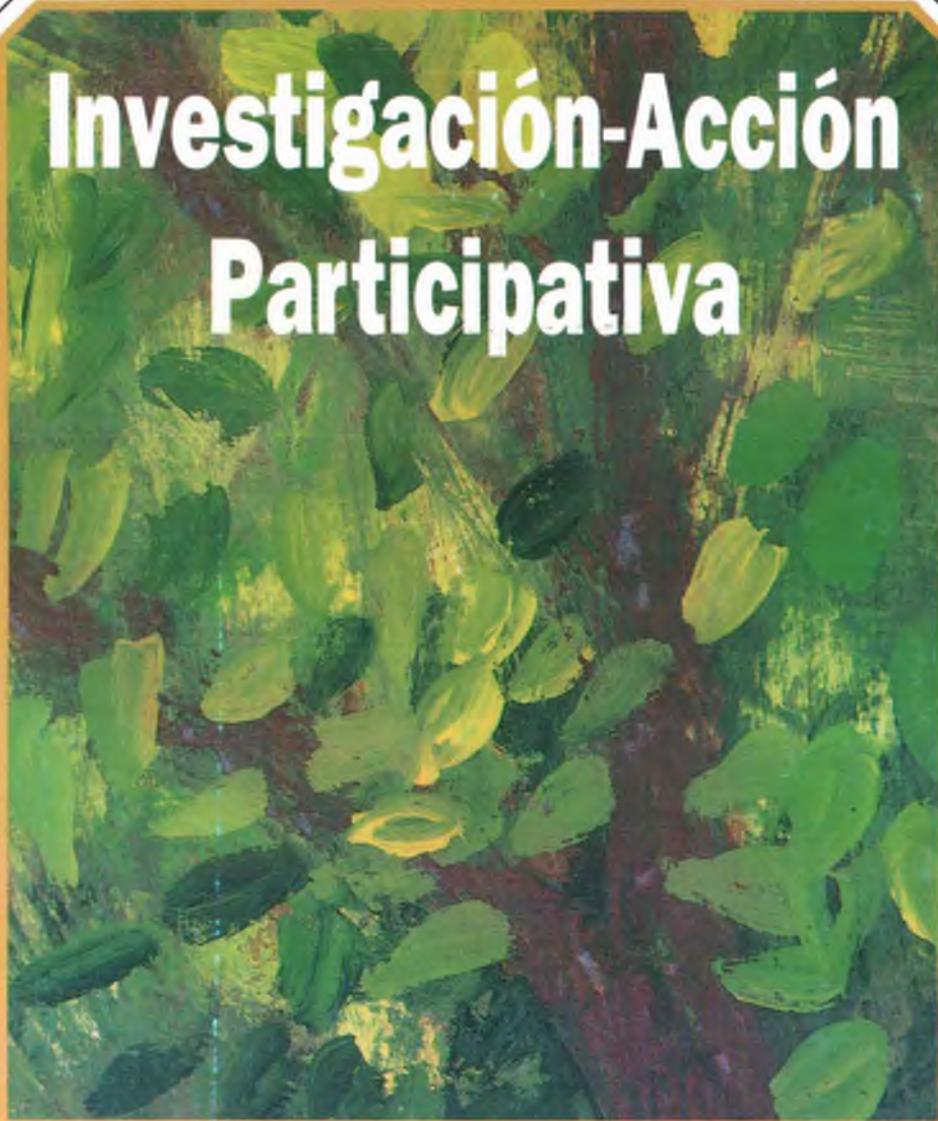


DOCUMENTACIÓN SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE SOCIOLOGÍA APLICADA

Investigación-Acción Participativa



DOCUMENTACION SOCIAL

**REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y DE SOCIOLOGIA APPLICADA**

N.º 92

JULIO-SEPTIEMBRE 1993

Consejero Delegado:

Fernando Carrasco del Río

Director:

Francisco Salinas Ramos

Consejo de Redacción:

Javier Alonso
Enrique del Río
Carlos Giner
Miguel Roiz
María Salas
José Sánchez Jiménez
Colectivo IOE

EDITA
CARITAS ESPAÑOLA
San Bernardo, 99 bis, 7.^o
28015 MADRID

CONDICIONES DE SUSCRIPCION Y VENTA 1993

ESPAÑA: Suscripción a cuatro números: 3.200 ptas.

