entrar en complicidad con el grupo, debe manejar la angustia intersubjetiva que requiere explicar algo a través del diálogo. Al coordinador se le pide información, cierta representación de las normas institucionales, admite *motu proprio* un rol autoritario y debe devolver todos estos elementos al grupo para que los elabore. La riqueza de la práctica educativa reside en este caso en la riqueza interpretativa del vínculo y en el compromiso con su representación y cuestionamiento continuos a partir de una memoria registrada en el diario de campo.

Un *tercer tipo ideal* que se describe es el *vínculo de dependencia*. En este caso, el maestro, cuya actividad central es controlar, es visto como un pastor que toca la flauta con mayor o menos virtuosismo, desde un lugar privilegiado. Inflado por el sistema institucional, merced a un contrato social en el que se le señala como maestro, con un cierto interés por idealizarse, se representa en este caso como autor casi único de la práctica educativa. Él, un representante de la fuente inagotable de sabiduría y abierto en toda su humildad espléndida a la instrumentalización educativa, capaz para siempre de obrar y juzgar con justeza, fomenta un vínculo asimétrico de cooperación en que la autoridad es derivada del rol, puesto que él asume el control, fomentando una cooperación estrecha entre el silencio y la limitada oportunidad de preguntar de los educandos, entre la palabra y el ruido implícito que produce la elaboración y el privilegio de Juzgar del maestro; haciendo así una división clara entre el que formula las preguntas y quien se preocupa por las respuestas.

El maestro demuestra desde ya “las formas sutiles en que las normas sociales son internalizadas, estableciéndose en el interior del ‘individuo’, como una forma de control interno comparable a un ejército instalado en una ciudad conquistada. La agresión volcada hacia adentro, donde la coerción externa es remplazada por la culpa o por la vergüenza de transgredir lo que se supone correcto, donde la agresión se vuelve intrapunitiva y donde asistimos consternados a formas más o menos larvadas de estupidización colectiva”.²⁴

En tal situación, el diario de campo es impracticable debido a que la propia práctica educativa no está en juego. No hay más que un elaborador principal (el maestro) y elaboradores secundarios (los “buenos” alumnos), mientras el resto permanece desvinculado en el olvido. La relación por excelencia se establece entre un educador y una memoria, que registra y devuelve con una negación total del contexto.²⁵

Hemos visto bajo la dimensión de interacción un reducto que abre los horizontes de observación de la práctica educativa, o bien los cierra según la lente que se use. Ha sido imposible evitar un esbozo de las aperturas del ojo del observador según su ubicación en la práctica. En la vida cotidiana el maestro no puede ser encasillado dentro de uno u otro tipo ideal, lo más probable es que tome elementos de uno y otro; aún así, al confrontar su conducta con el tipo ideal, aparecen reflejados rasgos más definitivos de alguno de ellos. Esta dimensión de la docencia puede observarse en la práctica cotidiana; para ello, el maestro debe reconocer este salón de espejos, esta trama donde él aparece como actor con un papel muy específico, en que quizá vaya a reconocer su historia oculta: Quién es él en el grupo, qué significa para los alumnos, qué clase de lenguaje de relaciones sociales construye con ellos. La respuesta a estas interrogantes constituye un inmejorable punto de partida para el observador participante.

En la *dimensión de circunstancialidad* observamos el aula situada y fechada por un sistema social, por un sistema educativo y por una institución concreta.

La presencia del sistema social en el aula tiende a reconocerse tanto en los valores como en los productos de la práctica educativa y su vinculación con el sistema de que forma parte. Así, por ejemplo, en el capitalismo dependiente la escuela responde a las demandas objetivas de calificación, así como a las demandas objetivas de descalificación originadas por el desarrollo del aparato productivo. Lograr la disminución del valor de la fuerza de trabajo es un problema esencial que enfrenta la expansión monopolista, ya que esto implica una valorización más alta del capital. Los límites para el desarrollo de factores ajenos al capital, digamos un gran número de hombres pobres, son determinados a nivel estructural y realizados en situaciones concretas: Los procesos de depredación de la riqueza e inteligencia humanas, se realizan en forma institucional dentro de las aulas, en lo que conocemos como experiencias de aprendizaje, donde el saber y la forma de adquirirlo muestran una vinculación concreta con la vida práctica anticipando el quehacer del educando en el mundo social.²⁶

Para reconocer esta relación es posible hacerse, desde un punto de vista operativo, la pregunta: ¿En qué se concentra el proceso de educación?, con el fin de percibir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se concentra en algunos aspectos del universo, lo que incluye el qué y cómo se expresa en los salones del medio ambiente natural, de la cibernética o de la historia, es decir, el manejo de la información en el aula y, por otra parte, la percepción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje elabora valores que aparecen como ideas o sentimientos normativos en el aula.²⁷

La observación recaba esta información que da cuenta del género del universo con que se construye la práctica educativa y con estos elementos se pregunta sobre la naturaleza de la sociedad en que se sustenta esta práctica.

La noción de la circunstancialidad, en el plano de la influencia del sistema educativo en la vida del aula, considera que los sistemas educativos son instituciones que se modelan en la pugna de intereses de clases sociales. La escuela no opera como una estructura unificada, sino diferenciada internamente, y con funciones también diferenciables según las clases a las cuales se dirige y las que debe contribuir a reproducir.²⁸

Las escuelas que forman el sistema educativo en su conjunto nacen en tiempos distintos, por la acción de distintos grupos instituyentes y con la participación directa de distintos grupos sociales. De este modo, la situación en el aula forma parte de un encadenamiento colectivo cada vez más largo y complejo de situaciones de enseñanza-aprendizaje. Este encadenamiento va marcando la comparsa de diversos estilos pedagógicos, formas de información y de interacción en el aula y demandas que el profesor debe rescatar para orientar su práctica.²⁹

El profesor debe entonces observar, en el plano de la transversalidad, los principios normativos de la práctica educativa que se desarrollan en la escuela al mismo tiempo que su práctica y la forma en que los actuales niveles de información, los valores presentes en la práctica cotidiana, las formas de interacción social, las expectativas sobre la práctica, se articulan con lo preéxistente, en el nivel de la historia educacional del educando y del grupo.

En el plano institucional de la dimensión de circunstancialidad, se especifica el sistema pedagógico de referencia, que consiste en la “mediación del saber instituido” en el aula. Para el proceso de enseñanza-aprendizaje hay dos niveles en el plano de la institución que es necesario considerar:

Lo universal, es decir, el conjunto de reglas que determinan “qué se puede y qué no se puede hacer” en lugares y momentos determinados. Este momento se fundamenta en las ideas del derecho sobre las instituciones sociales, implicando lo que ya está instituido tanto para el maestro como para el alumno,³⁰ y que se reconoce en la ideología del grupo instituyente del aparato escolar. La misión manifiesta de las acciones del grupo instituyente se muestra en la cultura material del aula, y en los recursos con que se cuenta. Como lo han observado numerosos autores, las diferencias entre las escuelas comienzan por la cultura material, no

solamente por el tipo y la calidad de los recursos o el número de individuos asignados a ellos, sino por el uso social de estos recursos, controlado por las reglas del establecimiento, los estatutos y las normas jurídicas que afectan la vida cotidiana del plantel.

En el aula, lo instituyente pasa filtrado por una luz: la de lo instituido, que se hace presente en las discusiones que los alumnos tienen con los maestros sobre las disposiciones oficiales “que vienen desde arriba”, en los calendarios escolares que establecen condiciones para el desarrollo de los planes de estudio, en los topes salariales y las consejas que los docentes desarrollan con los educandos, en los silencios en que los educandos se quejan de los precios de los exámenes extraordinarios, etc.

La voluntad del grupo instituyente se palpa en el modelo educativo del colegio, pero éstas son normas universales que adquieren especificidad a través del grupo instituido. En este segundo nivel institucional resulta importante definir los lugares, momentos y estatutos de cada uno según su nivel de comportamiento; esto implica el conjunto de roles y funciones que realizan los integrantes del establecimiento escolar, y los ambientes, situaciones y ritos que propician. La masificación de la enseñanza ha dado lugar al entrecruzamiento de segmentos socioculturales diferenciados por los cambios en el proceso de producción. En toda escuela se recluta una serie diversa y original de grupos. Estos se legitiman a través de las actividades que realizan: los bailes de fin de año, las mesas redondas, los asaltos y los campeonatos estudiantiles que van haciendo visibles los distintos grupos de *status* —organizados en torno a un fin— que participan en la construcción del ambiente social de la escuela y del aula.

Los grupos de *status* que surgen en cada escuela responden a los distintos nexos de sus integrantes fuera del ámbito escolar. A través de éstos, los educadores se relacionan con partidos políticos, con sectores empresariales, con núcleos académicos que de este modo ejercen una influencia directa sobre la vida del colegio. Esto escapa a la voluntad del grupo instituyente, estableciéndose una relación dialéctica entre estos dos momentos de la institución. Desde este punto de vista, el docente tiene que indagar cuáles son los grupos sociales a que se encuentra ligado y las ideologías, así como las consignas que transfiere al proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de esta relación. En un sentido general el docente debe reconocer sus distintos roles en el ámbito escolar y analizar el modo en que éstos se manifiestan en la situación del aula. Esto supone hacer una distinción entre las redes sociales del mundo escolar —en las que el docente está Inmerso— y las formas de incidencia de éstas sobre la práctica; y, además, efectuar observaciones sobre los niveles de cooperación y conflicto entre los maestros en la elaboración de material de apoyo, el tiempo invertido en distintas actividades mayor y menormente relacionadas con la situación de enseñanza-aprendizaje. Estas observaciones son útiles para conocer el género de universo escolar que genera el grupo instituido y que se reconoce en el ambiente escolar. Dentro de este ambiente intervienen también las agrupaciones formadas por los alumnos, con sus clubes de corazones rotos, sus pandillas, sus grupos políticos y

deportivos, sus grupos académicos, que colorean definitivamente el universo escolar. Y aquí importa observar qué tipo de actividades emprenden los alumnos y cómo influyen éstas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas actividades pueden estar mayor o menormente relacionadas con su capacidad de estudio, con su actitud hacia la escuela y hacia el salón de clase, con sus expectativas acerca del trabajo docente y entorno a la rutina cotidiana escolar. En suma, en este nivel se recoge lo que se construye cotidianamente, a partir del comportamiento regulado por redes de relaciones sociales en el establecimiento escolar. Se diseñan las redes que en muchas ocasiones detienen el paso de los peces. En esta dimensión, el diario de campo registra espacios vacíos, interrupciones de la práctica educativa, y construye el espacio de socialización que es propio de cada escuela, dando cuenta después del orden y la disciplina como ambiente esencial de socialización, o de la discontinuidad y la violencia, que influyen definitivamente en las expectativas del alumno sobre su vida futura, por las formas de comportamiento que se adquieren para sobrevivir en una u otra escuela. Esto es así, porque los grupos instituidos en una escuela, además de estar identificados por una característica común, se hallan distribuidos en redes de poder que ajustan las expectativas de comportamiento entre una red y otra.

La normatividad del comportamiento social en la escuela puede identificarse a través de los lenguajes empleados por los grupos estudiantiles. La influencia del ambiente socializador de una escuela constituye un momento histórico en la vida del alumno. En este sentido, la enseñanza superior posee una importancia enorme, ya que los educandos han alcanzado la edad en que deberán integrarse al trabajo productivo.

Los lenguajes adquiridos en este nivel, los valores de grupo, la concepción del mundo social y las relaciones cultivadas en la escuela, tienen una importancia decisiva en la adaptación de los alumnos a distintos sectores de empleo. Por ello, el maestro debe de estar muy alerta. Los alumnos pueden tratar de legitimar en el salón de clase el lenguaje de su universo de trabajo, o en su universo de trabajo, el lenguaje del salón de clase. En todo caso, resulta conveniente explicitar cuál es el lenguaje de socialización que se constituye en el aula, qué palabras e ideologías son propias del plantel, qué vinculación hay entre éstas y el medio familiar y laboral del estudiante, para comprender cómo encaja el ambiente escolar en los niveles de interacción, de idea y conciencia sobre el mundo, de palabra con la vida del alumno en otras instituciones sociales e influido por otros aparatos ideológicos.

La cuarta dimensión del trabajo docente, concebido como acción instrumentalizada, reconoce lo instituido en el aula como saber, identificando sus modos de conservación, de representación, de transmisión, de control y de sanción. Las técnicas de enseñanza no son únicamente técnicas activas sino soportes, mediaciones que permiten una organización del espacio y tiempo educativos que se desarrollan en el aula. Esta organización se basa en sistemas,

métodos, técnicas, recursos y procedimientos que el docente emplea en su trabajo. La observación en este caso debe dirigirse a explicitar cómo se comunica la información para dar cuenta de las técnicas que el maestro emplea para enseñar. En la especificidad de formas se incluye la imitación, la experimentación, los ritos de iniciación, las técnicas de castigo-recompensa, el recuerdo inducido, la asociación cenestésica, la realización de la tarea, la dramatización, las pruebas, el método de concordancia-discordancia, la exaltación o disminución del ego, escuchando, mediante preguntas y respuestas, etc.³¹

También es importante plantearse qué es lo que limita la cantidad y la calidad de la información. Esto lleva necesariamente a la descripción del plan de estudios y al análisis de sus alcances, examinando la participación del maestro en la corrección de errores y en la solución de los problemas planteados por el alumno, la consideración del tiempo disponible, la distancia del objeto, la calidad del equipo y la ignorancia o error del maestro. La observación de los procesos que se desarrollan en el aula permite ponderar los resultados de las diversas técnicas utilizadas por el maestro en términos del comportamiento de los alumnos durante la realización de la tarea y sus resultados. A nivel de observación, el plano de la instrumentalidad se reduce a observar lo que ocurre a través de distintas formas de tecnología en el desarrollo de una clase. Por otra parte, debe proponerse un trabajo imaginativo en la relación sistema-proceso por lo que hace al trabajo docente, en busca de sistemas, metodologías, procesos y recursos reivindicadores de la práctica educativa.

Se han presentado hasta aquí, los niveles básicos de problematización del trabajo docente. Estos niveles pueden irse concretando a través del trabajo de observación participante que confronta la experiencia vivida:

El modelo dinámico de registro de las observaciones en el aula aconseja considerar los siguientes aspectos:

1. El observador participante desarrolla su actividad a partir de un espacio y un tiempo situados y fechados. El diario de campo debe reconocer este fenómeno y reproducir la secuencia de intenciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como punto de partida un arbitrario histórico y como punto de llegada, que en ocasiones no es más que el puerto lejano de Itaca, el hogar de los héroes.
2. La observación participante registra en cada sesión el material en forma de crónica, de todo lo que ocurre, aportando información sobre situaciones, incidentes, acontecimientos que rodean la práctica educativa cotidiana, o bien registra los emergentes, es decir, las participaciones de los integrantes, ciñéndose a aquellos que por sus manifestaciones son indicadores de situaciones claves para dar un sentido al movimiento grupal.³²

3. El diario de campo registra secuencias de información, que al ser concreciones del presente situado aquí y ahora, en la breve diacronía de un curso semestral o anual, muestran episodios de la integridad de su objeto. No se pueden distinguir, de una sola vez, con claridad, el conjunto de indicadores que construyen cada situación educativa, haciéndola general y específica.

Para precisar los niveles de información que va cubriendo la observación y su registro sistemático en el diario de campo, el profesor puede valerse de la ayuda de fichas de campo.³³ Las fichas de campo clasifican la información registrada en el diario de campo en términos de indicadores³⁴ que hacen alusión a dimensiones de algún problema de investigación en particular. Esta información debe ser registrada en la zona superior derecha de la ficha de campo. A la misma altura, en la extrema izquierda, deberá anotarse: a) la forma de obtención de datos: ya sea la observación, el uso de un informante específico o como lo veremos más adelante —para la práctica educativa— el análisis de contenido o la entrevista; b) fecha, hora y lugar en que han sido obtenidos los datos; c) nombre del observador o cualquier clave que identifique las fichas como provenientes de la misma persona. Así, como ejemplo:

Observación Participante 9-III-77, CCH Azcapotzalco	(Campo del problema) (Dimensión)	Práctica Educativa
Lectura de Clásicos II Salón 356, 5 a 6 de la tarde. Simón Cabrera.	(Indicador)	Objetivos de los alumnos

El objeto de las fichas de campo es identificar los datos que corresponden a indicadores específicos, lo que permite la más fácil comprensión de éstos, pues a lo largo de un curso se repiten los indicadores que clasifican los datos de la práctica educativa, enriqueciendo los descubrimientos del docente por comparación o contraste con los datos previamente obtenidos. Para determinar las dimensiones e indicadores donde corresponde clasificar los datos registrados en el diario de campo, el profesor-investigador revisa las guías de clasificación de datos. En relación con el trabajo de análisis de los procesos que se desarrollan en el aula, tal vez se encuentre una taxonomía poco específica sobre educación, pero algunos datos se aportan en la guía de clasificación de datos culturales de Murdock. Para educación, entre las nomenclaturas más conocidas, se encuentra el Perfil Transcultural de la Educación, elaborado por Jules Henry y el Modelo de Análisis de la Interacción, de Fladers.³⁵

En esta ocasión, de manera tentativa, se presentan indicadores que contemplan las dimensiones de “Notas para un Modelo de Docencia”, descrito anteriormente. Estos indicadores pueden ampliarse, subdividirse, modificarse en función de las

necesidades de interiorización de la práctica educativa y de los criterios que le parezcan más adecuados e importantes al profesor. La utilidad de estos indicadores se relaciona con la idea de clasificar los datos registrados en el diario de campo.

Dimensión de intencionalidad: objetivos (del maestro y de los alumnos); *conflictos* (con las formas de pensamiento y acción sugeridas por el maestro y por los alumnos); *cooperación* (en la realización de los objetivos de aprendizaje por parte del maestro y los alumnos); *intereses* (que se manifiestan en el aula).

Dimensión de interacción: roles (definición del papel del maestro y de los alumnos); *definición de la situación* (por el maestro y los alumnos); *problemas grupales* (entre el maestro y los alumnos, entre los alumnos); *tarea* (formas que adquiere su realización); *estados afectivos* (que predominan en el grupo —clima del aula—); *dirección* (del grupo) y *control* (del grupo).

Dimensión de circunstancialidad: normas generales y reglamentos, incidentes, situaciones y acontecimientos (que cambian el orden natural de vida en el aula); *niveles de información* (aspectos sobre los que se concentra el proceso de enseñanza-aprendizaje); *valores* (señalados por el maestro y por los alumnos); *reacción de los alumnos hacia la nueva información*; *información previa* (de los alumnos); *agrupaciones estudiantiles, grupos de status* (en la red escolar); *actividades* (de agrupaciones y grupos de status); *formas de organización del trabajo* (entre maestros —equipos—); *ambiente social* (de la escuela y del aula —ambiente de socialización—); *recursos materiales, formas de consenso* (sobre situaciones y acontecimientos que construyen la vida escolar) y *rutina* (distribución del tiempo).

Dimensión de instrumentalidad: objetivos de aprendizaje (formas de elaboración y utilización); *diseño curricular* (su manejo dentro del aula); *comunicación del currículo, evaluación* (formas de realizarla y procesos implicados en este fenómeno —Informativos, valoratorios, de relaciones sociales, etc.).

La elaboración de fichas de campo suministra Información y reflexiones concretas del profesor acerca de los distintos indicadores que cubren las dimensiones del modelo de docencia. Su elaboración requiere de cierto descentramiento del profesor que se ve así mismo en un escenario como “otro” y hace referencia de sí cómo aquel “otro” que es él mismo. En ocasiones, esto implica tiempo, ya que la actitud fenomenológica del observador participante llega a ser tan intensa que sólo puede analizarse después. Si bien la información que recoge el diario de campo debe ser registrada en el tiempo más próximo al momento de observación, las fichas de campo pueden elaborarse posteriormente. Asimismo, es necesario insistir en que cada profesor puede modificar las categorías de análisis de la práctica educativa según se enriquezca su campo teórico y su capacidad de problematizar lo que hace.

4. Es recomendable que los profesores participen colectivamente en esta empresa. Un observador no puede estar en dos lugares a la vez, ni puede saberlo todo. En el estudio de campo de grupos diferenciados por los procesos de modernización, la técnica de la observación sin ayuda es insuficiente, y lo es aún más en el caso del docente a cuyo trabajo de investigación se le agregan otras actividades importantes que comporta el ejercicio de la docencia. La solución puede ser, entonces, el trabajo en equipo, el cual, debido a que en él intervienen varias personas, facilita la recopilación de datos y contribuye, además, a precisarlos sobre la marcha.³⁶

5. La extensión del proceso de investigación de la práctica educativa del coordinador a los educandos: investigación que no parte de un modelo esencializado de ciencia, sino de la premisa de que cada quien debe elaborar las connotaciones del vínculo y las formas de abordaje del objeto de estudio, para conocer la representación definitoria de la situación educativa.

Por otra parte, sería conveniente recordar que en el aula el maestro cuenta con otras ayudas, además de la observación participante, para recopilar información sobre las distintas dimensiones del trabajo docente, que normalmente resultan inaccesibles al investigador. Tal es el caso de los trabajos escolares y de las entrevistas informales que son susceptibles de convertirse en cualquier momento en fuentes de información. Las tareas escolares son documentos personales susceptibles de aportar datos, cuando el maestro les imprime la intención de averiguar ciertas cosas, desde las estructuras de significación que muestran, el modo en que los datos del mundo se vuelven significativos para un alumno, información sobre el género del universo del que participa el educando, hasta la evolución en las faltas de ortografía y la sintaxis del alumno a lo largo de un curso. Esta clase de información no puede ser menospreciada en la escuela. El diario de campo registra el análisis que el maestro realiza sobre las tareas escolares, concentrando elementos comunes y diferenciados en un grupo y en la totalidad orgánica del yo de cada alumno. Por su parte, la entrevista es pertinente en las situaciones de la docencia donde la conversación con los profesores es frecuentemente un ideal acariciado por los alumnos. Estas entrevistas informales pueden convertirse en cualquier momento en entrevistas cualitativas, por medio del empleo de una guía de la entrevista, que exige el conocimiento de ciertos aspectos de información acerca de cada persona que contesta. Las entrevistas dan fe de las expectativas del alumno, de sus planes y perspectivas futuros y aun de áreas más delicadas que expresan la relación entre el afecto y el aprendizaje. En el trabajo docente, ya que la entrevista intenta investigar procesos sociopsicológicos bastante sutiles, la forma general de la entrevista puede ser "sin orientación" y el entrevistador puede seguir el hilo de los aspectos que aparecen tan a menudo en los comentarios del que contesta, siempre que den la impresión de que para él tienen un profundo significado emocional. En este caso, los datos de las entrevistas se registran en el diario de campo confrontándose con los datos obtenidos por la observación de secuencias de comportamiento en el aula y de los

emergentes que dan sentido al movimiento grupal, enriqueciendo la imagen de la práctica educativa. En realidad, se requiere hacer un análisis más exhaustivo de la información que los trabajos escolares y las entrevistas informales pueden aportar al aula, así como de las formas de utilización de estas técnicas, hasta ahora prácticamente ignoradas.