Precio de este número: 1.200 ptas.

Extranjero: Suscripción 80 dólares.

Número suelto: 25 dólares.

(IVA incluido)

DOCUMENTACION SOCIAL no se identifica necesariamente con los juicios expresados en los trabajos firmados

INVESTIGACION-ACCION PARTICIPATIVA

**DOCUMENTACION
SOCIAL**

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y DE SOCIOLOGIA APLICADA

Depósito legal: M. 4.389-1971

Artes Gráficas Campillo Nevado,S.A. (Madrid)
Diseño portada: M.^a Jesús Sanguino Gutiérrez

SUMARIO

- 5 • 1 **Presentación**
- 9 • 1 **La investigación participativa y la intervención social**
Orlando Fals Borda
- 23 • 2 **Aportaciones básicas de la IAP a la Epistemología y Metodología**
Tomas Rodríguez Villasante
- 43 • 3 **Implicación, acción-reflexión-acción**
Francisco Palazón Romero
- 59 • 4 **IAP. Introducción en España**
Colectivo IOE
- 71 • 5 **La IAP: un enfoque integral**
Paloma López de Ceballos
- 79 • 6 **La IAP y la investigación dialéctica**
Ignacio Fernández de Castro
- 91 • 7 **La IAP un paradigma para el cambio social**
Mario de Miguel Díaz
- 109 • 8 **La evaluación de “Lo” social: tema y proceso de la IAP.**
José Antonio Caride Gómez
- 121 • 9 **La IAP y el diagnóstico de las necesidades comunitaria**
Antonio Elizalde
- 141 • 10 **Investigación participativa y autoformación grupal**
Fernando de la Riva

- 153 • 11 **Aportaciones básicas de la IAP en su relación con los movimientos sociales**
Manuel Montañés Serrano
- 169 • 12 **IAP y la intervención en barrios**
Gregorio Jiménez García
Mª Dolores López Rodríguez
- 177 • 13 **Investigación Acción en Antropología Social**
Angel Montes del Castillo
- 189 • 14 **La IAP y el nuevo enfoque de la Educación**
Juan Sáez Carreras
- 213 • 15 **La investigación acción a propósito del Sida. Educación para lo social**
María Isabel Serrano González
- 225 • 16 **La IAP en trabajo social**
Teresa Zamanillo
- 241 • 17 **La subjetividad objetivada: el método de la validación consensual**
Juan José Castillo
Carlos Prieto
- 257 • 18 **Técnicas cualitativas de investigación**
Rafael García Alonso
Cesareo Amezcuia Viedma
- 275 • 19 **La investigación colaborativa como método en la intervención sociocultural**
Sindo Froufe Quintas
- 289 • 20 **Bibliografía**

Presentación

A nadie se nos escapa que en el momento actual son muchos los problemas y necesidades sociales (empleo, salud, vivienda, formación...), que exigen no sólo conocerlos y explicarlos sino buscar alternativas que den respuesta a dichas carencias. “En este sentido el conocimiento y la acción deben ser simultáneos por lo que surge un nuevo modo de acercarse a la realidad que emerge no de la contemplación sino de la misma acción lo que ha llevado a muchos autores de una nueva epistemología de la práxis”, pues “a nadie, dice DE MIGUEL, le interesa suscitar o mantener polémicas estériles entre lo cuantitativo y lo cualitativo, y que lo verdaderamente importante es suscitar la reflexión sobre la propia acción lo cual exige no solo un planteamiento metodológico distinto a los enfoques positivista y humanista, sino también un marco teórico apropiado a las connotaciones que presenta esta acción en el medio social”(1)

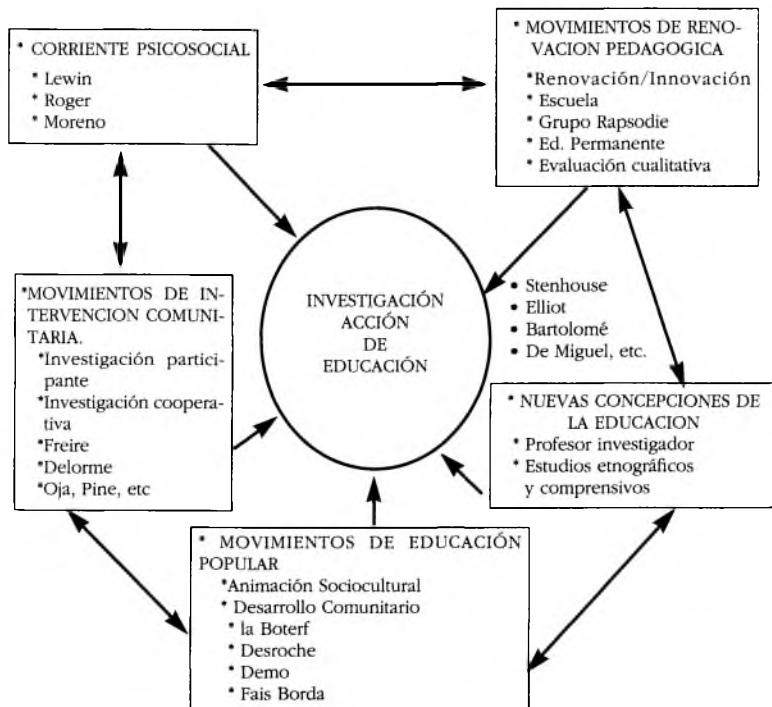
La investigación-acción parte del supuesto de que el hombre vive en la sociedad y su conducta está vinculada con la de otros hombres con los que interactúa; de que el hombre analiza la realidad y toma conciencia crítica de la misma que le conduce a tomar decisiones para una acción transformadora, pues si queremos incidir sobre la realidad ha de ser mediante una acción que posibilite la transformación y la mejora de la misma. Para conseguir esto, la investigación en la

1) Citado por M^a Gloria PEREZ SERRANO “Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo”, p. 65, 31. En esta presentación asumimos y citamos las reflexiones de la autora.



acción se sirve preferentemente de metodologías cualitativas y, en ocasiones, de las cuantitativas, pues ambas pueden ofrecer perspectivas aditivas para analizar la realidad.

Hay casi unanimidad en señalar que el creador de esta "línea de investigación científica" es Kurt LEWIN. Los principios y rasgos que caracterizan a la investigación-acción indicados por LEWIN en sus obras son: carácter participativo, impulso democrático y contribución simul-

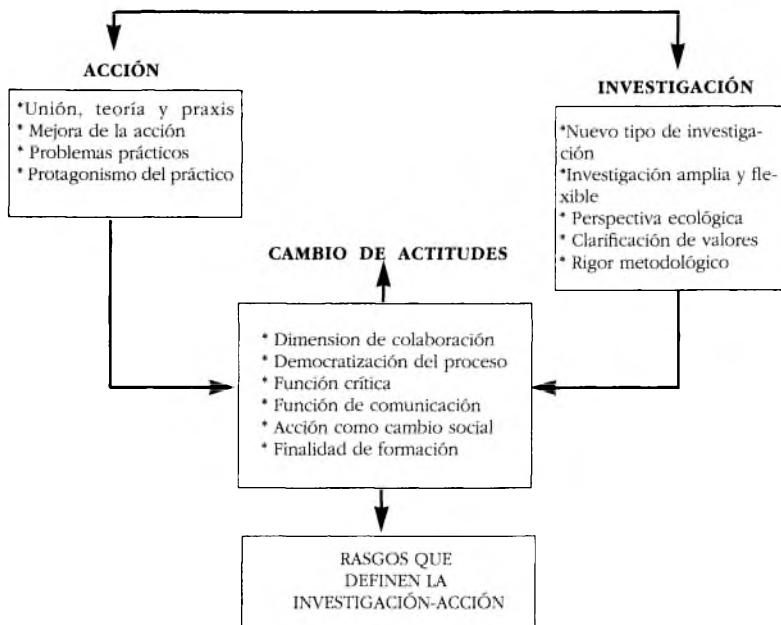


tánea al cambio social y a la conciencia social (principios); y, análisis, recogida de datos y conceptualización de los problemas, programas para planificar la acción, ejecución y de nuevo recogida de datos para evaluarla (rasgos del proceso).