Algunas otras ayudas pueden ser instrumentalizadas por el maestro para la recopilación de datos dentro del aula. El biólogo realizará análisis nutricionales del alumno, el médico estará en mejores condiciones para familiarizarse con sus problemas de salud, el sociólogo podrá interpretar con cuestionarios estandarizados la movilidad social, etc. Esto quiere decir que cada maestro, desde su campo específico de conocimiento, puede aportar nuevos elementos al conocimiento de los educandos y de las situaciones educativas.

Sin embargo, el valor de la observación participante no debe sólo reconocerse en el tipo de datos que aporta, sino como técnica de interacción, de vinculación con la práctica educativa que establece las bases para el uso de otros instrumentos de recopilación de datos. En la vivencia de la práctica educativa, en un intento continuo e inacabado de representación social de la realidad, en el estudio modesto de la propia definición de la situación, en la expresión abierta y concreta de las limitaciones que el docente encuentra para su intervención en el aula, el alumno aprenderá pronto a cooperar aportando información sobre sí mismo y sobre sus experiencias. Así, por ejemplo, como ejercicio para clase de redacción, los alumnos expresan sus emociones sobre un fragmento de las *olas* de Virginia Woolf: "Cuando era chico, yo no soñaba tanto como Jinny y no tuve el amor platónico como ella (. . .) sólo que había en mis juegos un modo distinto, tal y como se imagina la vida de un barrio pobre, que no sé si le pueda decir vulgar, pues mis únicos juegos no eran sino la travesura con los demás, o sea que el quemar una llanta y arrojarla hacia las casas del vecindario eran mis diversiones (...) Mis juegos los jugaba sólo por las circunstancias. A los, ocho años comencé a interesarme por el mundo de la calle, empecé a ser más vago, pero no por serlo se me quitó lo tímido o callado. Algo influyó al entrar a la escuela, ya que me empecé a relacionar con niños y me dio por ser más de la calle que de mi casa".³⁷

Finalmente, la observación participante se propone como una forma de trabajo para la explicación y valoración de la práctica educativa, a partir de la liberación de las capacidades creadoras de los educandos a nivel grupal. El grupo aparece como una instancia, a partir de la cual es posible replantear el problema de las instituciones. Según Pichon Riviere, los grupos se forman para "aprender a pensar"; pensar en el propio contexto de existencia, rompiendo con los límites impuestos por las determinaciones estructurales. Explicitar la ideología que conlleva la práctica educativa es enfrentar expresamente el vínculo social de esta práctica. El maestro, en las grandes escuelas de hoy día, no es un ente aislado, ni un ser inspirado que camina por las estancias del campo, sino una unidad del sistema institucional moderno y complejo. Su relación con la institución puede verse desde dos perspectivas: La institución, como sistema imaginario, representado por una serie de ideologías sobre lo que es educación, didáctica,

campo de conocimiento y, por otra parte, como sistema concreto de relaciones sociales, en el cual se juegan varios papeles. Estos niveles sólo pueden ser separados para fines de análisis, pero en la práctica están inextricablemente unidos. La observación y el cuestionamiento continuos del trabajo docente dan luz sobre el devenir de la institución en si misma. Al alcanzar conciencia sobre la autorrepresión y sobre la fetichización de su práctica, el maestro comenzará a combatir a los enemigos ocultos del conocimiento. Pero si el profesor traduce en el momento en que enseña la conciencia posible de una sociedad, y destruye así la distinción, la jerarquía, la separación, la oposición aparente entre pensamiento y afecto, descubriendo lo que permanece oculto por la represión, libera una serie de fuerzas que, al amenazar el *statu quo*, necesitan de su opresión anterior para continuar desvalorizadas.

Habría que terminar hablando sobre las condiciones materiales del trabajo docente, sobre la necesidad constante de acción, concediendo poco espacio a la reflexión, a los breves minutos entre clase y clase para hacerse merecedor de un salario suficiente, a los ritos institucionales obligados; exámenes, actas, relaciones de asistencia, calificaciones, colas quincenales, alumnos que aparecen en grandes masas, para apreciar que: Todo está dispuesto para que el maestro no controle la situación educativa. Se tienen más de cien alumnos: ¿Qué hacer con ellos? El maestro parece soportar un pesado saco lleno de cabezas. Hace enormes esfuerzos por continuar la marcha y en ningún momento se le ocurre poner al saco en el suelo, abrirlo y permitir la salida de la gente para pensar con ella el modo de resolver el problema. Se trata de un fenómeno de omnipotencia, donde el maestro ignora que es manejado institucionalmente, llevando el peso que deposita en sus hombros el mismo sistema social. Quizá paga así su deuda con el Estado, aunque también se filtra con ello la posibilidad de transformación de la práctica educativa.

NOTAS.

1. Lezioni di didattica, Florencia, Sandrón, 1948, p. 119. Cit. en: Broccoli, Angelo: *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Ed. Nueva Imagen, México, 1977, p. 170.
2. Beatriz Avalos y W. Haddad: *A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin América, Middle East, Malaysia, Philippínes and Thailand*. International Development Research center, junio de 1977, pp. 60-61.
3. Claude Lévi-Strauss: *La noción de estructura en etnología*, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1968, p. 148.
4. Como lo señala Ángel Palerm: "Si alguien quiere desprender de esto la conclusión de que la etnología es hija del imperialismo y producto de la relación colonial, no andará muy lejos de la verdad. Tan cerca de ella, de hecho, como los que dicen que la física contemporánea debe su extraordinario desarrollo a la

guerra, más que a cualquier otro factor externo". Palerm, Ángel: *Historia de la etnología, los precursores*, SEP-INAH, La Casa Chata, México, 1974, p. 14

5. La significación de los datos observados también se vincula con el lugar del investigador en el conocimiento de esos datos; la expresión directa e inmediata de las experiencias que giran en torno al trabajo de investigación llegan a ser enormemente reveladoras. Así, por ejemplo encontramos en un diario de campo: "Caminaba por una calle en los extremos del pueblo. En este barrio había más animales fuera de las casas (esencialmente perros) y era evidente la crianza de porcinos. Unos niños se hallaban reunidos en una esquina, sentados sobre el empedrado de la calle (en esta área del pueblo no había banquetas). Tenían una pelota de goma pero no estaban jugando. Al pasar, uno de los niños me dijo: ¿Qué andas haciendo? ¿Quieres ver el angelito? Yo respondí: No lo conozco, imaginando si se tratará de un traje como los de moros y cristianos que se fabrican en el pueblo para las fiestas del santo patrón. Doblamos la esquina y entramos después de cruzar un pequeño solar, a una casa. Había una mesa en el centro, me acerqué. El ángel estaba rodeado por panes y flores, rosas y azucenas, el olor de naranjas; parecía la cuna de un niño dios. No estaba seguro de lo que veía. Un niño me preguntó: ¿Qué te parece? Yo respondí que estaba bien y que hasta parecía de verdad. Esto produjo carcajadas y burlas mientras pensaba en un niño muerto. Me sentí muy incomodo, pero después me invitaron al café y los acompañe al velorio". La nomenclatura de datos culturales podría recuperar, a partir de esta descripción, información sobre formas de lenguaje (el habla), relaciones personales (visitas y hospitalidad), comunidad (jerarquía territorial), muerte (duelo), trabajo (ocupaciones especializadas) etc., y más aún, por breve que sea el fragmento, muestra el enfrentamiento de las nociones de muerte en dos culturas distintas.

6. Para mayor información ver: Nadel, Siegfried: *Fundamentos de antropolología social*, F.C.E., Madrid, 1974, pp. 75-90.

7. Murdock, George Peter: *Guía para la clasificación de datos culturales*. UIA, México, 1968.

8. Henry, Jules: *Ensayos sobre educación*, Monte Ávila Ed., Caracas, 1975.

9. H. M. Lynd, "The Journal of Philosophy", enero 1950, Núm. 2, p. 35, Cit. en: Adam Schaff, *Historia y verdad*, Ed. Grijalbo, México, 1974, pp. 337-338.

ANDER-EGG, Ezequiel, “Metodología y practica del desarrollo de la comunidad”. En: el Método de desarrollo de la comunidad, 33^a ed. Argentina, GPO. EDITORIAL LUMEN, 2000.

CAPÍTULO 6

El conocimiento de la realidad proveniente de la práctica social

1. La práctica como modo de conocer
2. La inserción-participación en una realidad social, como una de las formas de conocer a través de la práctica
3. La inserción-inmersión
4. Inserción crítica y crisis de la inserción
5. La acción dialógica como elemento esencial para conocer desde la perspectiva del pueblo

Bibliografía citada

El problema central que queremos plantear en este capítulo es el de analizar en qué medida la misma práctica social se transforma en una forma de conocer la realidad. En otras palabras, cómo hacer para que la práctica sea también una forma de conocimiento de la realidad o de la situación-problema sobre la que se va a actuar. Dos caminos o formas principales hemos seguido —y son los que proponemos en nuestra metodología— para hacer de la práctica una forma de estudio-comprensión de la realidad: la inserción-inmersión y la inserción crítica y crisis de la inserción. Ello no excluye el “aprender haciendo”, que es el modo en el que vamos adquiriendo muchos conocimientos a lo largo de nuestra vida.

Incluimos también en estas consideraciones la actitud dialógica, como un elemento esencial para este conocer desde la práctica y desde la perspectiva del pueblo, partiendo del supuesto de que el diálogo sólo se da entre quienes se relacionan como iguales.

*Hay los que quieren aprehender,
los que quieren aprender,
y los que quieren comprender.*
Edgar Willems

1. La práctica como modo de conocer

*Si la humanidad
no tuviese nada que hacer,
no tendría nada que pensar.*
Guy Besse

Afirmar que la práctica es fuente de conocimiento no es más que reiterar y poner de relieve una cuestión de vieja data y admitida de una manera más o menos generalizada. A través de la práctica es la forma en que hemos adquirido buena parte de lo que sabemos, sobre todo de lo que sabemos hacer. El “aprender haciendo” es el modo de aprendizaje más antiguo que conocemos.

Sin embargo, no ha sido frecuente el planteamiento expreso de la práctica como modo de conocer (o de mejor conocer) una realidad, y de incorporar información y conocimientos (sobre todo como vivencias) de una realidad en función de un estudio/diagnóstico que se realiza de cara a una intervención social. Esto es lo que proponemos, de forma explícita, en este capítulo.

Ahora bien, aun a riesgo de romper brevemente la continuidad expositiva, antes de comenzar a explicar cómo la práctica constituye un procedimiento —entre otros— que se puede utilizar en la fase de estudio/diagnóstico, queremos hacer algunas advertencias, con el fin de evitar ciertas simplificaciones acerca de “la práctica como modo de conocer”, que terminan siendo *slogans* metodológicos o simples ligerezas tópicas.

Si bien es cierto que la práctica es fuente de conocimiento, y que la misma acción nos va a proporcionar conocimientos de manera directa, eso no significa que, cuando iniciamos una práctica, lo hacemos como si nuestra mente fuese una tabla rasa. Todas las personas tenemos esquemas cognitivos y conceptuales, de tal modo que, cuando iniciamos una práctica, lo hacemos orientados por un marco de referencia que guía la lectura de la realidad y la práctica misma. Y este marco referencial incluye, desde la lengua materna hasta las categorías científicas (cuando las utilizamos); desde los prejuicios hasta los valores; desde la experiencia de la vida cotidiana hasta las teorías científicas que pueden servirnos de referencia. Nuestra cultura, nuestra ideología, nuestra cosmovisión..., todo ello está presente. También se proyecta nuestro talante, sensibilidad y características psicológicas individuales cuando estamos haciendo una tarea concreta sobre la realidad social, no nos diferenciamos unos y otros por el hecho de usar o no la teoría, o de apoyarnos en supuestos metateóricos; lo que nos diferencia en este punto es el grado de conciencia que tenemos de que todo ello está influenciando en nosotros y, consecuentemente, en nuestra lectura de la realidad. En nuestro modo de “ir hacia la realidad”, estamos condicionados tanto por nuestros

conocimientos de sentido común ya adquiridos como por nuestros conocimientos científicos más afinados o profundos.

La práctica que nos servirá para mejor conocer la realidad en la que actuamos, no se nos da como algo independiente de nosotros como sujetos cognoscentes. Pero hay más todavía: la teoría (explícita o implícita), con que abordamos la realidad, puede tener relevancia para la acción, como explica Bunge, (1) en dos niveles diferentes:

- porque suministra conocimiento sobre los objetos de la acción (teoría tecnológica sustantiva);
- porque se refiere a la acción misma (teoría tecnológica operativa).

Con esto, queremos precisar los parámetros dentro de los cuales la práctica es (o puede ser) fuente de conocimiento. Los conocimientos que nos proporciona la práctica no enriquecen una teoría científica; en cambio, pueden enriquecer la dimensión tecnológica operativa, absorbiendo información empírica y enriqueciendo la comprensión de una situación-problema, que podemos conocer “desde dentro”.

Hechas estas advertencias, retomamos nuestro análisis sobre la práctica como fuente de conocimiento. Desde hace muchas décadas se viene hablando de la práctica como criterio de validez del conocimiento científico, del papel de la práctica en la evaluación de la autenticidad de nuestros conocimientos, o del desarrollo ascendente de nuestros conocimientos a partir de la práctica... Todo esto puede estar más o menos presente en los planteamientos de la “práctica como modo de conocer en función de una investigación diagnóstico”, pero nuestro problema está a un nivel menos profundo y más cercano a fines prácticos: **¿cómo incorporar la práctica que realizo en cuanto trabajador social comunitario, como una forma de recoger información/datos/vivencias para el estudio y diagnóstico?**

Digamos de entrada —para evitar una falsa expectativa— que sólo tenemos un borrador como respuesta. El tema encierra tal enjambre de problemas y tal cantidad de condicionamientos de lugar y tiempo, que apenas podemos hacer este esbozo preliminar.

Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad

Partiendo del supuesto de la inserción-inmersión de la que hablamos en nuestra *Metodología del trabajo social* (ICSA, Alicante, 1981), nos parece que existen cuatro formas principales para hacer de la práctica un modo de conocer: conocer por la convivencia, por la aplicación de la capacidad técnica operativa, por la capacidad creadora y, por último, a través de la evaluación y autocrítica. Veámoslo:

Conocer a partir de la **convivencia** es un estar-con, ser-parte-de, que permite conocer a través de una especie de ósmosis con la cotidianidad, que absorbe información empírica útil y significativa acerca del grupo o comunidad con la que trabajamos, mejor dicho, de la gente con quien participamos.

Otra forma de conocer a través de la práctica es el conocimiento que se adquiere mediante la **aplicación de la capacidad técnica operativa** en la realización de las actividades propias del quehacer profesional. Cuando hablamos de capacidad técnica operativa, hacemos referencia a la capacidad para relacionarse, comunicarse, participar, etc., con la gente implicada en una determinada situación-problema sobre la que se quiere actuar. Ahora bien, en la medida en que la misma práctica proporciona información empírica, ésta enriquece el conocimiento de la realidad, al mismo tiempo que mejora las posibilidades y las capacidades del hacer efectivo mediante un proceder que permite alcanzar los objetivos propuestos.

A través del *modus operandi* profesional se mejora el conocimiento de la realidad y la capacidad de actuar sobre ella, mediante una mejor utilización de los procedimientos para la consecución de los propósitos.

En cuanto al conocer por la aplicación de la **capacidad creadora**, se entiende aquí como la capacidad para incorporar conocimiento de la realidad y mejorar el diagnóstico situacional, a partir de los intentos de dar respuestas concretas a problemas concretos en situaciones concretas. Como cada situación tiene algo de inédito, los problemas que se afrontan también lo son en alguna medida. Ante ello, todos los métodos, técnicas, libros y experiencias no pueden suplir la creatividad que se necesita para la actuación práctica. Ahora bien, esa exigencia de creatividad (entendida en el sentido que aquí le damos) es también fuente para conocer-comprender la realidad.

Ahora bien, esta creatividad (expresada como respuesta a los problemas que se afrontan) no surge de reglas o procedimientos metodológicos, ni de un conjunto de respuestas ya hechas. La confrontación o contrastación con la realidad entre propuestas y resultados, es una forma de conocer que nos proporciona una mayor comprensión para el estudio/diagnóstico de esa realidad.

Por último, podemos señalar —como forma de conocer a través de la práctica— la **evaluación y autocrítica**, es decir, a través de la reflexión sobre la práctica. En sentido estricto, es una forma de dar una cierta sistematización crítica de lo que se ha hecho, que permite conocer/diagnosticar una situación a través de:

- Los efectos que se dan como resultado de una acción constituyen una forma de conocer una realidad (especialmente cuando se trata de efectos no esperados).
- La evaluación de las razones por las que se han logrado (o no) los resultados esperados, de la que se deriva un proceso autocorrector de la acción y de la comprensión de la realidad.

Cabe señalar que se da este conocimiento tanto de los fracasos como de los éxitos, aunque la fiabilidad de estos conocimientos suele ser baja, ya sea por distorsiones producidas por la euforia de los éxitos o las racionalizaciones de los fracasos, o por las dificultades encontradas para organizar ese conocimiento.

Afirmamos que la **práctica es fuente de conocimientos**, pero ya no sostenemos (como lo hacíamos antes) que es criterio de verdad. Puede ser criterio de eficacia, pero no necesariamente y siempre es criterio de verdad.

199

2. La inserción-participación en una realidad social, como una de las formas de conocer a través de la práctica

Esta inserción-participación con los sectores populares en la realización del trabajo, produce casi siempre un primer *shock* o reformulación metodológica: nos hace tomar conciencia de las limitaciones, de las manías y achaques, de la “quantofrenia” y la “testomanía” de las que nos hablara Sorokin haciendo referencia a ciertas deformaciones metodológicas producidas por la obsesión cuantitativista. Pero, he aquí que, mientras se curan de ellas algunos sociólogos, hay trabajadores y asistentes sociales que parecen enfermar de “metodologitis” y de “quantofrenia”, cuando la reivindicación de los métodos cualitativos y su utilidad en los estudios de la realidad social es cada vez más generalizada.

Además de ayudar a superar ciertos achaques, esta inserción nos permite reformular un viejo problema que se planteó en términos de pautas fundamentales que hay que tener en cuenta para iniciar una acción social. Hace unos 50 años, se formuló lo que en su momento se llamó “la regla de oro” que ha de guiar la iniciación de todo trabajo social: hay que partir —se dijo— de las **necesidades sentidas**. Esta formulación, vista desde nuestra situación actual, con todos los aportes que nos proporcionan las ciencias humanas en estas últimas décadas, resulta insuficiente: las necesidades sentidas pueden ser falsas necesidades, ya sea porque el individuo, grupo o comunidad están insertos en una tradición alienante, o bien porque sufren los efectos de la manipulación de la publicidad y de la propaganda. Sin embargo, en esta formulación hay una intuición totalmente válida aun para nuestros días: se trata de una pauta operativa, conforme con la cual, toda acción social debe partir desde donde está psicológicamente la gente involucrada en un programa. Hoy, a “lo psicológico” se agregan —como factores para tener en cuenta— el nivel de conciencia y los centros de interés.

Ahora bien, ceñidos a esta cuestión (¿desde dónde partir?), nos preguntamos: por los procedimientos tradicionales, ¿es posible comprender qué siente la gente como necesidades y las expresiones de su nivel de conciencia y de sus centros de interés? No afirmamos que no se lleguen a detectar estas necesidades, sólo queremos destacar que la inserción-inmersión permite una mayor comprensión. En otras palabras, para alcanzar un mayor conocimiento-comprensión de la situación de la gente con quien se va a llevar a cabo un programa de acción

comunitaria, nos parece que la inserción-inmersión es un verdadero salto hacia adelante.

Esta inserción, además de un acrecentamiento de la capacidad de comprensión de la realidad en que se está actuando y de los procesos internos de la vida de una comunidad, aumenta también la capacidad “operativa”. No consideramos la capacidad operativa sólo en términos “eficientistas”, como hacen aquellos sociólogos y trabajadores sociales para quienes lo importante es tener éxito en su trabajo... Éxito que no se mide en términos de auténtica promoción y liberación humana, sino por los “efectos tangibles” que permiten “apreciar” la capacidad profesional, con mayor o menor prescindencia del hecho de que los proyectos específicos sirvan o no a una real promoción humana y social. Desde nuestra perspectiva metodológica, la capacidad operativa se manifiesta en la capacidad de fomentar y generar procesos de participación popular, con el efecto multiplicador y el efecto de demostración que se derivan de esta participación, aspecto sustancial del desarrollo de la comunidad.

3. La inserción-inmersión

Dentro del marco de las técnicas y del lenguaje tradicional, la primera fase de la investigación diagnóstico-operativa podría llamarse o considerarse como una forma de “observación no participante”. A este segundo momento, usando ese mismo criterio, se le llamaría “observación participante o activa”. Sin embargo, eso no es así: los supuestos en que nos apoyamos y los procedimientos utilizados son diferentes (si te introduces en el espíritu de nuestro método, y especialmente a través de su práctica, podrás juzgar por ti mismo).

Para decirlo en breve y evitar equívocos, diremos que la inserción-inmersión de la que hablamos aquí, no puede considerarse en términos de modalidades o formas de la técnica de observación. El modo o procedimiento y la intencionalidad son otras, aunque se utilice la observación como procedimiento principal para recopilar información.

¿En qué consiste la inserción-inmersión como modo de conocer una situación-problema?

Ante todo —y comenzamos a decir lo que no es— no se trata, en modo alguno, de entrar en el mundo de los explotados y marginados por el conocimiento intelectual que pueden proporcionar los estudios (sociológicos, antropológicos, psicológicos o económicos), las estadísticas, las encuestas, los *tests* o cualquier otro procedimiento, o bien, el que se adquiere a través de los libros en general. Este tipo de conocimiento como reconocimiento —que es el que hacen algunos investigadores— permite el estudio de la realidad social sin asumirla como algo que le concierne a aquel que la estudia. La realidad “está allá”, y el investigador “está aquí” diciendo “algo” acerca de ella.

La inserción-inmersión consiste, en un primer momento, simplemente en convivir de algún modo con ellos (los que están en una situación-problema), en participar en sus vidas, con todo lo que ello implica (necesidades y problemas, centros de interés, expectativas y frustraciones). Más que conocer mediante investigaciones, lo que se intenta es un **saber-con-la-vida**. Comprender no es siempre formular racionalmente las cosas. Comprender es, muchas veces, comprender vitalmente, comprender con nuestra vida, porque a nosotros nos pasa, ya que la vida está hecha de muchas convicciones que no podemos formular conceptualmente.(*). Se ha dicho —se nos ha dicho— que esta vía es un “empirismo poético”..., quizás, pero no son las etiquetas las que me importan, por otra parte, ni siquiera sé lo que es un “empirismo poético”. Lo que sí sé es que “decirse comprometido con la liberación y no ser capaz de comulgar con el pueblo, al que se continúa considerando absolutamente ignorante, es un doloroso equívoco”.(2) Además, no hay comunión con el pueblo sin una inserción-inmersión en el proceso histórico de ese mismo pueblo o, si se quiere, de esa comunidad o colectivo respecto del cual el trabajador social proporciona un aporte técnico propio de su campo, pero, sobre todo, es amigo y compañero de camino, con un compromiso existencial/político que va más allá de lo profesional.

Lo esencial —era nuestra práctica iniciada en 1964 y formulada por escrito con Llorens en 1965— es el contacto directo con la gente, no como profesional que aporta los servicios de su especialidad, sino siendo como uno de ellos, viendo, escuchando, aprendiendo, descubriendo y admirando, conviviendo y compartiendo. Con estas actitudes y comportamientos vitales, se puede conocer/comprender mejor la realidad y, al mismo tiempo, ayuda a reencantar el mundo. Aquí se admitiría lo de “empirismo poético”, ya que la poesía, como dice Derek Walcott, es “enamorarse del mundo a pesar de la historia”.

(*) Buena parte de esta fase de la investigación diagnóstico-operativa, ya fue expuesta en el trabajo que escribimos con José M. Llorens, *Los campamentos universitarios de trabajo*, Mendoza, Instituto de Estudios Políticos, UNC, 1965. Puede leerse, con gran provecho para comprender la “inserción-inmersión”, el libro de José M. Llorens, *Opción fuera de la ley*.

Casi una década después de haber escrito esto, cuando las anotaciones ya estaban en prensa, leyendo a Gramsci encontramos una explicación de lo que queríamos decir, que no podemos dejar de transcribir porque lo expresa mejor de lo que nosotros fuimos capaces de hacerlo. “El elemento popular siente, pero no siempre comprende y sabe; el elemento intelectual sabe, pero no siempre comprende, y especialmente no siempre siente. El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y especialmente sin sentir que uno es apasionado, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo.” Y agrega más adelante que esta relación crea “una conexión orgánica en la cual el sentimiento-pasión se convierte en comprensión y, por lo tanto, en saber (no mecánicamente, sino de un modo vivo)...”

En esta inserción se pretende estar inmerso en la propia intimidad del sufrimiento y de la inseguridad, compartiendo de algún modo esa vida. De hecho, se va conociendo una realidad, pero desde dentro, y no desde afuera como se hacía —y se hace— con los procedimientos tradicionales. “El hombre no puede conocer

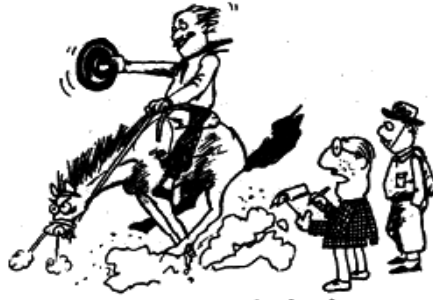
ninguna cosa sin entrar en contacto con ella, es decir, sin vivir (practicar) en las circunstancias de esa cosa.” Y el mismo autor agrega, en otro pasaje: “para conocer directamente una cosa o cosas, es indispensable participar personalmente en la lucha práctica que tiene por fin cambiar la realidad, cambiar esa cosa o cosas, porque sólo con la participación personal en esa lucha práctica se puede entrar en contacto con el aspecto exterior de la cosa, descubrir su esencia y comprenderla”.(3)

Por el modo que tenemos de concebir el conocer, considerado fundamentalmente como conocer científico, este tiene un fuerte contenido intelectual. En la inserción-inmersión no se excluye lo intelectual, se sobrepasa, en el sentido de que va más allá. La implicación personal de quien (o quienes) están estudiando la realidad, se transforma en una experiencia de vida, y esta experiencia de vida se transforma en un modo de conocer comprendiendo.

Desde la inserción-inmersión, conocer no sólo es saber, también implica la experiencia que se tiene de algo por el hecho de estar “metido” (inserto o inmerso) en una situación o circunstancia determinada. Conocer por la inserción-inmersión, es **comprender participando** a través del compromiso de una experiencia personal. Conocer, pues, por la inserción-inmersión, es más rico que el conocer teórico al estilo griego occidental que nos es propio, sobre todo si tenemos alguna formación metodológica. Como ya lo advertimos, una formación metodológica no asegura siempre una mejor manera de conocer la realidad, en algunos casos sólo sirve para mejorar la metodología en sus aspectos formales.

Se trata, pues, de un conocer que, en algunos aspectos, no es demostrable científicamente, al menos según se suele entender la demostración científica. Digamos que este vivir la experiencia como forma de conocer no es la forma clásica de conocer científicamente. Para los muy preocupados por “lo metodológico”, esto es heterodoxo..., al menos lo es para quienes tienen una perspectiva básicamente científicista.

Esta inserción-inmersión permite adquirir una vivencia del grupo, colectividad o comunidad con quienes trabajamos, mejor dicho, de la gente con quienes participamos. Esto implica ser parte de un proceso y no quedarse en mero espectador. Y, ¿qué quiere decir “ser parte de un proceso”? En cada sociedad se da una serie combinada y variada de factores que dan lugar a un proceso socio-histórico. El colectivo o comunidad con quienes trabajamos, el grupo humano o, simplemente, los individuos que recurren a nuestros servicios viven determinadas dimensiones de ese proceso. No podemos ser espectadores de lo que ellos viven. Para que esto sea posible, es necesario superar la dicotomía trabajador social-pueblo.



No es lo mismo mirar desde afuera



que ser parte de una realidad.

No es una inserción por yuxtaposición, sino por inmersión en la realidad del pueblo, siendo y participando como uno más, adquiriendo la capacidad de ver sus problemas desde sus mismas perspectivas y no metiendo al pueblo en los esquemas de nuestros manuales. El “manualismo” no sirve para encontrar al pueblo. Lo que Freire afirma, con relación al contenido programático de la educación, es válido para la organización de todo programa de trabajo social; se ha de “partir —dice— de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo”;⁽⁴⁾ o —como dice Óscar Jara— “insertarse en la dinámica propia de cada organización, según su carácter específico y su propio nivel de desarrollo y experiencia”.⁽⁵⁾

Puestos en esta labor, y a medida que fuimos acumulando este tipo de experiencias de trabajo, las técnicas tradicionales de encuesta nos parecieron extremadamente limitadas y limitativas. Conociendo los resultados, análisis e interpretaciones que surgen de las encuestas realizadas, y conociendo al mismo tiempo la realidad, en lo que hace a los hechos investigados, muchas de ellas resultan inútiles y ridículas y, gran parte de lo cuantificable, como poco significativo. La afición por la cuantificación y la estadística suelen ser modos de escapar de la realidad y de las prácticas concretas. Se recopilan datos, se suman, restan, dividen y multiplican, se sacan porcentajes, se eleva a la enésima potencia, se sacan medias, medianas, modos y promedios, se hacen complicadas correlaciones y, entre sumatorias y gráficos, se pretende construir y conocer la realidad, olvidando lo más elemental: las cifras provienen de respuestas dadas por

los encuestados, en las que dicen lo que buenamente se les ocurre, les parece o les conviene. Pero, lo que dicen, a veces poco o nada tiene que ver con su realidad. En fin, precisión milimétrica acerca de banalidades o de problemas que casi todo el mundo conoce por sentido común.

4. Inserción crítica y crisis de la inserción

Cuando hablamos de inserción crítica y crisis de la inserción, quisiéramos ir más allá de la simple inserción en una determinada realidad. Esta inserción no sólo es válida en sí misma, sino que también puede ser el primer paso para algo más profundo; es lo que llamamos inserción crítica y crisis de la inserción, como forma de conocer a partir de la práctica militante y como un momento de la investigación participativa. Con esta formulación hacemos referencia a dos cuestiones:

- a la inserción crítica que, como la misma expresión lo indica, se trata de estar críticamente inserto en una realidad;
- a la crisis de la inserción que alude a la dimensión personal, en cuanto se asume como algo propio la situación-problema en la que se realiza la acción (*)

Estas vivencias iniciales de lo que se descubre y se vive con la inserción-inmersión, son el comienzo. Luego, se empieza a intuir que el sufrimiento de ese pequeño mundo de marginados y explotados es el pulso del gran mundo de los marginados y explotados, que permite encontrar en el pueblo lo que Fanon llama “el sitio oculto de desequilibrio”, porque “no hay que dudarle, allí se escucha su alma y se iluminan su percepción y su respiración”.(6)

Sin embargo, la sola inserción-inmersión en una realidad no es garantía de un conocer que sirva para una acción liberadora. La inmersión puede quedar a nivel de evidencia: toda persona inmersa en lo cotidiano tiene evidencia de esa realidad inmediata. Hay que ir más allá; pero ¿qué hacer para que el análisis de esa realidad sirva para transformarla?

Quizás, amigo lector, te preguntes por qué hay que trascender esa evidencia de lo inmediato. Existe una razón fundamental: aun con una gran sensibilidad frente a los problemas humanos, se puede estar encerrado en una práctica fetichizada o en una práctica de sentido común que permite captar evidencias, pero que no proporciona conocimiento ni comprensión crítica de la realidad. Con la sola inserción-inmersión, es muy difícil librarse de perspectivas puramente subjetivas o de pautas impuestas por la cultura o la ideología dominante.

(*) Esta inserción crítica y la crisis de la inserción conducen a un compromiso militante. No se trata de una exigencia del trabajo social comunitario, sino de una opción personal.

206

Lo típico de una inserción acrítica es que la actividad práctica queda reducida a un dato que se da sin más y que no necesita explicación. En otras palabras, la evidencia que da la vivencia de la inserción-inmersión no asegura una correcta interpretación de la realidad, especialmente todo aquello que existe como drama humano, y menos aun ayuda o permite una lectura crítica-transformadora de esa situación.

Con la sola evidencia, los hechos no están suficientemente analizados e interpretados, y las prácticas que se derivan de ese conocimiento limitado suelen ser repetitivas y limitadas a su vez. Y son precisamente limitadas, porque la sola evidencia nos lleva a aceptar “lo dado” como lo que “puede ser”. En suma, se pueden tener evidencias de determinados problemas de la realidad, pero sin lograr por ello un conocimiento y comprensión crítica de por qué acontece y cuáles son las causas de esos problemas. La evidencia de sentido común capta los hechos inmediatos y puede llevar a vivencias muy profundas, pero no los relaciona con situaciones globales de las cuales dependen en su significado y realidad más profunda.

De ahí surge la necesidad de la **inserción crítica**, que lleva a entender una situación particular dentro de la comprensión de la totalidad social de la que forma parte. En este punto, se necesita de una teoría de referencia explicativa y de una perspectiva sistémica. Casi siempre, cuando se desprecia la teoría, se sufre —frecuentemente sin saberlo— de otra forma de manipulación, pues no se tiene la capacidad de “leer” los hechos más allá de las situaciones coyunturales, y uno puede ser “tonto útil” de otros que saben qué quieren y dan intencionalidad o direccionalidad a las actividades puntuales que se realizan. Cuando falta esa perspectiva teórica, uno puede ser manipulado sin tener conciencia de ello y al margen de las buenas intenciones y el sentido de servicio real que se puede tener a nivel personal.

Como ya dijimos, el proceso de inserción se hace crítico en un doble sentido:

- a. Porque la inserción es crítica, en cuanto que trasciende los “efectos” y “consecuencias” y da un salto hacia la comprensión de las “causas”. Es crítica, además, porque no se limita a describir la realidad, sino que trata de explicarla yendo más allá de las simples apariencias de lo inmediato. Puede ser que el proyecto en el que participamos sea más o menos localizado o sectorial, pero la perspectiva de comprensión se ha de hacer desde la totalidad social donde se inserta.
- b. Porque la inmersión produce una crisis personal (esta crisis pudo haberse vivido en otras circunstancias). Se trata de un enfrentamiento con la realidad que obliga a dar respuesta personal a lo que se ha

vivido, con una opción que va desde el compromiso a la huida (cabén en ella todos los matices intermedios). Toda pretendida neutralidad es una opción no expresa a favor del mantenimiento del statu quo.

En cuanto a lo primero, la capacidad de ir más allá de los efectos, supone —como ya se dijo— una teoría o, más simplemente, un marco teórico referencia!, que contextualiza la situación-problema sobre la que se está actuando.

De este modo, aunque el trabajo social se realice a nivel de “consecuencias” y se actúe sobre ellas, la forma e intencionalidad de la intervención intenta incidir en las “causas”. Un ejemplo puede ayudarnos a aclarar este punto: si realizamos un trabajo social, teniendo como marco de referencia el funcionalismo, actuamos sobre los “efectos” para corregirlos en cuanto son disfuncionalidades del sistema (de ahí la acomodación y el ajuste propuesto como objetivos del trabajo social); pero, desde una perspectiva dialéctica, la labor o acción profesional, si bien atiende a dar soluciones a problemas y necesidades inmediatas, procura que estas soluciones (en mayor o menor medida, según sea cada problema concreto) incidan sobre las causas.

Ahora bien, la inserción crítica supone que la investigación va más profundamente que el nivel descriptivo, clasificatorio y de inventario de problemas en los que se sitúa el trabajador social en las primeras fases de actuación de la metodología propuesta. Pero, como lo que se pretende es que la gente participe, para que todo esto sea real y efectivo, no basta con que el o los trabajadores sociales ubiquen y realicen el trabajo en esa perspectiva, es menester que la población involucrada en el proyecto la visualice y la asuma.

Por la índole de los proyectos específicos del trabajo social y los procedimientos utilizados, es necesario ir integrando los aspectos fragmentarios de la realidad dentro de la totalidad social de la que forma parte. Aquí se debe llegar —en mayor o menor medida y según sea la capacidad crítica sobre la realidad y del entrenamiento metodológico— a una unidad de análisis y de síntesis. Lo que para el análisis se estudia separadamente, por la síntesis se lo integra en la totalidad social de la que forma parte. Esto no es fácil de hacer, pero esta perspectiva y este enfoque sistémico son absolutamente necesarios para un trabajo social liberador.

Todo esto requiere, además del referente teórico a que aludíamos precedentemente, una comprensión de la estructura y de la dinámica de la sociedad global en la que se dan los fenómenos y hechos fragmentariamente estudiados en las fases precedentes y captados en la misma práctica a la que consideramos (como ya explicamos) fuente de conocimiento con vistas al diagnóstico operativo. Es conveniente que en el análisis de la dinámica de la sociedad global no se caiga en la simplificación de considerar el futuro como simple extrapolación del presente. Aunque no se pueda prever, hay que estar preparado para lo imprevisto, para lo inesperado y ante bifurcaciones que no habían sido consideradas.

Todas estas consideraciones han intentado explicar qué significa una inserción crítica, puesto que uno puede estar luchando, y aun conviviendo con el pueblo en una situación de pobreza y explotación, pero, al mismo tiempo —al margen de la generosidad y sinceridad personal—, se puede carecer de una perspectiva crítica que eleve a otro nivel la propia práctica social que se está realizando.

Hasta aquí hemos hablado de la inserción crítica; queda por explicar la **crisis de inserción**. Esta crisis es una especie de *shock* producido por una situación (en este caso, de marginalidad y explotación de pobreza, de sufrimiento y dolor que padecen determinados sectores sociales) que impacta y cuestiona a quien estudia el problema, pero no lo sufre. En sentido corriente, la palabra *shock* se utiliza con los alcances de “choque”, “conmoción”, “sobresalto”..., y estos alcances del término nos ayudan a comprender el sentido que aquí le damos. Cuando hablamos del *shock* producido por la inserción-inmersión, hacemos referencia a un impacto psíquico que produce una cierta transformación en las actitudes, en los sentimientos, en el espíritu o, si se quiere decirlo de otra manera, es un impacto en lo más recóndito del ser. Se trata de una serie de cambios que se producen en los aspectos más personales (lo que algunos llamarían “en la actividad subjetiva del yo”), como consecuencia del impacto producido por una situación objetiva o circunstancia en la que uno está inserto y forma parte de la misma. Este cambio personal es producto de dos factores: el impacto de las experiencias vividas (o que se están viviendo), y el resultado de la reflexión personal y de la voluntad de orientar la propia vida de acuerdo con lo vivido en esta doble dimensión (subjetiva y objetiva).

Como resultado de toda esta inmersión-inserción, de este hacerse parte de un proceso al asumir la situación de determinados sectores sociales, se produce (en quien sufre el impacto o *shock*), un compromiso más auténtico y personal con quienes sufren la marginalidad y la explotación. Esta inserción presupone salir de lo abstracto, declarativo e impersonal, para asumir esa parte de nuestra humanidad sumergida. De este modo, el dolor, la miseria, la marginalidad, la explotación, ya no son solamente cosa que sufren otros, se hacen algo nuestro, algo que nos concierne; es algo frente a lo cual no podemos permanecer indiferentes.

Ahora bien, la inserción crítica y la crisis de la inserción llevan a una toma de “posición de clase”, pero también pueden conducir a algo más: a un compromiso real que lleva a participar en los procesos que eliminan formas de opresión, y de explotación, que conducen a una vida más humana... Esto puede parecer algo ampuloso.

El conocimiento más auténtico no es el más objetivo, aquel en que yo intervengo el mínimo porque interviene lo más exterior del objeto: un sistema de signos marcados; sino por el contrario aquel en el cual me comprometo más profundamente, aquel en que el objeto no consiente explicarse más que en la medida en que yo estoy implicado. Semejante forma de conocimiento pone fin al divorcio que, desde las rupturas del idealismo, separa la vida del espíritu de la acción responsable.

Emmanuel Mounier

5. La acción dialógica como elemento esencial para conocer desde la perspectiva del pueblo

Todos los métodos participativos, ya sea en el campo del trabajo social, la educación o la animación sociocultural, suponen y exigen de actitudes dialógicas. En el fondo de estas modalidades operativas y del conocer en la acción, subyace como aspecto esencial la capacidad de diálogo o, como dicen otros, la capacidad de asumir una actitud dialógica. Y en esto nos remitimos a Paulo Freire, quien nos ha enseñado que en el diálogo “no hay superioridad ni tampoco inferioridad ontológica, hay hombres inconclusos que deben inscribirse en la búsqueda permanente de **ser más**”.(7)

La dialogicidad en el trabajo social comunitario

Si bien Freire habla del diálogo con relación a la educación, sus reflexiones son enteramente válidas para el trabajo social; aun diríamos más: sirven para todo tipo de relaciones interpersonales. Si resumimos —a modo de elementos prácticos para la acción— el pensamiento de Freire, puede sintetizarse en lo siguiente:

No hay posibilidad de diálogo cuando **se niega al otro la pronunciación de su palabra**, cuando se quiere **pronunciarla por el otro**, o cuando se utiliza la **palabra como instrumento** para conquistar al otro. Dentro del trabajo social, es muy difícil encontrar alguien que niegue a otro u otros la pronunciación de su palabra. Pero, es frecuente que se quiera pronunciarla por el otro; hay gente muy bien dispuesta, pero a quien le resulta harto difícil superar un sutil paternalismo. O bien, “los otros” son “medios” o “instrumentos” de mis proyectos profesionales, para lo cual tengo que “conquistarlos” a fin de llevar a cabo “mi tarea”. Nada de esto lleva a la dialogicidad en el trabajo social.

Actitudes y aptitudes para la acción dialógica

No se comienza a ser dialógico por una simple decisión, ni leyendo a Frank, Freire, Leep o Buber (por nombrar algunos grandes maestros del diálogo). Tampoco el diálogo es una técnica de comunicación, es mucho más que ello. El diálogo auténtico presupone una actitud existencial, un estilo de vida del cual el diálogo es uno de los ingredientes principales. Para que el diálogo sea posible, se deben dar ciertas condiciones bien concretas. Inspirados en Freire, podemos resumirlo en lo siguiente:

- **Profundo amor al mundo y a los seres humanos**, que infunde una tónica a todo el quehacer y a toda la actividad del trabajo social. Como buena parte de esta tarea se lleva a cabo con gente con carencias y problemas y, en ciertas circunstancias, oprimida y marginada, el amor consiste en comprometerse e implicarse para que puedan salir de su situación.
- **Humildad** para superar toda dicotomía o polos, tales como los de trabajador social-pueblo, a fin de que el encuentro, el diálogo, sea entre personas que juntas develan el mundo.
- **Intensa fe en las personas**: “Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de todos los seres humanos.”
- **Confianza** entre los que dialogan, sintiéndose “cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo.”
- **Esperanza** que conduce a la búsqueda y a la lucha, porque se espera superar una situación de opresión e instaurar una sociedad más humana.
- **Pensar verdadero en cuanto pensar crítico**, que percibe la realidad como un proyecto que la capta en constante devenir y no como algo estático y se opone al pensar ingenuo que considera al presente “como algo normalizado y bien adaptado”.(8)

Una actitud dialógica supone otras dimensiones. Ante todo, conviene destacar que el diálogo implica un tratamiento mutuo entre iguales, en el sentido de que las relaciones no serán horizontales de competencia, ni verticales de jerarquías, sino comunitarias de colaboración. Sólo a partir de una interacción dialógica de ese tipo, es posible un trabajo de búsqueda conjunta y de mutua potenciación. El diálogo, cuando es auténtico, desempeña un papel catalítico de crecimiento conjunto. En otro nivel, la actitud dialógica supone la capacidad de poner en cuestión las propias posturas e ideas en el intercambio con los otros; para dialogar hay que saber abrirse a las perspectivas ajenas. El diálogo, además, exige la capacidad de escuchar antes de responder, de conversar y discutir antes que juzgar. Esto permite la práctica del pensamiento complementario, tan necesario para el trabajo en equipo y la acción comunitaria. Digamos, por último, que ni los dogmáticos ni los sectarios tienen disposición para el diálogo.

Investigación social clásica

Relación entre el investigador y la realidad estudiada	Tipo de conocimiento. Finalidad del conocimiento	Relación entre conocimiento y acción
<p>El investigador estudia la realidad del pueblo “desde afuera”, con la pretensión de ser un observador objetivo.</p>	<p>Lo esencial es investigar la realidad. Conocimiento como reconocimiento, en lo posible cuantificado, de lo dado.</p> <p>Se otorga gran importancia al uso de técnicas y procedimientos sofisticados.</p> <p>Análisis de los mecanismos de una sociedad dada.</p>	<p>Se estudia la realidad como si no hubiese ninguna obligación de resolver los problemas sociales.</p> <p>Cuando los conocimientos se aplican, se hace:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Para servir a los intereses de los grupos o instituciones que financian o en cargan las investigaciones. — Mediante la realización de programas o proyectos que constituyen una decisión tecnocrática. <p>En el mejor de los casos, paternalista, que pretende ser para el pueblo.</p>

Metodología propuesta

Relación entre el investigador y la realidad estudiada	Tipo de conocimiento. Finalidad del conocimiento	Relación entre conocimiento y acción
No existe dicotomía o separación entre el trabajador social y el pueblo.	Lo esencial es la práctica, y a ella sirven el estudio y la investigación.	Se estudia la realidad para actuar transformadoramente sobre ella.
Se conoce “desde dentro”.	Métodos y técnicas tienen un carácter instrumental. Es un esfuerzo sistemático para conocer y comprender con el pueblo y para el pueblo.	El conocimiento que se adquiere es crítico, desalienante y concientizador; constituye, además, una motivación para la acción.

Bibliografía citada

- 1 BUNGE, Mario, *La investigación científica*.
- 2 FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970.
- 3 MAO TSE TUNG, *Acerca de la práctica*, Buenos Aires, La Rosa Blindada, 1973.
- 4 FREIRE, Paulo, op. cit.
- 5 JARA, Óscar, *Los desafíos de la educación popular*, Lima, Tarea, 1985.
- 6 FANON, Frantz, *Los condenados de la tierra*, México, FCE, 1968.
- 7 FREIRE, Paulo, op. cit.
- 8 Ídem.

PINEDA, José Manuel y Antonio Zamora Arreola. “Informe de Investigación”, En: Guía para elaborar proyectos de investigación. UPN, Secretaría Académica, Dirección de Investigación. México, 1993.

INFORME DE INVESTIGACIÓN
Guía para Elaborar Proyectos de Investigación

7

José Manuel Pineda
Antonio Zamora Arreola



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Secretaría Académica
Dirección de Investigación

I. TEMA Y TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1. El Tema

Para la elección del tema de investigación se debe de dar respuesta a la pregunta ¿Qué voy a investigar?. Para esto, es necesario considerar los aspectos siguientes:

- ◆ Las preferencias e intereses individuales de quien va a realizar la investigación.
- ◆ El conocimiento que tiene sobre el tema-objeto de estudios;
- ◆ Una revisión de la literatura existente sobre el tema, con el fin de conocer las formas en que ha sido abordado y la disponibilidad de las mismas;
- ◆ Pero sobre todo, al elegir un tema de investigación, es necesario analizar su utilidad y factibilidad de su realización, tomando en cuenta: los recursos necesarios, las fuentes de información disponibles, los apoyos institucionales y el tiempo para su realización.

Una vez cubierta estas consideraciones se da paso a la elaboración de un anteproyecto y posteriormente a la del proyecto de investigación.

2. El título

El título del proyecto de investigación se refiere al enunciado del tema que se pretende investigar, el cual debe ser claro y conciso, y aunque el título no es esencialmente el tema, debe de presenta una idea general de éste: Se sugiere que primero se redacte un título

tentativo en forma interrogativa y, posteriormente, el definitivo de manera declarativa; cuando el título resulta ser muy grande, conviene dividirlo en dos partes: a) título, en el que se menciona, en forma concreta, qué se va a investigar; y b) subtítulo, donde se señalan las condiciones en las que se va a llevar a cabo.

II. EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tema de investigación permite el planteamiento de varios problemas, que se derivan de una serie de interrogantes al tema y cuyas respuestas no están dadas. La selección de un problema específico es el primer paso en la elaboración del proyecto de investigación y comprende las acciones necesarias para determinar aquello que se va a investigar, además de que la selección del problema requerirá una fundamentación teórica y práctica de su importancia. Con base en lo anterior, consideramos que el tratamiento del problema de investigación debe abarcar los siguientes aspectos:

1. Formulación o enunciado del problema
2. Delimitación o alcance del problema
3. Objetivos del estudio
4. Antecedentes
5. Justificación del problema y de la investigación

1. Formulación o enunciado del problema.

De hecho, la formulación del problema no es más que la formulación de un proceso que se inicia con la elección del tema de investigación; sin embargo, esta etapa de la investigación exige un rigor especial inclusive en la construcción gramatical; considerando que el problema se puede ir definiendo más claramente a cada paso de la investigación, es decir, cuando se han hecho varias interrogantes sobre él, se debe insistir por ese camino, tratando de observarlo desde todos los ángulos posibles. Aquí cabe recordar que en el caso de los estudios exploratorios la característica principal en el planteamiento del problema es su grado de generalidad en la formulación y es necesario que la interrogante que expresa el problema sea clara y precisa, pues esta condición puede evitar caer en errores comunes como confundir objetivos e hipótesis del estudio con la formulación del problema.

2. Delimitación o alcance del problema

La delimitación del problema se inicia desde que el investigador plantea las primeras interrogantes respecto de un tema, sin embargo, cada interrogante expresa enfoques diferentes, por lo tanto el primer paso de la delimitación consiste en señalar un problema general del que se pueden derivar otras interrogantes, para de ahí clarificar la distancia y precisar el enfoque que se tiene respecto al problema.

Después debe continuarse con demarcaciones más específicas que sufren constantes ajustes durante cualquier investigación, especialmente en los casos de estudios exploratorios. Los

límites más importantes son: límites conceptuales, límites temporales y especiales, y límites disciplinarios (acerca de estos límites se habla en los apartados III y V). Cabe señalar que delimitar bien el problema puede abordarse por múltiples vías, la selección de una de ellas se logra a través de la delimitación del objeto y la determinación del nivel de profundidad al que se pretende llegar en su estudio, sin olvidar precisar que tipo de investigación se pretende desarrollar:

Si es histórico, descriptivo o experimental

3. Objetivos de estudio

Tanto el planteamiento del problema como la definición del objetivo general de la investigación deben fundamentarse en un análisis preliminar de teorías, investigaciones e interpretaciones previas entorno al problema, que constituye a su vez el primer paso de los que posteriormente será el marco teórico. Una redacción precisa del objeto de la investigación facilita el desarrollo del trabajo de investigación; aclarando que en algunos temas de investigación habrá solo un objetivo general, sin embargo, casi siempre existen objetivos específicos. En general, los objetivos del estudio de un problema puede: a) resolver una cuestión práctica, b) intentar aplicar o aclarar explicaciones teóricas, o c) hallazgos empíricos. Muchos de los estudios exploratorios tiene como objetivo la formulación de un problema y/o hipótesis para posibilitar una investigación más precisa.

4. Antecedentes

Algunas teorías e investigaciones que han abordado el problema.

Este aspecto se refiere a la recopilación y presentación de teorías e investigaciones que han abordado directa o indirectamente el problema que preocupa investigar, lo cual posibilita tener una o varias ideas de las percepciones que tienen otros estudiosos del mismo problema, lo cual, también, como repaso y reconstrucción del trabajo ya realizado por otros representa una de las formas más sencillas de economizar esfuerzos en una investigación.

5 .Justificación del problema de la investigación

La fundamentación teórica y práctica de la elección de un problema y el interés de realizar su investigación implica un cuestionamiento de los criterios y supuestos en que se fundamentó la elección. Implica también confrontar las propias ideas del investigador con las ideas de otras en relación con el problema que le preocupa.

Estas tareas son sólo actividades preliminares que sin agorar el análisis del problema permiten explicitar los “Porqués” de su elección, la importancia que tiene para quien lo estudia, el interés y el significado social del estudio, especialmente en lo que se refiere a los usos inmediatos de la investigación.

ELLIOT, John. “Guía práctica para la investigación acción”. En: El cambio educativo desde la investigación. Tercera Edición, Madrid España, Ed. Morata, 2000.

CAPÍTULO VI

Guía práctica para la investigación-acción

En este capítulo se presenta un modelo del proceso de investigación-acción, seguido de una lista de métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. Los aportados finales se ocupan del problema de la utilización del tiempo dedicado a la investigación-acción en las escuelas y el uso que puede hacerse de los informes de casos para promover el desarrollo y la responsabilidad en la escuela.

Podemos definir la investigación-acción como *el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma*. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (véanse los ejemplos del Capítulo II). En la investigación-acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica.

El modelo de investigación-acción de LEWIN

La expresión “investigación-acción” fue acuñada por el psicólogo social Kart Lewin (véase Kemmis, 1980). El modelo de Lewin implica una “Espiral de ciclos”. Kemmis representa esa espiral tal como aparece en la Figura 6.1.

El ciclo básico de actividades consiste en IDENTIFICAR UNA IDEA GENERAL, RECONOCIMIENTO DE LA SITUACIÓN, EFECTUAR UNA PLANIFICACIÓN GENERAL, DESARROLLAR LA PRIMER AFASE D ELA ACCIÓN, IMPLEMENTARLA, EVALUR LA ACCIÓN Y REVISAR EL PLAN GENERAL. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un bucle de la espiral para DESARROLLAR LA SEGUNDA FASE DE LA ACCIÓN, IMPLEMENTARLA, EVALUAR EL PROCESO, REVISAR EL PLAN GENERAL DE DESARROLLARE LA TERCER FASE DE LA ACCIÓN, IMPLEMENTARLA, EVALUAR EL PROCESO, etcétera.

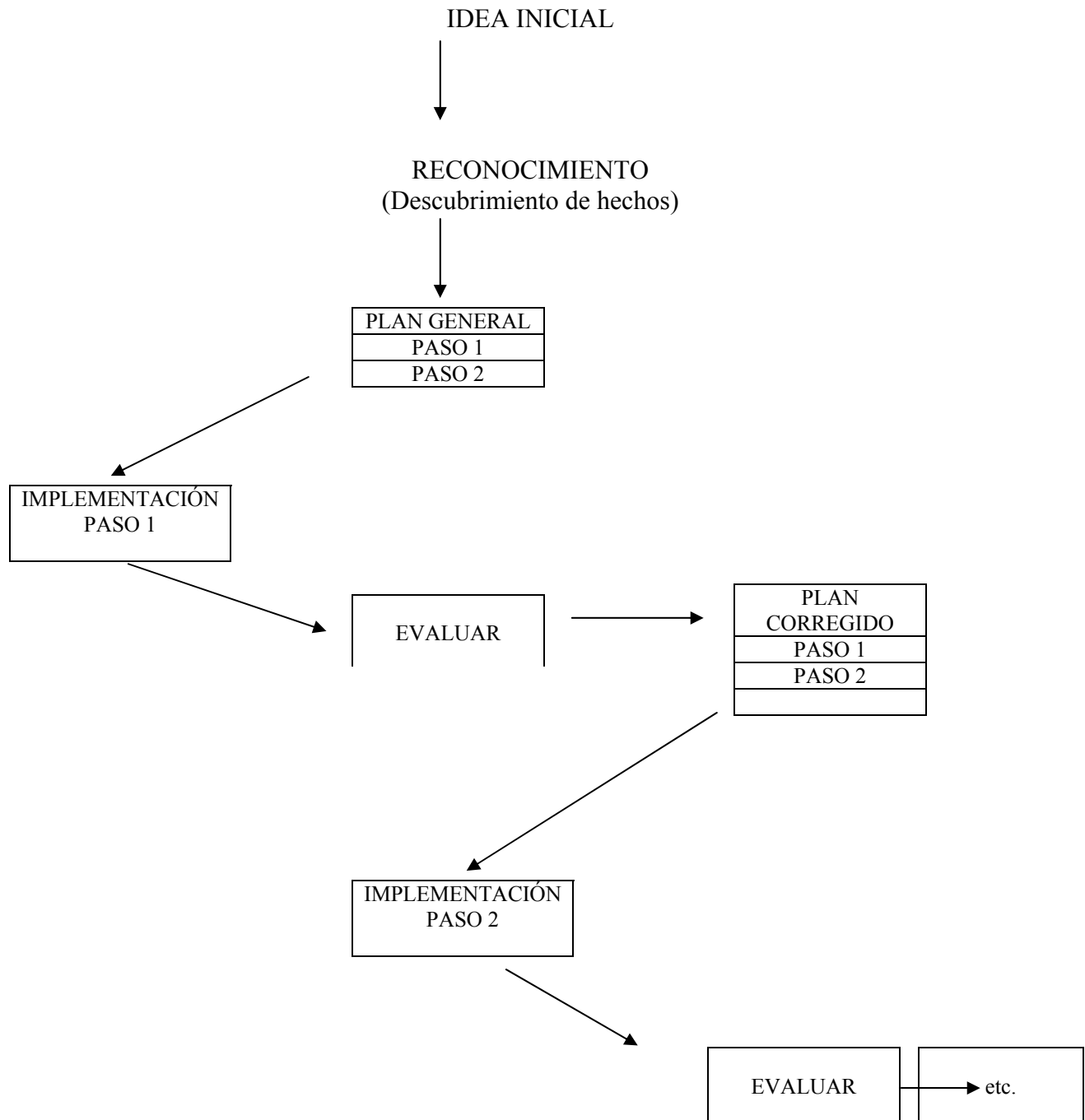


Figura 6.1. Modelo de Investigación-Acción de Kart LEWIN, interpretado por KEMMIS (1980)

Una revisión del modelo

Aunque creo que el modelo de LEWIN constituye una base excelente para empezar a pensar en lo que supone la investigación-acción, como manifesté antes, puede inclinar a

pesar a quien lo utilice que es posible fijar de antemano la “idea general”, que el “reconocimiento” sólo consiste en descubrir hechos y que la “implementación” es un proceso lineal. Sin embargo, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ◆ Es posible modificar la idea general.
- ◆ El reconocimiento incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades, sin circunscribirse al comienzo del proceso.
- ◆ La implementación de una fase de la acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción hasta que se haya comprobado en qué medida se ha implementado.

A la luz de estas críticas, he elaborado la espiral de actividades tal como muestra la Figura 6.2.

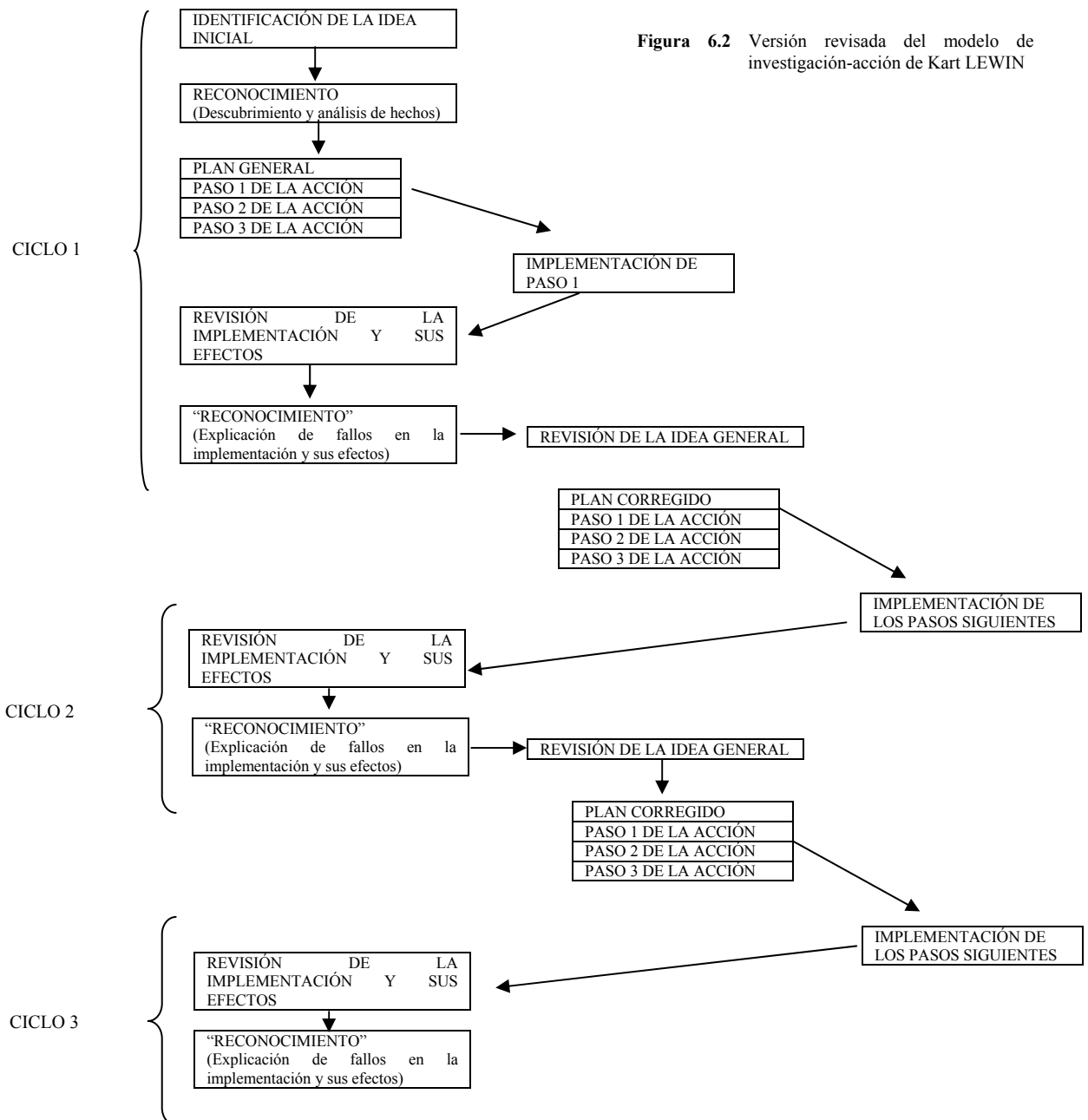


Figura 6.2 Versión revisada del modelo de investigación-acción de Kart LEWIN

Las actividades de investigación-acción

A continuación, aparecen las descripciones de las actividades implicadas en el ciclo de investigación-acción. En muchos aspectos son semejantes a las que figuran en el Action Research Planner de la Universidad Deakin (véase KEMMIS y cols., 1981). Sin embargo, las he redactado teniendo en cuenta ante todo mi propia experiencia tratando de ayudar a los profesores a realizar la investigación-acción.

1. Identificación y aclaración de la idea general.

Esencialmente, la “idea general” consiste en un enunciado que relaciona una idea con la acción. KEMMIS y cols. (1981) ponen los siguientes ejemplos:

- Los alumnos se muestran insatisfechos con los métodos utilizados para evaluarlos. ¿Cómo podemos colaborar para mejorar su evaluación?
- Parece que los alumnos pierden mucho tiempo en clase. ¿Cómo podemos aumentar el tiempo aprovechado por los estudiantes?
- Los padres se muestran muy dispuestos a colaborar con la escuela supervisando las tareas de los alumnos. ¿Cómo podemos hacer más productiva su ayuda?

En otras palabras, la “idea general” se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar.

KEMMIS y sus colaboradores nos advierten que evitemos “aquellas cuestiones en las que no podemos hacer nada”. Dicen que las “cuestiones como la relación entre la categoría socioeconómica y el aprovechamiento, entre la capacidad y la tendencia a hacer preguntas en clase, pueden ser *interesantes*, pero tienen poco que ver con la acción”. No estoy totalmente de acuerdo con esta advertencia. Se trata, en efecto, de ideas que no pueden relacionarse de manera fácil con las propias acciones y deben evitarse, aunque pueden resultar interesantes, desde el punto de vista teórico.

Sin embargo, hay situaciones que podemos relacionar con acciones, aunque no estemos seguros de que esto pueda hacerse. Por ejemplo, si los alumnos están insatisfechos con la forma de evaluarlos, es obvio que esa situación influye en las posibilidades de ayuda en la enseñanza que pueda brindarles el profesor. Pero éste puede pensar que poco puede hacerse en cuanto a la forma de evaluación al uso. Sin embargo, conviene que los profesores suspendan durante algún tiempo el juicio para estudiar si se puede hacer algo para mejorar los peores efectos del sistema impuesto.

Los criterios más importantes para seleccionar la “idea general” son. a) que la situación de referencia influya en el propio campo de acción, y b) que quisiéramos cambiar o mejorar la situación de referencia. En vez de dar por supuesta la contestación a la cuestión del grado en que podamos modificarla o mejorarla, la investigación-acción tendrá que ocuparse de ella.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta para seleccionar una idea general es que podemos haber comprendido mal la naturaleza del problema o lo que necesita mejorarse.

Así, la insatisfacción sobre la forma de la evaluación puede ser un síntoma de un problema mucho más profundo, que puede surgir en el transcurso de la investigación-acción. En este caso, el profesor querría emprender acciones que atajaran el problema más profundo en vez de ocuparse sólo del síntoma. Habrá que revisar constantemente la idea general original durante el proceso de investigación-acción. Por eso he previsto esta posibilidad en cada ciclo de la espiral, en vez de "fijar" el objeto de la investigación desde el primer momento.

2. Reconocimiento y revisión

Esta actividad puede subdividirse en:

a) *Describir los hechos de la situación*

Hemos de describir con la mayor exactitud posible la naturaleza de la situación que queremos modificar o mejorar. Por ejemplo, si el problema consiste en que "los alumnos pierden el tiempo en clase", tendremos que conocer diversos aspectos como:

- ¿Qué alumnos pierden tiempo?
- ¿Qué hacen cuando pierden tiempo?
- ¿Cuándo pierden el tiempo, ¿hacen siempre lo mismo o no?
- ¿Qué deberían estar haciendo cuando pierden el tiempo?
- ¿Qué hacen cuando no pierden el tiempo?
- ¿Hay algún punto concreto de la clase, momento del día o conjunto de temas durante los cuales los alumnos pierden más el tiempo?
- ¿De qué formas distintas se manifiesta la "pérdida de tiempo"?

Todos estos hechos ayudan a aclarar la naturaleza del problema. Esta información puede proporcionar un fundamento para clasificar los hechos importantes, por ejemplo: generar categorías para clasificar los distintos tipos de pérdidas de tiempo que se producen.

También puede conducir a cambios bastante radicales en la propia comprensión de la idea original. Por ejemplo, a la luz de este ejercicio, podemos decidir que muchas cosas que creemos pérdidas de tiempo no lo son y que muchas de las cosas que no nos lo parecen, en realidad sí lo son.

b) *Explicar los hechos de la situación*

Detectados y descritos los hechos importantes, necesitamos explicarlos. ¿Cómo surgen? ¿Cuáles son las contingencias pertinentes o factores críticos que tienen que ver con las situaciones descritas?

Al plantear estas cuestiones, pasamos de la *descripción* de los hechos al *análisis crítico* del contexto en el que surgen. Esto supone:

- I) *"Tormenta de ideas": elaboración de hipótesis explicativas.*
- II) *Comprobación de hipótesis.*

Una hipótesis puede aludir a una relación entre los hechos de la situación problemática y otros factores que operan en su contexto.

Por ejemplo, los investigadores y profesores que participaron en el *Ford Teaching Project* elaboraron las siguientes hipótesis sobre los problemas relativos a ayudar a los alumnos a "razonar de modo independiente" en el aula (véase ELLIOTT y ADELMAN, 1976).

Reforzadores positivos

Hipótesis: Las expresiones como: "bueno", "interesante", "bien", a continuación de las ideas expresadas por los alumnos pueden impedir la manifestación de ideas diferentes, pues suelen interpretarlas como muestras de aprobación del desarrollo de ciertas ideas en detrimento de otras.

Introducción de información objetiva

Hipótesis: Cuando los profesores facilitan personalmente información objetiva, ya sea por escrito o de manera verbal, los alumnos pueden dejar de lado la evaluación de la misma, pues suelen interpretar estas intervenciones como insinuaciones directas respecto de su verdad que ha de aceptarse.

Cada una de estas hipótesis tiene tres ingredientes. *El primero* consiste en una descripción de determinados factores contextuales, por ejemplo: el uso que el profesor hace de expresiones como "bueno", "interesante" y "bien". *El segundo* es la descripción de la mejora buscada -"la manifestación de otras ideas"- o de la situación que ha de modificarse -los alumnos no evalúan la información que se les facilita-. *El tercer aspecto* es la explicación de la relación mencionada en la hipótesis.

Elaboradas algunas hipótesis, mediante una tormenta de ideas en torno al problema, podemos comenzar a recoger información pertinente para comprobarlas. Por ejemplo, podemos conseguir pruebas respecto al grado en que utilizamos expresiones como "bueno", "interesante" o "bien"; sus efectos sobre las respuestas de los alumnos en el aula, y las interpretaciones que ellos hacen de su utilización. La obtención de estas pruebas puede sugerir también otras explicaciones de la situación problemática que, a su vez, llevará a obtener más información, etc.

Aunque hayamos comprobado las hipótesis y descubierto su aplicabilidad, no dejan de ser "hipótesis" y no "conclusiones", puesto que siempre podemos descubrir casos que no admitan su aplicación y que nos lleven a buscar explicaciones más amplias. El proceso de análisis es infinito, pero en la investigación-acción debe interrumpirse en beneficio de la acción. y el momento de interrumpirlo será aquél en que las hipótesis nos merezcan la confianza suficiente para orientar nuestra acción. Las explicaciones no nos dicen qué hemos de hacer, sino que nos indican posibilidades de acción. Por tanto, la hipótesis relativa a la "introducción de información objetiva" no nos dice que no debemos proporcionar personalmente información objetiva, facilitando, en cambio, el acceso independiente de los alumnos a ella, por ejemplo, buscándola en la biblioteca, o en el centro de recursos, sino que nos suministra ciertas orientaciones. Por ejemplo, nos indica que una estrategia alternativa podría consistir en hacer ver con mucha mayor claridad a los alumnos cómo queremos que utilicen la información que les proporcionamos.

3. Estructuración del plan general

El plan general de acción debe contener los siguientes elementos:

1. Un enunciado revisado de la idea general, que probablemente haya cambiado o, al menos, se haya aclarado más.

2. Un enunciado de los factores que pretendemos cambiar o modificar con el fin de mejorar la situación y de las acciones que emprenderemos en este sentido, por ejemplo: "modificaré la forma de proporcionar a los alumnos información objetiva, explicándoles con claridad qué quiero que hagan con ella."

Aunque el modelo de LEWIN sugiere que se dé un paso en cada ciclo, la experiencia me dice que con frecuencia es preciso dar varios en cada uno.

3. Un enunciado de las negociaciones realizadas, o que tengamos que efectuar con otros, antes de emprender el curso de acción previsto.

Puede que un profesor tenga que negociar algunas de las acciones que se propone con los compañeros, o con algún superior, cuyas posibilidades de realizar su trabajo de forma adecuada puedan verse influidas por los efectos de los cambios propuestos, o que quizá "arrimen el ascua a su sardina" o que, incluso, puedan intervenir de manera destructiva si no se les consulta. Por ejemplo, puede que haya que negociar un cambio en el programa con el director del departamento, con los compañeros del mismo, el director o, incluso, con los alumnos y sus padres.

Como principio general, los pasos iniciales propuestos deben producirse en áreas en las que los investigadores en la acción tengan la máxima libertad de decisión. Más adelante, si se pone de manifiesto que la única solución a la situación consiste en la "acción negociada", las personas pertinentes deben incluirse en la planificación. No obstante, conviene señalar en el plan general inicial que, para emprender determinadas acciones, será preciso que, más adelante, se hagan negociaciones.

4. Un enunciado de los recursos que necesitaremos para emprender los cursos de acción previstos, por ejemplo: materiales, aulas, aparatos, etc.
5. Un enunciado relativo al marco ético que regirá respecto al acceso y a la comunicación de la información.

Tenemos que plantearnos la cuestión de si puede darse el caso de que nosotros, o aquéllos a quienes la hagamos llegar, utilicemos indebidamente la información que podamos obtener sobre las actividades y puntos de vista de otras personas (con el consiguiente daño que ese uso indebido pudiera provocar). Si la respuesta es afirmativa, procuraremos dar a los interesados cierto control sobre la información que obtengamos respecto a sus actividades y puntos de vista, así como sobre la medida en que dicha información puede transmitirse a terceros. En estas circunstancias, los conceptos clave son los de *confidencialidad, negociación y control*. Debemos aceptar el carácter confidencial de la información relativa a la persona en cuestión hasta que estemos seguros de la conveniencia de comunicarla. En tal caso, debemos negociar dicha comunicación con la persona interesada, con la condición de que, si persiste el desacuerdo sobre la "divulgación de la información", los interesados tienen la última palabra.

Es posible que no sólo tengan voz en estas cuestiones quienes están inmediatamente implicados en el campo de acción. Quienes participan sólo de forma indirecta pueden, sin embargo, preocuparse por el uso indebido de la información. Por ejemplo, un director puede tener que hacer frente a algunas consecuencias de la información divulgada sobre las prácticas de clase que se desarrollan en su escuela. Por tanto, es preciso que establezcamos con toda claridad cuáles son sus derechos sobre la divulgación de la información sobre la escuela.

En consecuencia, el plan general debe incluir la descripción del marco ético expuesto a las personas interesadas y acordado con ellas.

4. El desarrollo de las siguientes etapas de acción

Se decide ahora con exactitud cuál de los cursos de acción mencionados en el plan general debe seguirse a continuación y cómo se supervisarán tanto el proceso de implementación como sus efectos. Es importante recordar los siguientes aspectos:

- a) Necesitamos utilizar técnicas de supervisión que evidencien la buena calidad del curso de acción emprendido.
- b) Debemos utilizar técnicas que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los *imprevistos*.
- c) Tenemos que utilizar una serie de técnicas que nos permitan observar qué ocurre desde diversos ángulos o puntos de vista.

5. Implementación de los siguientes pasos

La implementación satisfactoria de un curso de acción puede llevar cierto tiempo. Suele exigir cambios en la conducta de todos los participantes. Por ejemplo, un profesor no puede modificar su papel (o algún aspecto del mismo) sin que se produzcan modificaciones en los roles de los alumnos en el aula. Y esto puede llevar tiempo si la acción o acciones propuestas suponen un cambio radical del papel del profesor. La cantidad de tiempo necesario para asegurar la implementación puede depender de la frecuencia de contacto que el profesor tenga con el grupo de alumnos implicado. O puede depender de la medida en que él o ella sean capaces de analizar la causa del problema de la implementación. En otras palabras, él o ella pueden tener que ir más allá de la simple supervisión del grado de implementación de la acción y emprender la revisión de las causas subyacentes de las dificultades experimentadas. La consecuencia será la modificación o cambio de la idea general del problema y de lo que es preciso hacer.

Aunque el paso o etapa de la acción se implemente con relativa facilidad, pueden surgir efectos colaterales conflictivos que requieran ciertas modificaciones o cambios de la idea general y del plan general de acción.

Cuando el investigador en la acción no sólo supervisa la implementación y los efectos de una determinada etapa de la acción, sino que abre un período de reconocimiento o revisión puede tener que seleccionar un conjunto más amplio de técnicas de supervisión de la batería que mencionaré más adelante. Las multitécnicas le ayudarán a lograr una visión más profunda de la situación. Es un momento importante para elaborar informes analíticos (véase la página 103), así como para revisar el calendario. Cuando, a partir de la revisión emprendida, comienza a hacerse patente la necesidad de corregir el plan de acción, la redacción de un informe del estudio del caso (véase el Capítulo VII) puede ayudar a generar ideas sobre las posibilidades futuras de acción en el ciclo siguiente.

Técnicas y métodos para conseguir pruebas

He aquí una relación de técnicas y métodos que pueden utilizarse para conseguir pruebas en las fases de revisión y supervisión de la investigación- acción.

Diarios

Conviene llevar un diario de forma permanente. Debe contener narraciones sobre las "observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas,

hipótesis y explicaciones" personales (véase KEMMIS y cols., 1981). Las narraciones no sólo deben informar sobre los "hechos escuetos" de la situación, sino transmitir la sensación de estar participando en ellos. Las anécdotas, los relatos de conversaciones e intercambios verbales casi al pie de la letra, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos, circunstancias, ayudan a reconstruir lo ocurrido en su momento.

En el *Ford Teaching Project* (véase ELLIOTT y ADELMAN, 1976), también indicamos a los profesores que emprendían su propia investigación-acción en el aula que los alumnos debían redactar diarios. Como afirman KEMMIS y cols. (1981), esto permite al profesor comparar su experiencia de la situación con la de sus alumnos. Sin embargo, conviene recordar que la redacción de un diario es, por definición, una cuestión personal y privada, y que la revelación de su contenido debe estar bajo el control de su autor. No debe obligarse a entregar los diarios al final de la clase. Una forma de asegurar el control del alumno consiste en que profesor y estudiantes realicen "sesiones periódicas de evaluación" después de que cada uno hubiese repasado el correspondiente diario. Durante la sesión de evaluación, cada parte se basaría en las "pruebas del diario" para fundamentar los puntos de vista manifestados. Pero estas "revelaciones" no eliminan el control de cada autor sobre su propio diario. No obstante, no hay razón para que los diarios no se intercambien, si todos están de acuerdo.

Por último, los contenidos de los diarios deben estar fechados. En el contexto de la investigación-acción en el aula, los detalles de "curso", "fecha", "hora" y "tema" deben citarse al principio de cada relato. Dichas redacciones pueden variar en cuanto a su longitud y lujo de detalles. Es probable que sean más completas en aquellos puntos sometidos en el plan a una supervisión y revisión más intensas.

Perfiles

El perfil proporciona una visión de una situación o persona durante un período de tiempo. En una situación de enseñanza, podemos elaborar perfiles relativos a períodos de clase o a la actuación de determinados alumnos. La *Guide to Classroom Observation* de WALKER y ADELMAN (1975) presenta algunos magníficos ejemplos de perfiles de períodos de clase. En el Cuadro 6.1 puede verse el formato básico propuesto.

Análisis de documentos

Los documentos pueden facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación. Por ejemplo, en el contexto de la investigación-acción en el aula, pueden incluirse entre los documentos importantes los siguientes:

- Programas y esquemas de trabajo.
- Informes sobre el *currículum* de grupos y comisiones de trabajo de la escuela.
- Hojas de exámenes y pruebas utilizadas.

Cuadro 6.1. Ejemplo de perfil de período de clase (WALKER y ADELMAN, 1975), que puede utilizarse para incluir aspectos importantes en las redacciones de los diarios

Tiempo

	10 minutos	20 minutos	30 minutos	10 minutos
Actividad del profesor	Iniciación. Entrega de libros.	Presenta el experimento; da directrices; pregunta.	Pasea por la clase ayudando a los pequeños grupos en los experimentos.	Aclaración final
Actividad del alumno	Terminación del trabajo de la clase anterior.	Escucha las directrices del profesor; responde a las preguntas.	Trabaja sobre los experimentos.	Escribe los Resultados de los experimentos.
Recursos y materiales	Libros de texto; bolígrafos; cuadernos.		Mecheros Bunsen*; pinzas; productos alimenticios.	Cuadernos; bolígrafos.

- Órdenes del día de las reuniones de departamento.
- Fichas de trabajo y hojas de tareas.
- Apartados utilizados de los libros de texto.
- Muestras de trabajos escritos por alumnos

Datos fotográficos

Las fotografías pueden captar aspectos visuales de una situación. Por ejemplo, en el contexto de la investigación-acción en el aula, pueden recoger los siguientes aspectos visuales:

- Los alumnos, mientras trabajan en el aula.
- Lo que ocurre "a espaldas del profesor".
- La distribución física del aula.
- La pauta de organización social del aula; por ejemplo: si los alumnos trabajan en grupos, de forma aislada o sentados en filas mirando al profesor.
- La postura y posición física del profesor cuando se dirige a los alumnos; por ejemplo: sentado a su nivel, dominándolos de pie.

Algunas pruebas de este tipo sólo pueden conseguirse con la ayuda de un observador, pero el profesor puede recoger muchas por su propia cuenta.

El dato fotográfico puede constituir una base para el diálogo con los demás miembros del equipo de investigación-acción o con otros participantes en la situación sometida a investigación.

Grabaciones en cinta magnetofónica y en vídeo y transcripciones

En el contexto de la investigación-acción en el aula, la cinta magnetofónica o el vídeo puede utilizarse para grabar clases, total o parcialmente. Salvo que un observador maneje la cámara, el uso del vídeo tiene sus limitaciones. Si lo hace el profesor (o los alumnos), puede perturbar mucho la atención, aunque, a medida que aumente su destreza, se reducirá

* Mecheros Bunsen: Son mecheros de gas que se utilizan en los laboratorios para calentar rápidamente las sustancias que se analizan o preparan. Estos mecheros permiten regular la llama, ya que es posible controlar los orificios por los que entra el aire necesario para la combustión del gas. Robert Wilhelm Bunsen (1811-1899), su inventor, fue un químico y físico alemán. (N. del R.)

la distracción. Si las cámaras están fijas, no podrán grabar aspectos que quizá fueran interesantes e importantes, por ejemplo, los intercambios verbales entre el profesor y un alumno concreto durante un momento de enseñanza fuera del aula.

Es probable que los magnetófonos portátiles con micrófono incorporado distraigan menos al profesor, de manera que podrá llevarlo mientras anda por la clase.

Es fácil que el profesor obtenga más beneficio de las grabaciones si las escucha (o las mira) *y después* transcribe los episodios interesantes o importantes. Esto le permite revisar hacia adelante y hacia atrás una misma situación de forma más rápida y con mayor facilidad que rebobinando y avanzando constantemente la grabación. Aunque la transcripción manual lleva muchísimo tiempo, los profesores con los que he trabajado dan fe de que merece la pena el esfuerzo porque ayuda a concentrarse mucho más sobre lo que sucede que la simple audición o visión pasivas. No obstante, las limitaciones de tiempo reducen las posibilidades de realizar las transcripciones.

Utilización de observadores externos

Esta técnica puede ser muy útil si el observador externo recibe instrucciones claras del actor interno, de manera que aquél conozca el tipo de información de utilidad para el profesor. En el contexto de la investigación- acción en el aula, el observador externo puede recoger información y transmitírsela al profesor de las siguientes maneras:

- Tomando fotografías y entregándoselas después (quizá con comentarios al margen).
- Haciendo una grabación en vídeo y mostrándole después al profesor aquellas tomas que le parezcan significativas.
- Tomando notas detalladas de lo que observa y utilizándolas como base para un informe corto dirigido al docente.
- Dejando que el profesor se entreviste con él, grabando la conversación o tomando notas.

El observador externo puede ser un compañero del equipo de investigación-acción, aunque desarrolle su trabajo en un campo de acción diferente del propio del profesor; un colega que no participe en la investigación u otra persona que visite la escuela (o el lugar en el que se desarrolle la actividad) en calidad de consultor.

Entrevistas

La entrevista constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista. Ya he mencionado la entrevista con el observador externo. Pero también conviene entrevistar a aquellas personas con las que se interactúa en la situación de clase. En el contexto de la investigación-acción en el aula, se debe entrevistar con frecuencia a una muestra de alumnos. En principio, no resulta fácil conseguir que se manifiesten de forma "auténtica", dada la posición de autoridad del profesor. Un modo de superar esta situación consiste en pedir a un consultor externo que haga algunas entrevistas iniciales. Él o ella, *con el permiso de los alumnos*, puede llevar la entrevista grabada al profesor, quien la escuchará, dialogando después con los alumnos sobre las cuestiones que se han suscitado en la misma. Si el profesor demuestra en este diálogo una postura abierta e imparcial, los alumnos empezarán a estar en condiciones de hablar directamente con él. Más adelante, no hará falta la intervención del intermediario externo. Otra alternativa que se debe poner en práctica con el consultor externo consiste en entrenar a los alumnos para que se entrevisten unos a otros y para que el alumno entrevistador consiga el permiso de sus compañeros para llevar las grabaciones realizadas al profesor.

Las entrevistas pueden ser *estructuradas*, *semiestructuradas* y *no estructuradas*. En la entrevista estructurada, el entrevistador preestablece las preguntas que va a plantear. En la no estructurada, el entrevistado tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés. Cuando suscita un tema o cuestión, el entrevistador puede pedirle que amplíe, explique o aclare determinados aspectos. Un procedimiento útil para ayudar al entrevistado a suscitar cuestiones y temas consiste en que el entrevistador reproduzca una grabación de la situación que el entrevistado puede detener en el momento en que desee hablar sobre algún aspecto. Puede utilizarse un procedimiento semejante para presentar al entrevistado otro tipo de pruebas que sirvan de fundamento para ayudarle a suscitar temas y cuestiones, por ejemplo, una colección de fotografías, un documento, etc.

En las etapas iniciales de la investigación-acción, cuando pretendemos permanecer lo más abiertos posibles respecto a la cuestión de qué información es la pertinente, es probable que el formato de entrevista que mejor se adapte sea el no estructurado. Más adelante, cuando sabemos con certeza el tipo de información importante, podemos pasar a un formato estructurado. Pero aún en este caso, el entrevistador debe dar pie a que los entrevistados planteen sus propios temas y cuestiones. Es fácil que el enfoque semiestructurado, en el que el entrevistador plantea determinadas cuestiones preparadas de antemano, aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista (y no al final de la misma), sea mejor que un enfoque estructurado de forma rígida.

El comentario sobre la marcha

En la mayoría de las situaciones prácticas hay períodos en los que un participante puede detenerse a observar lo que ocurre. Esta situación da oportunidad para elaborar un comentario sobre la marcha de los hechos. Una aplicación útil de esta técnica en las situaciones de enseñanza consiste en observar a un alumno o grupo de alumnos mientras trabajan en una tarea.

La observación debe mantenerse al menos durante cinco minutos. No hay que intervenir en la tarea que desarrolla el alumno (o el grupo de alumnos). Debemos situarnos sentados lo más cerca posible, pero procurando que nuestro ángulo de visión sea diferente del de los alumnos, evitando, por ejemplo, sentarnos frente a ellos. Hay que evitar cualquier postura o posición que dé a entender que estamos observando a un alumno o grupo. La redacción del comentario debe reflejar lo más literal y concretamente posible todo lo que se dice y hace, señalando aspectos como el tono, los gestos, etc. El comentario debe mantenerse en un nivel descriptivo estricto, evitando juicios e interpretaciones de nivel superior, a partir de los cuales establecer lo que en realidad ocurrió (por ejemplo: "trabajaban bien").

El estudio de seguimiento "convirtiéndose en sombra"

En este caso, se sigue a un participante durante un período de tiempo, elaborándose un comentario continuo sobre sus acciones y reacciones.

En las situaciones de aula, la persona sometida a seguimiento podría ser un profesor o alumno (durante una serie de clases). El observador que hace el seguimiento puede ser un consultor externo u otro colega del centro. Las observaciones podrían ser compartidas, incluso, por los miembros del equipo de investigación-acción. Cada uno de ellos llevaría a cabo la labor de seguimiento en distintos momentos. Más adelante, el equipo tendría que reunirse para poner en común todas sus observaciones.

Los observadores deben recibir instrucciones sobre aquello que han de buscar y sus informes quedarán a disposición de los investigadores en la acción (si éstos hubieran encargado su elaboración a terceros).

Listas de comprobación, cuestionarios, inventarios

Esencialmente, las listas de comprobación consisten en conjuntos de preguntas para responder uno mismo. Sirven para estructurar las observaciones, indicando los tipos de información necesaria para responder a las preguntas. La excesiva confianza en estas listas puede impedirnos ver los efectos imprevistos de las acciones y los factores del contexto que pueden explicar esos efectos.

Las listas de comprobación deberían utilizarse siempre en unión de otras técnicas de supervisión más abiertas y menos estructuradas, como, por ejemplo, grabaciones, observaciones espontáneas, comentarios sobre la marcha y entrevistas no estructuradas.

Esta recomendación se aplica también a los cuestionarios e inventarios. Ambos constituyen formas de suscitar la manifestación de las observaciones e interpretaciones de otras personas respecto de situaciones y hechos, así como de sus actitudes frente a ellos. Pero, de nuevo, los demás pueden tener observaciones, interpretaciones, etc., que hacer no previstas por nos- otros al elaborar estos instrumentos.

Un cuestionario consiste, básicamente, en una lista de preguntas que planteamos a otras personas. Es un modo de comprobar si los demás participantes en la situación darían las mismas respuestas al tipo de preguntas que uno se ha propuesto en una lista de comprobación.

Un inventario es una lista de enunciados respecto a una situación con los que otros pueden o no estar de acuerdo. Las respuestas pueden consistir en una simple marca aliado de una de las siguientes categorías: de completo acuerdo - de acuerdo - no estoy seguro - en desacuerdo - en total desacuerdo. Un inventario constituye una forma excelente para descubrir hasta qué punto los demás concuerdan o disienten de las propias observaciones e interpretaciones.

Los cuestionarios e inventarios permiten cuantificar las observaciones, interpretaciones y actitudes de las personas. Deben utilizarse como técnicas de seguimiento en relación con otras más cualitativas. Por ejemplo, en una ocasión entrevisté a una pequeña muestra de padres en una escuela sobre lo que ellos valoraban de la misma. En estas entrevistas no estructuradas descubrí con sorpresa que más de la mitad de los padres ponían consideraciones del tipo de "preocupada por el desarrollo personal y social de los niños, así como por el académico", "los niños lo pasan bien en ella", "los profesores se preocupan de los chicos", por encima de las que yo había previsto: "buenos resultados en los exámenes", "buena disciplina" y "capacidad para uniformizar". Si hubiera empezado por pasar un cuestionario o inventario, es probable que no hubiese percibido algunas de las consideraciones del primer grupo, pero, habiéndolas puesto de manifiesto a través de la entrevista no estructurada, las incluí en un inventario que se entregó a una muestra mayor, más representativa. Esto me permitió evaluar hasta qué punto los aspectos mencionados en las entrevistas eran compartidos por los demás padres de la escuela en cuestión.

Desde mi punto de vista, los inventarios, escalados de la forma indicada, constituyen técnicas más adecuadas que los cuestionarios para lograr datos que complementen los obtenidos mediante entrevistas no estructuradas y semiestructuradas. Como ha señalado WINTER (1982), los cuestionarios permiten que las personas expresen puntos de vista ambivalentes, como ocurre también hasta cierto punto con los inventarios, pero los

primeros suelen obligar a las personas a presentar sus puntos de vista como si carecieran de ambivalencia.

Triangulación

La triangulación (véase por ejemplo ELLIOTT y PARTINGTON, 1975) no es tanto una técnica de supervisión como un método más general para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse.

El principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para compararlos y contrastar los. Por ejemplo, un profesor puede comparar y contrastar los informes sobre los actos de enseñanza en clase elaborados desde su propio punto de vista, del de los alumnos y desde el de un observador. Los informes pueden proceder de entrevistas, escritos entregados al profesor, fotografías, etc.

Al comparar los diversos informes, deben señalarse los aspectos en los que *difieren*, *coinciden* y *se oponen*. En los casos de oposición, podemos contrastarlos con las pruebas contenidas en las grabaciones y transcripciones. Es conveniente también entablar diálogos entre las partes implicadas sobre los aspectos en los que se manifiestan puntos de vista opuestos, siendo moderados, si es posible, por alguien "neutral".

La triangulación de las pruebas constituye un paso preliminar excelente para la elaboración de un informe analítico.

Informes analíticos

Los informes analíticos recogen el pensamiento sistemático de su autor sobre las pruebas obtenidas y deberían elaborarse con frecuencia, normalmente hacia el final de un período de supervisión, revisión o reconocimiento. Estos informes pueden recoger cuestiones como:

- Nuevas formas de conceptualización de la situación sometida a investigación que hayan surgido.
- Hipótesis aparecidas y que quizá deseemos comprobar más adelante.
- Menciones del tipo de pruebas que tendremos que recoger después, con el fin de "fundamentar" mejor los conceptos e hipótesis que surgen.
- Formulaciones de los problemas y cuestiones que van apareciendo en el propio campo de acción.

Los análisis que recojan estos informes, que no tienen por qué ocupar más de una o dos páginas, deben hacer referencia a los documentos en los que se basen, por ejemplo: determinadas inscripciones del diario, secciones de grabaciones magnetofónicas o cintas de vídeo transcritas, etc.

La cuestión del tiempo para conseguir pruebas

Al seleccionar técnicas para conseguir pruebas, debemos tener en cuenta con sentido realista cuánto tiempo podemos utilizar en estos menesteres. A este respecto, conviene pensar en términos de lo que Len ALMOND, de la Universidad de Loughborough, llama "tiempo hábil" (véase JAMES, 1982).

Por ejemplo, respecto a la investigación-acción en el aula, el profesor debe decidir con precisión cuándo y cuánto tiempo puede dedicar a supervisar su siguiente fase de acción y sus efectos. No conviene recoger más pruebas de las que uno pueda procesar y sobre las que pueda reflexionar, y tampoco conviene decidir transcribir todas las grabaciones cuando sabemos que no dispondremos de tiempo suficiente para hacerlo. Por tanto, la cantidad de clases supervisadas y las técnicas que utilizar deben ajustarse a una estimación realista del tiempo disponible. Un calendario y un horario pueden ayudar a hacer esa estimación realista. KEMMIS y cols. (1981) sugieren el formato del Cuadro 6.2.

Cuadro 6.2. Formato de calendario: KEMMIS y cols. (1981)

<i>Etapa</i>	<i>Fecha de principio y fin</i>	<i>Supervisión</i>	<i>Duración</i>	<i>Comentarios</i>
Final del plan general	24-04-81/ 01-05-81			Límite de disponibilidad del magnetófono. X acepta intercambiar las aulas.
Primera fase de acción	04-05-81/ 15-05-81	Grabación magnetofónica 20 minutos de la clase de ciencias 1CB* en los dos periodos de cada semana. Escribir las impresiones lo antes posible (diario). Entrevistar a los alumnos (tres, para empezar) para obtener sus impresiones.	2 semanas 4 clases	Prever dos momentos, el viernes a la 1 de la tarde para revisar la grabación (escribir de inmediato las preguntas y respuestas). Reunir las impresiones (las de los alumnos y las mías).

Metodología de intervención en la práctica comunitaria: investigación-acción capital y cultivo social”, En: <http://www.yahoo.com.mx>.

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN EN LA PRÁCTICA COMUNITARIA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, CAPITAL Y CULTIVO SOCIAL (*)

Eduardo A. Vizer

evizer@yahoo.com

Resumo

Aquí se presenta el concepto de triangulación recursiva en la investigación-acción, y los de “cultivo social y capital social” como teorías y conceptos –nuevos

* Asignatura denominada CB que se imparte en el primer curso de secundaria. (N. del R.)

o no tanto- que pueden servir de referencia para construir diferentes dispositivos teóricos que ayuden a abordar la investigación y la intervención sobre comunidades e instituciones, apoyados en los aportes de nuevas perspectivas teóricas de la comunicación como procesos transsubjetivos.

Palavras-chave: Comunicación comunitaria; Investigación-acción; triangulación recursiva; capital social.-

INTRODUCCIÓN

Es perfectamente válido y enriquecedor proponer a la “comunicación comunitaria”, como un intento de rastrear claves -generalmente ocultas- que ayuden a la construcción de modelos y estrategias interpretativas y de intervención sobre realidades vividas como “mundo de la vida”, a las que la Fenomenología de Hüsserl y el pensamiento social alemán denominaron “Lebenswelt”. Abordar los procesos históricos y sociales desde la perspectiva de su “interioridad”, puede implicar ciertamente una recaída en el idealismo mas puro, pero negar su incidencia y su estudio como un dominio de conocimiento legítimo, y como proceso que atraviesa todos los dominios de la sociedad y la cultura, nos retrotrae a un materialismo elemental. No existe hombre ni sociedad alguna que vivan la "realidad de los hechos en bruto" (esta clase de objetividad es una construcción formal de la ciencia moderna). Los hombres y las sociedades viven y construyen sus realidades mediatizándolas por las creencias, los imaginarios instituidos por la cultura, el lenguaje, la observación, la subjetividad y la propia acción sobre lo real. Este "magma" indefinible (para usar un término de Castoriadis) es la verdadera "materia ontológica" con la cual los seres humanos construimos nuestros lazos sociales y nuestras certezas: sobre lo que es "real" y lo que no lo es, sobre las realidades pasadas o sobre realidades ideales, futuras o idealizadas.

Ahora bien, como todo conocimiento científico se construye a través de la objetivación y del recorte de un dominio de "realidad" (de hechos, de acontecimientos, de realidades naturales, sociales, o psíquicas), el problema epistemológico fundamental radica en definir cómo concebimos y cómo abordamos teórica y prácticamente ese “oscuro objeto del deseo (de conocimiento)” que llamamos comunicación. Esta es la problemática de una epistemología histórica tratada en el presente trabajo. Se presenta a la comunicación, como una fase contemporánea dentro de la historia de la construcción histórica, social y epistemológica de las ciencias sociales, así como de la formación de sus objetos de conocimiento. Y al método interpretativo y la investigación acción como estrategias fundamentales para articular la producción de conocimiento con la intervención social.

Aquí se presentan teorías y conceptos –nuevos o no tanto- que pueden servir de referencia para construir diferentes dispositivos teóricos que ayuden a abordar la investigación y la intervención sobre comunidades e instituciones, apoyados en los aportes de nuevas perspectivas teóricas de la comunicación

como procesos transsubjetivos. Abordar los procesos históricos y sociales desde la perspectiva de su "interioridad", puede implicar ciertamente una recaída en el idealismo mas puro, pero negar su incidencia y su estudio como un dominio de conocimiento legítimo, y como proceso que atraviesa todos los dominios de la sociedad y la cultura, nos retrotrae a un materialismo elemental. No existe hombre ni sociedad alguna que vivan la "realidad de los hechos en bruto" (esta clase de objetividad es una construcción formal de la ciencia moderna). Los hombres y las sociedades viven y construyen sus realidades mediatizándolas por las creencias, los imaginarios instituidos por la cultura, el lenguaje, la observación, la subjetividad y la propia acción sobre lo real. Este "magma" indefinible (para usar un término de Castoriadis) es la verdadera "materia ontológica" con la cual los seres humanos construimos nuestros lazos sociales y nuestras certezas: sobre lo que es "real" y lo que no lo es, sobre las realidades pasadas o sobre realidades ideales, futuras o idealizadas.

I. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, COMUNICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL.

En los últimos años ha comenzado a reaparecer nuevamente el interés por trabajos sobre la denominada investigación-acción participativa. Se han realizado experiencias en nuevas situaciones y condiciones sociales en Latinoamérica y el resto del mundo en desarrollo, debido sobre todo al resurgimiento gradual de instituciones democráticas. Las técnicas y la metodología de la I-A se han venido aplicando a las actividades de la comunicación, la educación y el desarrollo social e institucional promovidos en ámbitos y comunidades locales. Se han dejado atrás los viejos esquemas y versiones desarrollistas de la escuela denominada en su momento Comunicación y Desarrollo, que en la década de los sesenta se asentaban en la teoría difusionista de Rogers, I.de Sola Pool y otros, basada en un paradigma del cambio social a partir de actitudes individuales, de valores y creencias "tradicionales y premodernas", a ser "suplantadas" por otras más acordes con la modernidad y el desarrollo. Esta versión original de la aplicación de las técnicas de la comunicación para lograr el cambio social (económico, político y cultural) en las comunidades rurales tradicionales, prácticamente fue barrida de las políticas de desarrollo estatal, de las instituciones de acción internacional y de los ámbitos académicos por variadas razones, entre ellas la oposición de las propias comunidades y la crítica intelectual hacia un paradigma eminentemente individualista, alejado de las prácticas de las comunidades y su cultura tradicional.

En Latinoamérica, la escuela de la educación popular generó una original versión de comunicación *alternativa y participativa*, como una respuesta fuerte de transformación social centrado en la propia comunidad y la educación, contrarias a la corriente difusionista anterior surgida en los Estados Unidos. La escuela difusionista suponía un desarrollo económico y social lineal y gradual, al que debería acompañar un cambio de valores, actitudes y creencias modernas y "funcionales" al desarrollo del sistema económico. La teoría funcionalista, alma mater de los paradigmas de la ciencia social *aplicada* mediante las experiencias difusionistas del desarrollo, dominaba los ámbitos intelectuales tanto académicos como políticos. Pero esta hegemonía intelectual se iba disociando de las

condiciones de la propia realidad, socavada por los profundos cambios que se iban sucediendo en las estructuras sociales y políticas en América Latina. Tanto el auge de las dictaduras militares hasta fines de los ochenta, como los posteriores procesos de democratización latinoamericana y las modificaciones consiguientes en las expresiones políticas y los movimientos sociales, los cambios repentinos de la realidad política internacional -como el fin de la Guerra Fría- y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación así como el crecimiento y la concentración de las industrias culturales, fueron minando tanto a la escuela funcionalista y difusionista, como así también la vigencia de la escuela alternativista latinoamericana. Las visiones sobre modelos de desarrollo alternativo cayeron con el Muro de Berlín y el aggiornamento del régimen de Pekín. En la década de los noventa, el paradigma del conflicto social y la oposición violenta, comenzó abruptamente a ser suplantado por el de integración social y pluralismo, los derechos humanos, el reconocimiento de las minorías, las identidades y el derecho a la diferencia.

El resurgir de las democracias en la década de los ochenta y noventa, llevó a proseguir con mayor ímpetu la tendencia de trabajar en y con las comunidades en un pie de igualdad para construir (en muchos casos reconstruir) las bases plurales de las formas *institucionales* de un régimen democrático. A la sobrevalorada idea-fuerza de la emancipación social colectiva -que había movilizado violentamente a una generación anterior fascinada con un idealismo que fué abatido por las armas, pero sobre todo por la crisis de los regímenes del "socialismo real"- se le han planteado como sucesoras nuevas ideas-fuerza sustentadas por movimientos sociales variados, con intereses y valores específicos y particulares, que buscan reconocimiento e integración *dentro* de espacios institucionalizados de la propia sociedad. No buscan cambiarla colectivamente, no buscan adueñarse del Estado por asalto, ni tampoco confían en las estructuras institucionalizadas, o en los políticos y los funcionarios que pretenden seducirlos con promesas incumplidas. Estos nuevos movimientos sociales se expresan en una doble dimensión argumental, por un lado la defensa y la construcción paulatina de un *universo de discurso* colectivo y "universalista", asentado sobre valores como Derechos Humanos, Derechos sociales, Ciudadanía, Género (y derecho reproductivo), Medio Ambiente, derecho a la identidad y a la diferencia, y alguno que otro término que expresa las ideas-fuerza de una variedad innumerable de agrupaciones del creciente y pujante Sector Social (o Tercer Sector). Todos nuevos movimientos que expresan la diversidad actual de la sociedad civil. La segunda línea de discurso argumental que construyen aparenta ir en sentido contrario: se construye sobre las condiciones específicas de cada agrupación ("asociación voluntaria" en términos de Turner, 1999); según sus intereses, necesidades y percepciones particulares o locales, ya sean de naturaleza económica, política o cultural. Los discursos y valores particulares buscan un reconocimiento dentro de los espacios públicos de acción y de expresión (las calles, las plazas, a veces los medios de comunicación) y el acceso a los círculos de decisión del Estado (municipios o gobernaciones) mediante una práctica de expresión y de acción social, la que es evidentemente

política, pero -curiosamente- rara vez reconocida como tal por las propias asociaciones o movimientos.

Turner (1999) reconoce cuatro clases de Asociaciones Voluntarias. Las de "caridad", generalmente sostenidas por iglesias y bajo un esquema de patronazgo (y una relación desigual entre quienes dan y quienes reciben); las que corresponderían al modelo de Estado de Bienestar, reguladas por los procedimientos y reglas del propio Estado; en tercer lugar el modelo "activista", sustentado en valores comunitarios de cooperación solidaria, mutualidad y un discurso igualitario y "progresista"; y por último, la aparición del (pos)moderno modelo de asociaciones de "mercado filantrópico", sujeto a los valores de la competencia por la búsqueda de fondos (el "fundraising" promovido en infinidad de cursos de capacitación y conferencias).

Esta nueva y compleja diversidad social, común tanto a las naciones más desarrolladas como a las de desarrollo intermedio y a casi todas las regiones urbanas del mundo, en Europa y Norteamérica ha dado origen al resurgimiento de la preocupación por las temáticas relativas a los movimientos sociales, las expresiones de la sociedad civil y a nuevas modalidades de asociación social. Estas transformaciones se constituyen en el terreno de trabajo objetivo para especialistas de varias ciencias sociales. Como respuesta a los esquemas de planificación vertical y dirigista por parte de agencias de gobierno han surgido nuevas propuestas de acción social bajo denominaciones como "planificación participativa", "gestión social", "gestión participativa", "auditoría social", "desarrollo local", "promoción comunitaria", "desarrollo comunitario", y desde el campo específico de la comunicación la denominada "comunicación comunitaria".

II. QUE ES LA INVESTIGACION-ACCION

La I+A aborda los análisis sobre las prácticas sociales, y se fundamenta en una metodología inductiva (inducción analítica, de lo particular hacia lo general). Su presupuesto central se basa en que la comprensión y la introducción de cambios en las prácticas son medios adecuados para producir el mejoramiento de las mismas; tanto sobre la propia situación en las que se realizan; como con respecto a la "racionalidad" de las mismas (prácticas), y la comprensión del proceso integral.

Ha sido descrita de maneras diversas. Para Argyris, Smith y Putnam (1985) "la *ciencia de la acción* es la investigación sobre el modo en que los seres humanos diseñan e implementan la acción entre ellos. Es así una ciencia de la práctica, que precisa de investigación básica y de la construcción de teoría, las que se hallan íntimamente relacionadas con la *intervención social*".

Para Kemmis (1982),

"El investigador de la acción se involucra en la creación de acción no en contextos artificiales donde los efectos puedan ser estudiados y descriptos desapasionadamente, sino en prácticas sociales de la vida real."

Los términos **acción y práctica social, intervención y comprensión** constituyen una tríada fundamental para la I+A. Desde los griegos, la *praxis* se constituye en la comprensión de los procesos de transformación social mediante las prácticas sociales, así como de las modalidades en que la reflexión y la investigación debe promover la construcción de teoría (conocimiento) sobre el propio proceso de transformación social. Es un proceso que asocia la acción con la reflexión (auto-reflexión) y la teoría con la práctica.

El término *praxis* para los griegos se refería a la acción realizada a través de una práctica reflexiva y crítica, y la investigación-acción puede encontrar sus antecedentes en Aristóteles cuando propone la autoreflexión como un modo de adquirir conocimiento sobre las propias prácticas para su mejoramiento. La *praxis* requiere la reflexión sobre:

a) la propia naturaleza de la acción, como es entendida por los actores, b) las consecuencias de la propia acción y c) el contexto en que se la realiza. Esta reflexión debe transformar el núcleo de conocimientos del (o los) actor(es) para guiar acciones futuras.

La *praxis* implica asimismo una profunda disposición *moral* hacia una acción que contribuya a la verdad y la justicia. Esta disposición recibió el nombre de *phronesis*, y sin su existencia se estaría limitado a un ejercicio de la acción en un sentido meramente técnico, el que tendería a mantener y reproducir una situación de injusticia y frustración.

La noción de *praxis* involucra etapas interrelacionadas de un proceso: primero la *identificación de un objetivo* social, el que surge a partir de *problemas específicos* que efectivamente existan o puedan llegar a producirse. Segundo, el *exámen crítico de las propias prácticas sociales*. En tercer lugar la búsqueda de *explicaciones y de alternativas* para las prácticas que deberían ser modificadas. Cuarto: la *experimentación* de modos alternativos de hacer las cosas. En quinto lugar la *revisión* de las estrategias empleadas. Y por último realizar *nuevas experiencias y reflexionar* sobre las mismas hasta obtener un resultado positivo.

En este sentido la *praxis* consiste en la elaboración de "teorías comprensivas" a *partir* de una práctica de transformación (y de intervención). Son estas particularidades del modo de establecer la relación íntima entre la teoría y la práctica, entre la acción y la comprensión de la misma, las que establecen la diferencia con las ciencias sociales "aplicadas". A estas se la entiende como la contraparte de la investigación básica, pues la aplicación se supone como el ejercicio de "bajar" principios generales a la intervención sobre una situación

particular. O sea de lo general a lo particular, lo que presupone divisiones tajantes entre la teoría y la práctica, entre los que producen teoría y aquéllos sobre los que se debe intervenir, aplicando los conocimientos, técnicas, estrategias y principios elaborados por teóricos y "planificadores".

La I+A pone el acento en el conocimiento práctico y la capacidad de reflexión de los actores de la comunidad, ya sean individuos, grupos o instituciones con los cuales el investigador "trabaja", aportando su propia formación y experiencia para inducir en la población -los otros, o el "Otro"- una guía y coordinación que se asemeja a una metodología para la reflexión-acción-reflexión-acción. En esto consiste básicamente la teoría y la práctica de la intervención social y el autodiagnóstico participativo, y a su vez se constituye en la fuente objetiva de recursos de experiencias a partir de las cuales el investigador desarrolla conocimientos teóricos sobre la metodología y las estrategias de acción para el ejercicio de sus prácticas de intervención en el universo real.

El hecho de que la práctica reflexiva puede constituirse en fuente de experiencia es prácticamente algo obvio, pero la tesis de que promueva la construcción de teoría sobre la acción y la transformación social debe legitimarse. Y lo debe hacer a través de la propia formación de los investigadores, en la observación de los cambios que se vayan operando en la población "objetivo", y por último en la construcción intelectual de un campo de conocimientos "científicos" sobre las relaciones entre teoría y práctica, sobre la construcción de proposiciones y enunciados respecto de las relaciones entre diferentes modalidades de intervención y las transformaciones a que dan lugar, tanto de la práctica como del conocimiento asentados en la capacidad de reflexión y autoreflexión crítica.

Metodológicamente, los pasos a seguir corresponden en primer lugar a la *observación participante, la descripción, la inferencia y la interpretación*. La especificidad de la I+A se halla en que estos cuatro pasos no son de exclusiva pertinencia del investigador, sino que el mismo debe desarrollar estrategias que permitan la realización efectiva de éstos cuatro procesos en forma *conjunta y cooperativa* con el Otro (en forma equivalente al desarrollo de la práctica de los analistas familiares, y el analista de grupos y de instituciones). Los *problemas* a abordar deben surgir de las propias percepciones, creencias y experiencias de la vida cotidiana de los involucrados. Los *temas* también pero deben ser tamizados y retraducidos a temáticas más generales, planteadas desde el campo de la teoría disponible, y las propias experiencias del investigador. Como en el método biográfico "se trabaja básicamente sobre las interpretaciones de la gente, su autoimagen, sus angustias, deseos y valores, sus modos de mirar y comprender" (R. Sautú, 1999). Pero además, en nuestro caso se trabaja con la incidencia que estas dimensiones tienen sobre las formas objetivas de vida, la percepción de sus problemas y los modos y estrategias que emplean para *mantener o modificar sus condiciones de vida* (el objetivo no es solo conocer, sino el "conocer para transformar"). La fase de la *descripción* debe permitir el registro de "referencias y detalles empíricos, transcripciones de los textos de las conversaciones y

narrativas que muestran la construcción de los núcleos temáticos" las problemáticas, las intervenciones de distintos actores, etc. El próximo paso es la *inferencia*, que corresponde a un proceso de inducción. A partir de la descripción se derivan conclusiones de contenido general e implicaciones teóricas (en este caso diríamos implicaciones de conocimiento y reflexión crítica). Estas "se aplican a la clase de situación, las circunstancias y los casos involucrados en la descripción". "La inducción analítica, propia de las metodologías cualitativas "consiste en postular hipótesis que den cuenta de las descripciones -patrones, categorías, relaciones- contenidas en los núcleos temáticos de análisis; a continuación se revierte el procedimiento y contrasta la hipótesis con las descripciones en búsqueda de contradicciones y anomalías. Es decir, utilizando comparación, contradicción, analogía, se va de los *datos a las conceptualizaciones, y de ellas a los datos*".

"Toda investigación cualitativa tiene como meta la interpretación; que consiste en encontrar el significado de las inferencias. Este consiste en señalar el significado empírico que tiene una conclusión, un patrón, una afirmación; es decir el significado histórico y de la vida de la gente común y de las interpretaciones que ellos hacen de su vida. Simultáneamente consiste en establecer el *significado teórico*. Una conclusión-inferencia adquiere significado teórico cuando puede articularse con otros conceptos teóricos dentro del propio paradigma teórico-metodológico; es decir cuando contribuye a comprender otros conceptos, los amplía y especifica y a la vez es ampliado y especificado por ellos". "La interpretación de la investigación cualitativa requiere de un largo proceso de aprendizaje de parte del investigador. El conocimiento teórico azuza su imaginación y le permite adentrarse en la difícil tarea de inferir significados".

Esta larga transcripción del trabajo de Sautú es una buena guía para la comprensión de las dificultades y particularidades de la investigación cualitativa y del refinamiento y cuidado necesario en el trabajo de investigación sobre los propios modos de vivir y adjudicar sentido a las acciones, las percepciones, creencias y valores de una comunidad o un otro significativo. Para la I*A, estas observaciones son doblemente relevantes, ya que el investigador no se ubica desde una posición de mero observador externo, sino desde una doble posición epistemológica de **observador-actor** (a la que me he referido en otros escritos). Para buscar similitudes, podemos poner el ejemplo de la práctica del analista social (ya sea terapeuta, analista institucional u operador de grupos).

1) Como *observador*, el investigador debe practicar cierta "disociación operativa" que le permita conservar un distanciamiento analítico y crítico del (o de los) *contexto(s)* total(es), como contexto mediato e inmediato en que se realizan las condiciones de vida del grupo humano. 2) La observación de las actitudes y conductas de los individuos y grupos respecto a los diferentes contextos por un lado, y respecto a las *relaciones entre los mismos actores*. 3) El investigador debe desarrollar la capacidad de registrar minuciosamente las modalidades que va asumiendo en el grupo el *planteo de los problemas* de la comunidad, el grupo o la institución. 4) Por último, el investigador debe tomar conciencia sobre sus propias

reacciones y los modos como va asumiendo también un rol de actor-participante (investigador-observador y actor). Como el terapeuta, debe decidir cuáles deberán ser las modalidades y cuales los tiempos adecuados para la **intervención social**. Debe calibrar y definir sus aportes, sobre todo en la construcción de las **estrategias** que el grupo va desarrollando para el abordaje de los **temas** que la comunidad ha ido definiendo (encuadramiento del problema en diferentes contextos de análisis, acciones pasibles de ser realizadas, etc.). Y por último, debe cuidar que la comunicación y el lenguaje utilizado sean comprensibles y reconocibles para la propia comunidad. Y que las actitudes y el comportamiento permitan ser reconocido en un rol, en una imagen definida del *para qué* se está en la comunidad, y –obviamente- jamás traslucir que se está o se siente “por arriba”, o que se está llevando a cabo una clase de ejercicio de campo o una experimentación.

Una particularidad central de la I+A, y uno de sus aportes fundamentales, radica en la recursividad, o la circularidad de las etapas del proceso descrito. Una vez que el investigador observe (y "sienta") que está madura la situación para su participación mas activa, puede cumplir un rol fundamental en lo que hace a promover (y a buscar el modo más simple y adecuado de explicar) la necesidad de un análisis crítico recursivo, y de que el propio grupo vuelva a reiniciar el proceso paso a paso, a fin de favorecer la autoreflexividad, y el logro de *autodiagnósticos* de los problemas y de las condiciones comunitarias por consenso. Significa instalar *el método participativo en el análisis de los problemas y la toma de decisiones en el seno de las prácticas de la comunidad*, y la adopción de esta técnica se adecúa a la capacitación para el trabajo en grupos, el logro de metas comunes y el desarrollo de experiencias institucionales. Estas ideas de aprendizaje y crecimiento organizacional no son ninguna novedad para el mundo de las empresas, pero aún parecen una práctica algo extraña en ámbitos comunitarios. Tal vez una de las pocas excepciones se halle entre las asociaciones voluntarias que Turner ha denominado como militantes y "activistas", generalmente bastante alejadas física e ideológicamente de los encuadres del mundo empresario. Turner menciona además otras tres formas de asociación voluntaria: las orientadas al mercado y al fundraising (P. Drucker), las de patronazgo caritativo, generalmente relacionados a iglesias, y las dependientes de organismos estatales. Significativamente, ni las asociaciones orientadas hacia el estado o dependientes de él, practican este ejercicio de crecimiento colectivo, aunque sí ha habido ciertas experiencias positivas de ejercicio crítico en las organizaciones fomentadas por gobiernos democráticos con ideales participativos -generalmente suspendidas al poco tiempo por resquemores de los funcionarios oficiales responsables, o de los propios líderes de las asociaciones-.

III. LA TRIANGULACIÓN RECURSIVA EN LA INVESTIGACIÓN

En metodología de la investigación se ha hecho común la referencia a la noción de triangulación entre técnicas diferentes, aplicadas al diseño de un proyecto de investigación que permita la comparación entre los datos relevados por medio de cada uno de los instrumentos de recolección de datos y los

diferentes diseños llevados a cabo, aumentando así el grado de validación de los resultados.

Para evitar confusiones, he preferido calificar este tipo de triangulación como recursiva, y me referiré a la idea de que todos los proyectos de investigación presuponen explícita o implícitamente, tres aspectos de un dispositivo *triangular* básico:

a) Una “realidad óptica” –a la que subyace una *ontología*- del mundo de los hechos, los procesos, los fenómenos que constituyen el “*objeto de estudio*”, al que generalmente nos referimos como *unidad de análisis*. b) Un *cuerpo teórico*, una trama de conceptos, que asociados entre sí constituyen los instrumentos intelectuales por medio de los cuales se construyen *proposiciones* e hipótesis de investigación (dispositivos de análisis a los que Whitehead denominó alegremente la “red de pesca” con la que vamos a recolectar datos, hechos e información en el “mar de la realidad”). Este segundo elemento constituye evidentemente el dispositivo *epistemológico*, la selección y combinación lógica y propositiva que los investigadores hacen dentro de un *corpus* de conocimientos de una (o de diferentes) disciplina(s). Cuando la investigación empírica se centra sobre fenómenos que aún no se conocen bien, supone generalmente seleccionar un conjunto de datos y conocimientos que permitan *explorar* un campo de hechos sobre determinados “*temas*”, o un ámbito óptico-ontológico (estudios sobre la comunidad, la familia, la pobreza, la estructura social, la formación de organizaciones de la sociedad civil y el sector social, las asociaciones voluntarias, etc.).

Cuando el objetivo de la investigación está mas centrado en una *problemática* eminentemente teórica (por. ej. clase social, o estamento), el peso de las proposiciones se centra en los aspectos y las discusiones teóricas y epistemológicas. En toda investigación, el *tema* es un recorte que circunscribe un ámbito de “realidad”, y el *problema* define las preguntas que nos hacemos. Ambas constituyen la elaboración conceptual, el universo temático-problemático a partir de la cual construimos las *proposiciones*, y el *dispositivo que dará origen al diseño de investigación*. Las investigaciones interdisciplinarias se caracterizan por una combinación de proposiciones correspondientes a disciplinas diferentes, las que se articulan en nuevas formas proposicionales. La complejidad ontológica de la mayoría –sinó la totalidad- de los procesos sociales obliga a desarrollar y articular perspectivas temáticas y problemáticas múltiples, o sea unidades de análisis y marcos teóricos diferentes, así como diseños de investigación interdisciplinarios. Toda realidad social es intrínsecamente compleja, lo que de por sí invalida pretensiones omnipotentes por parte de ninguna disciplina particular. Pero además, los temas de investigación social obligan a desarrollar abordajes *inter*(disciplinarios) que ayuden a profundizar e interpretar la problemática (teórica) en función de la realidad, lo que implica desarrollar una constante labor de análisis crítico, mas que una simple interacción entre la teoría y la práctica, un proceso *recursivo* entre ambos, un ir y volver permanente. La “construcción de conocimiento” no es un fin en sí mismo, sino la *adecuación* entre nuestros

conocimientos y las temas y problemas que construimos sobre las realidades que abordamos.

Por otro lado, la investigación *transdisciplinaria* supone la existencia de un corpus teórico originario, que permite la construcción de problemas y de proposiciones que cortan *transversalmente* a múltiples disciplinas y temas diferentes. Este ha sido el caso de la Teoría General de Sistemas y la Cibernética, y aún del estructuralismo, pero éstas experiencias teóricas han concluido generalmente en pobres resultados, al desarrollar explicaciones reduccionistas y altamente formalizadas de los temas de estudio, temas que demasiadas veces se constituyeron en mero terreno de prueba de modelos formales en busca de “leyes” universales. Sin embargo la Teoría de los Sistemas Complejos, y la “epistemología de la complejidad” (Morin y otros), en su intento de derribar las fronteras y la miopía de los discursos reduccionistas de disciplinas “rigurosamente vigiladas”, aún pueden reservarnos sorpresas interesantes para el futuro. La construcción de perspectivas transdisciplinarias que articulen conocimientos diferentes y metalenguajes (como lo fueron en su momento los “grandes relatos”), y que enriquezcan la comprensión de las complejas realidades humanas, difícilmente puedan ser eliminadas como un deseo permanente de construir *sentido*, y una necesidad trascendente de interpretar el mundo.

c) Un tercer elemento, o la tercera “pata” de la mesa que ha sostenido el desarrollo histórico de la investigación científica, es generalmente la más difícil de reconocer y controlar por parte de la comunidad científica. Se refiere a los *valores y la praxis* de la investigación. La ciencia neutral por principio niega o intenta minimizar la inclusión de este tercer e indeseable elemento: la incidencia extracientífica de valores, creencias y subjetividades. La filosofía de la ciencia diferenció entre el contexto de *descubrimiento*, que reconoce la influencia de la experiencia, la cultura, las creencias y la imaginación en el desarrollo de las ciencias, pero lo sometió al rigor del *contexto de prueba*. Esta separación – actualmente dudosa- establece una autonomía propia de la ciencia, pero al costo de una limitación para la extensión de los dominios y los temas de la objetividad científica, y también la imposibilidad de concebir una epistemología “pura” –no contaminada- del conocimiento. K. Popper sostuvo la necesidad de asegurar al menos la intersubjetividad en la construcción del conocimiento científico. Con respecto al “problema ontológico” de las ciencias sociales (el 1er. aspecto), Popper afirma que la sociedad es en última instancia “un conjunto de individuos”, lo que en la práctica implica reducir los dominios de realidad social a fenómenos “derivados” de la interacción entre individuos. Comunidad y sociedad prácticamente se transforman en meros epifenómenos. La última realidad es el individuo, no el *socius*. La creencia es subjetiva, el conocimiento *debe* ser intersubjetivo, se constituye en valor supremo, y debe asegurar su validez mediante el criterio de *falsabilidad*, y la ciencia debe establecer criterios sólidos para someter toda ley, toda proposición a una “prueba de realidad”. Pasar la prueba no significa confirmar la ley, pero sí significa construir una línea de demarcación segura entre la ciencia y la creencia. Ninguna prueba o experimento son definitivos. Pero este criterio de verdad tiene su precio, el conocimiento solo

será válido si permanece separado de los cambios del tiempo y la historia y por ende de las realidades de la acción humana. A la búsqueda de leyes y de una ciencia nomológica, Popper desconfió de la historia y de la posibilidad de construir conocimiento válido sobre los procesos y las transformaciones históricas. Esta separación entre la historia y el conocimiento sistemático de la sociedad ha marcado profundamente a las ciencias sociales, y pocos autores (Marx, Weber) lograron construir sistemas de pensamiento que integraran ambos abordajes epistemológicos en paradigmas interpretativos fructíferos (Vizer, 1999).

En la caracterización de la *investigación-acción*, sobresale la inclusión deliberada que se hace del 3er. elemento, la praxis, la acción, el conocimiento, y el tiempo como partes integrantes del proceso de investigación. La *recursividad* analítica y crítica es absolutamente imprescindible para asegurar un proceso de construcción de conocimiento sobre los procesos de cambio y transformación (ontológica). Los tres aspectos implicados en el proceso de conocimiento se integran en un mismo proceso de *triangulación recursiva*. El criterio de validez es la adecuación entre los tres elementos, dentro de un plan o dispositivo estratégico (generalmente la búsqueda de un objetivo de *cambio y de aprendizaje*).

Como todo método que se niega a separar a priori el pensamiento de la acción, y la producción de conocimiento de la comprensión sobre la propia acción de conocer (el *insight*, *la comprensión*, el proceso que los constructivistas radicales denominan el “conocimiento del conocimiento”), la I+A ha sido precisamente el blanco de críticas y una permanente desvalorización por parte de la ciencia “objetiva”. El argumento ha sido: si lo que se busca es conocer algo, hay que intentar aislarlo, *controlar* toda posible interferencia indeseada; y la I+A busca precisamente el *cambio, la transformación*. Es cierto que las críticas han sido a veces justas, ya que en nombre de la transformación, muchas “investigaciones” fueron usadas como instrumento o subterfugio para promover objetivos ya predeterminados. En otras palabras, la persuasión tomaba el lugar de la búsqueda de conocimientos.

La escuela de *Comunicación y Desarrollo* ha tenido (y tiene) una asociación sumamente estrecha con los métodos de la *investigación-participativa*, y se ha constituido en un modelo de trabajo en tanto no solamente asocia la producción de conocimiento con la participación de los propios sujetos implicados, en una forma de *comunidad de conocimiento y de objetivos*, sino que supone la búsqueda y la construcción de *sentidos, de valores y de objetivos* compartidos entre el investigador y la comunidad o la institución implicada. Este proceso busca promover una espiral recursiva de conocimiento compartido a partir de una reflexión y una búsqueda permanente de *relaciones entre el mundo de la empiria (a), la teoría (b) como producción de conocimientos, y (c) las condiciones en que la propia práctica –el proceso- se desarrolla*.

Desde la perspectiva metodológica, hay un emparentamiento con las técnicas etnográficas y etnometodológicas, con el método inductivo y la inducción analítica, con la comprensión “etnográfica” de la comunidad, y de todas las formas

de interacción grupal mediante la *observación y el registro documentado* e intensivo de los procesos grupales, evitando la tentación de documentar solo retrospectivamente las acciones, decisiones, frases, gestos, cambio de temas, intercambios de todo tipo, etc. Es importante el registro de notas de campo, grabaciones, diarios y registros de actividad, filmaciones, etc. Desde la perspectiva de la comunicación, los “unidades de análisis” para la observación pueden seguir la clasificación en tres categorías presentadas por Gerbner: en primer lugar la comunicación como concebida como *intercambios verbales*. Desde la perspectiva del aprendizaje y del conocimiento a través del *diálogo*, como un *deutero-aprendizaje* (aprender a aprender, Argiris, 1978), como un diálogo “cogenerativo” de conocimiento (Levin, 1991). Korten (1980) usa la noción de “aprendizaje social” en un sentido organizacional para describir la capacidad de adaptación anticipatoria, como una capacidad que invoca el reconocimiento y el aprendizaje a partir de errores y la colaboración grupal. Evidentemente, estas perspectivas sobre la naturaleza y los alcances de la comunicación se hallan a años luz de las técnicas de los años sesenta: “que mensajes, por cuáles canales, a cuáles audiencias” (a los que Lasswell agregaría “con qué efectos”)?

La segunda categoría comunicacional de análisis corresponde a la comunicación en tanto acción y *práctica social* (*qué es lo que la gente efectivamente hace, cómo lo hace, cuándo lo hace y para qué*). La tercera categoría aborda los aspectos *institucionales* de la comunicación. Las relaciones de lo que se dice y se hace con los contextos sociales, institucionales y culturales de la comunidad. Las “situaciones” de comunicación como emergentes y reproductoras de contextos mayores. Como rearticuladoras del tejido común de relaciones y vínculos sociales, y como “reproductoras” o bien transformadoras de las instituciones, tanto en sentido material como simbólico e imaginario. Es interesante asimismo acotar la gran importancia que tiene la observación, el análisis de las características y la comprensión de los momentos en que se producen *discusiones, quiebres o violencia* –ya sea manifiesta o latente– en determinados contextos comunitarios o institucionales. El resurgimiento de la I+A evidencia actualmente los aportes que ha recibido de las investigaciones sobre procesos educativos y el desarrollo organizacional. Y asimismo ha hecho patente la profunda implicancia epistemológica de las asociaciones que se establecen entre la I+A y la ciencia social crítica. Por un lado, ambas comparten la preocupación por la comprensión y la formación de sentido en los sujetos implicados, por el otro, ambos requieren de la reflexión crítica como método en la construcción de un conocimiento transformador. Por último, ambas comparten un mismo problema (u objeto) de estudio: *las prácticas sociales*. Las prácticas de la comunidad y de los propios científicos sociales como objeto –como tema y problema– para el mejoramiento de la propia práctica, y como proceso reflexivo y recursivo (en espiral) que permite construir un conocimiento sobre el propio conocimiento de la praxis social.

Creo apropiado realizar un breve resúmen actualizado de un trabajo que publiqué hace unos años sobre los tres aspectos implicados en la investigación social.

Los fracasos de la ambiguamente denominada “ingeniería social” –que ha sido un intento de “aplicación” de conocimientos disciplinarios y prácticas profesionales especializadas-, y de las experiencias tecnocráticas de cambio y modernización social implementadas para grandes proyectos de mejoramiento de las condiciones sociales, económicas y ambientales de grupos humanos, ha puesto en evidencia la necesidad de replantear un sinnúmero de temas, tanto por parte del estado como de la sociedad, y del heterogéneo conjunto de los científicos sociales. Someramente, puede clasificárselos en tres grandes categorías:

- Los que hacen a nuevas **realidades** y tendencias globales, como condiciones dominantes en las estructuras, los procesos y la formación de actores sociales. Desequilibrios y asimetrías económicas y tecnológicas. Complejidad e interdependencia sistémica en constante aceleración: entre procesos e instituciones políticas; entre estructuras y sistemas de decisión locales y globales, en las problemáticas y en el rol de las instituciones públicas. Tendencias a la descentralización y la privatización progresiva, y consecuentemente a la expresión de necesidades y demandas sociales de una sociedad civil con quiebres estructurales crecientes (la lista es prácticamente inacabable y crece día a día)
- Una segunda categoría (**epistémica** y menos dramática) corresponde a las limitaciones críticas de las ciencias sociales, paralelamente a la crisis de legitimación epistemológica de los paradigmas tradicionales en la teoría, la metodología y las prácticas científicas (especialmente en las ciencias sociales). La tecnocracia, el pragmatismo, y el instrumentalismo aplicados al cálculo han implantado un discurso seudocientífico con términos como eficiencia y eficacia, éxito y racionalización, toma de decisiones y resultados. Se han suplantado “oscuras y poco prácticas” ideas clásicas como conocimiento, reflexión, problematización, crítica, sentido, etc. (basta prestar atención a la terminología mediática, y al horror que despierta un término como “autocrítica”, calificado por algunos comentaristas como un término “marxista”).
- La necesidad de redefinir las modalidades de producción, circulación, inserción e **intervención social** estratégica en los *procesos de conocimiento* (la noción de “sociedad del conocimiento” merece una profunda consideración). La definición de la especificidad intelectual y el compromiso ético y social en las *prácticas* y las relaciones entre los científicos –en calidad de actores y observadores privilegiados- y con respecto a las realidades y las instituciones sociales, que se hallan en proceso de mutación. Es también necesario revisar la “productividad” teórica y práctica, así como la legitimidad de ciertos discursos teóricos y metodologías que no parecen responder ni a las condiciones objetivas ni a las urgencias crecientes.

Los entrecruzamientos de este trípode configuran un “mapa” heterogéneo del campo de problemas actuales que ineludiblemente deben ser enfrentados en forma acelerada.

IV. LOS ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA I+A

Para los investigadores de los procesos de comunicación, la década de los 60 y los 70 fué la época de auge de los estudios sobre los efectos y la creencia en la omnipotencia de los medios de comunicación (aunque no tanto como lo es hoy en día la seducción de las creencias en las posibilidades míticas de las TIC's: para el logro de metas individuales y sociales; para solucionar los problemas y conflictos de todo tipo mediante una "buena comunicación" y un salto tecnológico a la era digital-virtual; para la concreción de una sociedad democrática ideal basada en el conocimiento, y para la exagerada sobrevaloración de los logros de una creciente economía basada en *la información y el conocimiento*). La diferencia fundamental entre ambos momentos -el de la era de la televisión y la actual de la Autopista de la Información- estriba en que el primero depositaba el "poder" en las fuentes y la emisión, y la segunda afirma el rol activo del "receptor-usuario" de las TIC's en el desarrollo de una capacidad estratégica para la búsqueda de recursos de información y el diseño de estrategias por parte del individuo. Las investigaciones sobre los medios de comunicación masiva se centraban básicamente en la relación de los públicos con la televisión, y se lo estudiaba bajo la teoría de los efectos directos (de carácter funcionalista en lo social, y conductista en lo psicológico). Los trabajos de autores como Skinner y Hovland quisieron demostrar los efectos que causan los medios, y cómo lograrlos en forma instrumental mediante estrategias y diseños específicos de comunicación. Aunque el análisis de los procesos de comunicación no toma como único elemento activo a los medios en sí mismos, ni tampoco una relación causal y lineal sobre un receptor pasivo, sino que complejiza los procesos comunicacionales y los aborda a través de una trama teórica construída con aportes de diferentes disciplinas, como la psico-sociología, la socio-lingüística y la economía política.

Esta complejización de las relaciones entre los nuevos procesos sociotécnicos, psicosociales y culturales (en especial el crecimiento exponencial de las industrias culturales), puso en evidencia la propia complejidad e inevitable interdisciplinariedad de los estudios sobre la influencia de los medios en diferentes públicos. Los investigadores y académicos, influídos por los criterios de rigor científico (o más bien científicista, en el sentido algo peyorativo que se le daba al término en la época) y por la demanda de resultados empíricos aplicables de parte de las fuentes de financiación, llevaron a una aparente e exigencia de encerrar los estudios sobre las influencias potenciales de los medios de comunicación, así como también a los estudios sobre comunicación grupal, interpersonal y cara a cara, en los laboratorios de prueba, tanto en universidades como en empresas.

La comunicación como herramienta fundamental de apoyo a los procesos de cambio social mediante la educación y la capacitación comunitaria, y la intervención dentro y hacia poblaciones marginales, se materializó en programas de acción mediante la participación efectiva de agencias internacionales, estatales y particulares en proyectos de desarrollo y promoción social específicos (en programas de salud, de educación, capacitación, etc.). La comunicación y la difusión, eran reconocidas por las agencias y las instituciones preocupadas en

problemáticas del desarrollo como un medio estratégico de acción comunitaria que permitía realizar experiencias aplicadas sumamente refinadas en su diseño, aunque aparentemente artesanales y algo improvisadas en su implementación para las zonas más atrasadas y rurales (los "técnicos" muchas veces no se interesaban en capacitarse en los recursos proporcionados por los investigadores científicos). Existía –existe- un divorcio entre los métodos científicos y la formación humanística (recordemos la separación entre las dos culturas, la científica y la humanística); entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción, entre el pensamiento reflexivo y la transformación de la realidad. Esta situación dejó a las teorías y las metodologías que se interesaban precisamente en combinar la investigación con la práctica en una situación ambigua. Los que buscaban modos de rearticular las relaciones mutuas e indisociables del dominio de la realidad social se hallaban en una difícil situación, en una "tierra de nadie" (este es el caso que nos ocupa, el de la metodología de la investigación-acción y las dificultades que ha encontrado para su desarrollo y su reconocimiento académico)

Ya a mediados de los 60 se inicia una reacción contra el paradigma funcionalista, y a instancias del fermento intelectual de los estudios lingüísticos y el estructuralismo francés, se produce un viraje hacia el estudio de las lenguas, los sistemas significantes, el análisis semiológico y los procesos ideológicos. En un contexto social global de radicalización política, los intelectuales instauraron el debate crítico sobre las relaciones ambiguas y profundamente imbricadas entre la ciencia y las ideologías. A partir de esta secuencia de oposiciones y conflictos (científico-epistemológicos, políticos e ideológicos) la academia se transformó en un campo de batalla, así como la desconfianza y la crítica feroz aunada a cierto descrédito hacia los intelectuales y las ciencias sociales, transformaron posteriormente a la comunidad de científicos sociales en la principal víctima de un proceso que en el dominio del conocimiento es eufemísticamente llamado "crisis de paradigmas", pero que en América Latina fué acompañada de medidas políticas drásticas mas allá del mundo académico y representaron una ruptura en los procesos de desarrollo institucional de las nuevas ciencias sociales.

En América Latina, esta efervescencia crítica se vivió bajo el signo pendular de las dictaduras, sujeta a los avatares de intelectuales "itinerantes", o bien dentro de instituciones frágilmente resguardadas de la violencia y el terror imperante. Paulo Freire y su teoría sobre la concepción liberadora de la educación había logrado influir notablemente en el desarrollo de las concepciones sobre la comunicación. La línea de trabajo de la educación popular comenzada con Freire, cobraba influencia y notoriedad con el método de alfabetización campesina en Brasil, la que posteriormente se aplicaría en otros países latinoamericanos. La metodología de Freire, basada en la reflexión colectiva y grupal, rompía con la relación vertical entre un "educador-activo" y un "educando-pasivo". La propuesta de una relación dialógica y horizontal fue paulatinamente transfiriéndose a los procesos comunicacionales. Si en los años 50-60 se había propuesto una educación y una comunicación para el desarrollo económico, hacia fines de los 60, y comienzos de los 70, las nuevas teorías impulsaban una concepción de los procesos educativos y comunicativos orientados hacia el cambio social y el

crecimiento de la capacidad de aprendizaje, de conciencia y capacidad crítica y reflexiva sobre las propias condiciones de vida. Estudiosos críticos de la comunicación como Pasquali, como Kaplun y Mattelart, rompieron con el modelo lineal y causal de la comunicación (emisor-mensaje-receptor) y abordan el proceso de comunicación desde la perspectiva de una relación dialógica, y a la vez analizaron y denunciaron en los trabajos académicos, la presencia "ideológica" implícita en las producciones de la industria masiva de los medios de comunicación.

Juntamente con la reafirmación de los procesos democráticos en América Latina, la apertura cultural e intelectual, así como la multiplicación de carreras de comunicación social, ha comenzado a profundizarse el interés en la I + A, en reflexiones y experiencias concretas sobre problemas atinentes a la sociedad civil, lo público y lo privado, la gestión social bajo condiciones participativas, las asociaciones voluntarias, la promoción y el desarrollo comunitario, así como la consiguiente necesidad de contar con instrumentos teóricos y metodológicos apropiados. En los ochenta se han realizado intentos para encuadrar la problemática de la Comunicación y el Desarrollo (C+D) bajo el marco de la investigación-acción participativa. Se puso en evidencia la importancia de apoyar estas actividades en una sólida articulación entre la construcción de teoría ligada a la práctica de la C+D, y sobre todo a la comprensión y el abordaje de los procesos de transformación social. Esto implica explorar y cubrir áreas tan diversas como el desarrollo económico (fundamentalmente local y regional); la salud, la educación, la adopción de tecnología, los problemas atinentes a la complejidad de las organizaciones sociales, los procesos de crecimiento y capacitación humana y laboral, y los fundamentales valores de formación reflexiva en derechos humanos y sociales, la ciudadanía y la participación social.

V: ANTECEDENTES Y CONSECUENCIAS HISTÓRICAS: PRAGMATISMO, COMUNICACIÓN E I+A

A comienzos del siglo XX, una filosofía que marcó los futuros estudios de la comunicación fue el pragmatismo de W. James y J. Dewey, lo que señaló un camino recorrido por varios investigadores que dieron origen a la denominada Escuela de Chicago y –entre otros– a estudios innovadores sobre la interacción humana.

En los Estados Unidos, el filósofo de la educación John Dewey (1910) aportó las primeras reflexiones para el desarrollo futuro de la I+A al sugerir que las prácticas sociales debían constituirse en un tema de estudio. Sugería que tanto los docentes como los investigadores de la educación así como la propia comunidad debían ocuparse en forma colectiva de los problemas de la educación para producir reformas que democratizaran y demistificaran la investigación en educación. Consideró la investigación como un proceso de autocorrección continua, y sujeta a la pretensión de un conocimiento abierto a la discusión y la crítica permanente. Consideraba que el "valor" de la investigación se asentaba en la utilidad de sus resultados comprobable en la práctica. Los resultados finales de las

prácticas de la educación se constituían en la demostración del valor de la investigación científica. La Escuela de Chicago, imbuída de un visceral pragmatismo filosófico, se constituía en el semillero de los futuros desarrollos del interaccionismo social, como promotor de investigaciones sobre la acción y las relaciones sociales, la vida cotidiana y la formación de los procesos simbólicos en el seno de la vida social.

Las limitaciones filosóficas y cierta prevención hacia implicancias sociales del pragmatismo, no invalidan su originalidad como una filosofía de la acción (y fundamentalmente en el campo de la decisión y la *gestión del cambio*, ya sea en la persona, en las relaciones sociales o en las instituciones) y es necesario reconocer que conlleva una crítica a la concepción utilitarista del actor social individual y solitario que persigue racionalmente sus fines. En este sentido es un intento de superación del dualismo cartesiano, el que ha representado una expresión racionalista de la emancipación del individuo de la autoridad de las instituciones y de las ideas tradicionales autoevidentes, proceso de construcción de la subjetividad individual que tuvo lugar a comienzos de la modernidad. La filosofía pragmática sustenta el concepto de racionalidad y un ideal normativo que se expresan teóricamente en la idea de acción autorregulada. La teoría pragmática del orden social, por lo tanto, está guiada por una concepción del **control social** en el sentido de autorregulación colectiva y resolución colectiva de problemas. Esta concepción del orden social está inspirada en ideas acerca de la democracia y la estructura de la comunicación en las comunidades científicas. Se sustituye el concepto rector del cartesianismo, el del “yo” que duda en solitario, por la idea de una búsqueda cooperativa de la verdad a fin de enfrentarse con *problemas reales que surgen en el curso de la acción*.

En estas ideas se hallan las bases filosóficas y epistemológicas de varias escuelas de pensamiento moderno sobre el individuo, las relaciones sociales y el intercambio simbólico, la interacción en el seno de los grupos y las organizaciones, los objetivos de la acción social y la construcción del sentido en la vida cotidiana, aunque como una funcionalidad orientada a la *resolución de problemas*. Es sumamente interesante resaltar el viraje eminentemente dinámico y “aplicable” (práctico y “pragmático”) de las teorías que han surgido como derivados –de filiación mas o menos directa- de una filosofía orientada hacia el estudio de la acción y la conciencia práctica en el seno de la vida social. Pero asimismo es sumamente interesante remarcar la “funcionalidad” entre estas teorías y las características específicas de la estructura económica, social, política y cultural del moderno capitalismo norteamericano, así como su exitosa expansión a escala mundial (en los términos de I. Wallerstein, un *modelo de economía-mundo* que se ha *mundializado* y asimilado a un proceso planetario que generalmente se concibe como globalización).

Las “nuevas escuelas de pensamiento” son también derivados de casi 100 años de pragmatismo. Y se han transformado en teorías “evidentes al sentido común”, fundamentalmente en el mundo de las prácticas de la economía, de la gestión de las organizaciones, de las políticas de Estado, de los administradores y

de los entrepreneurs creativos. El desarrollo y la educación de los jóvenes en los valores de una racionalidad funcional, eficiente y eficaz (aunque evidentemente no la única forma de racionalidad, ni posiblemente la más deseable para la vida social) son hoy aplicadas en la educación, en la resolución de problemas y en la capacitación para el diseño prospectivo de estrategias de acción realistas. Y son hoy aceptadas no solamente en el mundo de las empresas, en la economía tradicional, en la “nueva economía”, y en la planificación de las políticas públicas, sino que además reciben el impulso y la bendición de los organismos internacionales que las propugnan como modelo paradigmático de racionalidad. Una racionalidad modernizadora y estratégica para la asimilación de las economías y los estados nacionales, sus instituciones y sus políticas a criterios y normas uniformes y globales. Los éxitos de una filosofía de la acción que ha surgido históricamente para rearticular la disociación moderna entre la mente y el cuerpo, el pensamiento y la acción, la conciencia individual y la sociedad, parecen haber consagrado esta disociación con el éxito unívoco de los segundos términos: la acción por la acción en sí misma, la sociedad como mercado, el culto al cuerpo como exhibición, el individuo como consumidor.

Pero es importante no “tirar el agua de la bañera con el bebé adentro”. Las problemáticas que abordaron las propuestas que originariamente surgieron como una filosofía de la acción para afrontar la disociación entre el pensamiento y la acción, entre la investigación como producción de “saber por el saber mismo” y la investigación como forma estratégica de entender y producir cambios en la realidad, son problemáticas que aún nos aquejan. Si el mundo real y las organizaciones e intereses dominantes que lo orientan, han hallado en esta filosofía una apoyatura intelectual y una justificación, no es solamente responsabilidad de sus autores. Ambos procesos han surgido de complejos y conflictivos condicionamientos sociales, y de profundas tendencias de reorganización económica, política y cultural, así como de la necesidad de construcciones intelectuales que en tanto *universos de sentido* (que tradicionalmente se designaban como ideologías) han sido capaces de otorgar significado, identidad y un sentido de direccionamiento histórico por medio de sistemas de interpretación asociados a prácticas específicas. Hay una necesidad creciente de generar “puentes” y articulaciones en un mundo disociado y fragmentario. Esta disociación se ha dado en forma paralela a una estrecha dependencia con el desarrollo de tendencias hegemónicas que rearticulan nuevas alianzas e intereses entre agentes sociales desde el nivel local, al regional y global. Por un lado, fuertes tendencias hacia la descentralización y la fragmentación social, acompañadas de la dispersión intelectual. Por el otro, la presencia masiva de las redes de información y comunicación acompañadas de expectativas de un mundo interconectado e idealizado como una aldea. Todo el mundo acuerda en la necesidad de concretar las posibilidades de *acceso* a las tecnologías de la información y la comunicación, y esto se ha ido constituyendo velozmente en una demanda generalizada. Pero los motivos son muy diferentes: para las empresas, para diferentes públicos, para el estado y para la propia comunidad. Las TIC’s no resuelvan los problemas reales –ni ontológicos ni teóricos-, y apenas si representan un medio nuevo de acceso a procesos de

producción y circulación de datos y de información. Son sumamente valiosos y específicos para establecer redes y formas de participación social en nuevas modalidades –o en su defecto de generar nuevas formas de diferenciación y aislamiento social-. Esto podría abrir las posibilidades de nuevas alternativas que deben aún ser experimentadas respecto de procesos inéditos de transformación social (económica, política y cultural). Las TIC's pueden tender a reforzar la marginación de los grupos y sectores sociales más vulnerables, pero al mismo tiempo abren las puertas para la creación de nuevas formas de asociación económica, política y cultural (Vizer, 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfaro, Maria Rosa "Comunicación, ciudadanía, espacio local". Bs. As. Centro Nueva Tierra, 2000.

Ander Egg E., e Idáñez M., "Diagnóstico Social". Lumen, Bs.As. 1995

Ander-Egg Ezequiel y Follari R. Trabajo Social e Interdisciplinariedad, Humanitas, Bs. As. ,1993

Apostel Leo, et.al, La Interdisciplinariedad y las Ciencias humanas. Tecnos, Unesco ,Madrid, 1983.

Aron, Raymond, La Sociología alemana contemporánea. Paidós, Bs. As. 1965.

Auerswald E.H., *Paradigms and Definitions*, mimeo, San Francisco, 1993.

Aut. varios "Gestión de Programas Sociales". SIEMPRO, UNESCO. F.C.Econ.

Autores varios. Barrio Galaxia. Manual de "Comunicación Comunitaria". Centro Nueva Tierra, 2000.

Balandier G., *El Desorden, la teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*, Gedisa, Barcelona 1989.

Belvedere C., "La discriminación social en Bs.As.", en Margulis M. & Urresti M. et. al, "La Segregación Negada. Cultura y discriminación social"

Benencia R., "Aspectos metodológicos de una investigación sobre población y salud en áreas rurales. El uso de indicadores simples y complejos", en "Est. rurales. Teorías, y estrategias". La Colmena, Bs. As. 1999.

Berger P, & Luckmann T., *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Bs.As. 1986.

Bernstein R. J., *Beyond objectivism and relativism. Science, Hermeneutics and Praxis*. Pennsylv. Press, 1993.

Burin E. Et al. "La comunicación interna", en "Hacia una gestión participativa y eficaz. Ciccus, Bs. As. 1996.

Cabello R., *Implicancias de la expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación (tiyc) en materia de equidad*. Ponencia Vas. Jornadas de Investig. de la Comunicación. E. Ríos, 2000.

CENOC:" Programa Nacional de voluntariado". Bs.As. 1998.

Chang Briankle G., *Deconstructing Communication, Representation, Subject and Economies of Exchange*. University of Minnesota Press (1996).

Ciapuscio G.E., *Lenguaje y Ciencia. Creación y Transmisión. Un par indisoluble* (mimeo), 1998.

Cohen I. J., "Teoría de la estructuración y Praxis social" (pág. 351/ 397 vol. anterior).

Coleman, James. Sources of "Social Capital in the Creation of Human Capital" American Journal of Sociology. 1998. Key Readings S95-S120

Collier, Paul. "Social Capital and Poverty" (92KB PDF) Papers in Progress. Washington. 1998.

Delgado R., "Teoría de los Sistemas y gestión de las organizaciones" Inst. Andino de sistemas. Lima 1994.

Epistemology and Learning Group, Media Laboratory, Massachusetts Institute of Technology..Origin.1990.

Evans, Peter "Government Action, Social Capital and Poverty Net Resources Development: Reviewing and Tools". World Bank (mimeo) 1996.

Finquelievich Susana. "Las redes ciudadanas sustentadas por TIC's". Proyecto en ejecución.

Foucault Michel, Nietzsche, Freud, Marx. Anagrama, Barcelona, 1970.

García Canclini N., *El consumo sirve para pensar*, en *Dia-logos* No.30, pág. 6. Lima (1991).

" " , *De cómo Clifford Geertz y Pierre Bourdieu llegaron al exilio*. En *Pensar las Ciencias Sociales hoy*. Guadalajara, Enero 1998.

García de la Cerda, Guenchuman J.A., "Las ontologías Cibernética y Conversacional: un exámen crítico". Sistémica Vol.2 No.1. Lima. Perú, 1991.

Geertz Clifford, *La interpretación de las Culturas*. Gedisa, Barcelona (1995).

Giddens A. & Turner J.H., *La teoría social , hoy* (introd.), Alianza Ed., México 1987.

Hacia la constitución del Tercer Sector en la Argentina. CENOC, Sec. de Desarrollo Social.Bs. As., 1997.

Marí Enrique. "El dispositivo del poder: discurso del orden e imaginario social". En Derecho y Psicoanálisis. Hachette, Bs. As., 1987.

Jung. C.G., Arquetipos e Inconsciente Colectivo Piados, Buenos Aires. Argentina s/fecha.

Klimovsky G. & Hidalgo C., *La epistemología de las ciencias sociales*, cap. I, La Inexplicable Sociedad, A-Z Ed. Bs. As. 1998.

Lapassade Georges, el Analizador y el Analista. Gedisa, Barcelona, 1979.

“ “ , Socioanálisis y Potencial Humano. Gedisa, Barcelona, 1980.

Lull, James. Media, communication, culture, a global approach. Columbia University Press, New York, 1995.

Marcus S., *La ciencia contemporánea y la ciencia tradicional*. Mimeo, confer. CEA-UBA 1990.

Margulis M. & Urresti M. et. al, "La Segregación Negada. Cultura y discriminación social". Introducción y "Una Cuestión Encubierta" (pág. 9 a 62). Biblos, Bs.As. 1999.

Mattelart A. & Michéle, Historia de las teorías de la comunicación. Paidós, Barcelons, 1997.

Mayntz R., Holm K. & Hubner P., "Introd. a los Métodos de la sociología empírica". Alianza, Madrid 1975.

Mendicoa G. E. & Veneranda L. E., "Exclusión y Marginación Social". Espacio, Bs. As. 1999.

Morin E., *Sobre la Interdisciplinariedad*, Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET), Paris. (?)

Morin Edgar, Introducción al Pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona, 1996.

Neiburg F., "Los intelectuales y la invención del peronismo". Alianza, Bs. As. 1998.

Orozco Gómez, G., La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina. Facultad de Period. y Comunicación, Univ. Nac. de La Plata. 1997.

Piaget, Jean (comp.), Epistemología de las Ciencias humanas. Proteo, Bs. As. ,1972.

Piscitelli A., *Ciberculturas en la era de las máquinas inteligentes. Paidós, Contextos, 1995*

Platón, Fedón. Aguilar, Bs.As., 1964.

Prigogine I., *Creatividad en las Ciencias y las humanidades. Un estudio en la relación entre las dos culturas,*

Prigogine Ilya, Time, Dynamics and Chaos. En CHAOS: The New Science. XXVI Nobel Conference. Saint Peter, Minnesota, 1993.

Quiroga H. et al., *Filosofías de la Ciudadanía. Sujeto político y democracia". Homo Sapiens. Rosario 1999.*

Sakaiya Taichi, Historia del Futuro, la Sociedad del Conocimiento. Andrés Bello, Chile 1994.

Sautú R. et al., "El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores". Univ. de Belgrano, Bs. As. 1999.

Schnitman D.F., (comp.) *Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad. Ponencias y diálogos del Encuentro Interdisciplinario del mismo nombre, Bs. As. 1991. Ed. Paidós, Bs.As. 1994.*

Sen Amartya. "Nuevo examen de la desigualdad". Alianza, Madrid, 1996.

Suárez M. C. y Diéguez A. J. "Gestión Social de la comunidad". Guía de est. y análisis. Espacio, Bs.As. 1992.

Turkle Sherry, Papert Seymour. Epistemological Pluralism: styles and voices within the computer culture.

Valimaa J., *Culture and identity in higher education research, Higher Education , Vol 36 No.2, Univ. of Edimburgh, Scotland, 1998.*

Varela F. J., *CONOCER. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Gedisa, Barcelona 1990.*

Vizer E. A. "Caracterización del "Tercer Sector/Sector Social". Documento de proyecto invest. Conicet

Vizer E. A. "Estrategias alternativas de investigación -acción para una ética de la comunicación". Ficha.

Vizer E. A. "La globalización en la perspectiva de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación". En Globalización, Integración e Identidad Nacional. Comp. M. Rappaport. GEL. Bs.As. 1994

Vizer E. A. "Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) y el crecimiento del Capital Social".

Jornadas Consejo Federal de Inversiones, y 1as. Jornadas de Políticas Sociales del Mercosur. 2000.

Vizer E. A., "La complejidad de los desafíos sociales y los desafíos de la complejidad". En Redes Sociales y complejidad. Memorias del Vicerrec. de Investigación y Des. Universidad del Salvador, 1998.

Vizer E. A., "Sistemas y patologías culturales de las organizaciones", ficha.

Vizer E. A., "Ciencia, Objeto y Sentido". Trabajo en prensa.

Vizer E. A., "La televisión, sus efectos y funciones. Aportes al análisis de ciertas hipótesis y puesta a prueba en una investigación piloto sobre escolares". Bs. As. 1982.

Vizer E. A., *The challenges of developing a Technological Culture* (conf. en U.N. Dept. of Public. Inform. N.York 1987). Traduc. Telos No. 37, Madrid 1994.

Vizer E.A., Posgrados en Ciencias Sociales y Comunicación. Qué "Cultura institucional y disciplinaria" estamos construyendo? Inédito.

Vizer E.A., Ciencias Sociales, Cultura y Tecnología. Trabajo presentado a las Jornadas de Cultura 98. Instituto Gino Germani, UBA. Bs.As.

“ “ *El desafío educativo entre la globalización y la diversidad.* Congreso Internacional de Comunicación y Educación. Sao Paulo, Brasil 1998

“La investigación Científica y Tecnológica en la Argentina. Diagnóstico e Identificación de Áreas de Vacancia”. Secretaría de C. y Tecnología. Ministerio de Cultura y Educación. R.ep. Argentina 1999.

... *Ibid* "Posgrados en Ciencias Sociales y Comunicación. Qué "Cultura institucional y disciplinaria" estamos construyendo?". En prensa, N° 2, Zigurat. Publicación Carr. C. Dela Comunicación. UBA. 2001.

...*Ibid*. *El modelo Actor-Observador y el desarrollo de una perspectiva comunicacional*, en Teorías Iberoamericanas de la Comunicación, Univ. de Guadalajara y ALAIC, México 1994.

Wainerman C. & Sautú R.. "La trastienda de la investigación". Bs. As. Univ. De Belgrano, 1997.

Wallerstein I., Prigogine I. et.al, *OPEN THE SOCIAL SCIENCES, Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*. Lisboa 1995.

Zeitlin I. M., "Ideología y teoría sociológica". Amorrortu, Bs. As. 1986.

NOTA:

(*) De "La trama invisible de la vida social: comunicación, sentido y realidad". Libro, en prensa. (ALAIC 2002).

Eduardo A. Vizer (UBA) es doctor en Sociología. Profesor Titular Regular de la Cátedra Promoción Comunitaria, y del taller de Comunicación Comunitaria. Coordinador del proyecto y 1er. Director de la carrera de Ciencias de la Comunicación, Universidad de Buenos Aires.