En torno a la investigación-acción se han generado diversos movimientos y corrientes aunque diversas, "tienen en común la preocupación por una repercusión inmediata de la investigación a la mejo-



*ra de la realidad” (o.c.p.46) PEREZ SERRANO en un gran esfuerzo de síntesis sistematiza, en el gráfico de la página anterior, **algunas de las corrientes y aportaciones de la investigación-acción** (o.c.p.47).*



*La investigación-acción “parte de una nueva filosofía y de una concepción del mundo y de la vida que presupone un acercamiento a la realidad distinto. Se caracteriza por leer, percibir y aprehender la práctica cotidiana que emerge cada vez de forma diferente. Digamos una vez más que la I-A persigue “el estudio de los problemas prácticos, la unión de la teoría con la práctica, darle protagonismo al práctico como principal agente del proceso con el fin de lograr la mejora de una situación o realidad concreta, bien sea social, cultural, política o educativa”. PEREZ SERRANO sintetiza los **rasgos que definen la I-A** (o.c.p. 87, 76) con el siguiente esquema:*

Documentación Social, con **INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA**, pretende contribuir al “acercamiento de los enfoques de los diferentes paradigmas de investigación, a la vez que aportar nuevas



posibilidades para conocer y comprender la realidad con un carácter más global y, en este caso, podemos hablar de un nuevo enfoque o paradigma de investigación.

El contenido se puede agrupar en cinco bloques de artículos. El primero está formado por las colaboraciones de FALS BORDA que analiza la IAP desde una perspectiva histórica; T. R. VILLASANTE y F. PALAZON analizan las aportaciones de la IAP a la epistemología y metodología y del COLECTIVO IOE, que ofrecen una panorámica sobre el desarrollo y viabilidad en España de investigaciones sociales con un enfoque participativo. El segundo bloque lo conforman los artículos de LOPEZ DE CEBALLOS que presenta un enfoque integral de la IAP; FERNANDEZ DE CASTRO habla de la investigación dialéctica; DE MIGUEL plantea la IAP como paradigma para el cambio social; y CARIDE GOMEZ analiza las contribuciones de la IAP a los procesos evaluativos y cómo se puede aplicar a la evaluación de necesidades y programas sociales.

El tercer bloque tiene una dimensión comunitaria, ELIZALDE hace una propuesta metodológica para diagnóstico de las necesidades, DE LA RIVA relaciona la autoformación y aportaciones de la IAP a los movimientos sociales; JIMENEZ y LOPEZ presentan la aplicación de la IAP en el trabajo social de un barrio. El cuarto bloque está formado por un conjunto de artículos que se refieren a aplicaciones de la IAP a la antropología social (MONTES), a la educación (SAEZ CARRERAS), a la salud (SERRANO GONZALEZ), al trabajo social (ZAMANILLO) y al trabajo (CASTILLO Y PRIETO).

El quinto bloque lo conforman dos artículos de tipo general, uno que se refiere a algunas técnicas cualitativas de investigación (GARCIA y AMEZCUA) y otro que analiza la investigación colaborativa (FROUFE). Cierra el número una selección bibliográfica proporcionada por el Colectivo IOE y en menor escala procede del Servicio de Documentación de Cáritas Española. También decir que varios artículos contienen amplia bibliografía. En la obra de PEREZ SERRANO, utilizada y citada en esta presentación, hay una selección bibliográfica de gran interés.

Documentación Social agradece a todos los colaboradores que han hecho posible este número y deja constancia que no necesariamente se identifica con las opiniones que se expresan en los artículos firmados por los autores.

Francisco Salinas Ramos
Director



La investigación participativa y la intervención social

Orlando Fals Borda

Universidad Nacional de Colombia

Bogotá, Colombia

He aquí dos conceptos con historiales y propósitos sumamente distintos. El de “intervención social” como se interpreta actualmente, proviene de la antropología aplicada al examinar la dinámica cultural desde el ángulo del investigador o actor independiente que asume actividades de conocimiento absoluto y que cree controlar las condiciones de la observación o de la acción. El concepto de “investigación participativa”, en cambio, es más reciente y admite la relatividad de la experiencia del conocimiento, hasta el punto de romper la tradicional vinculación de subordinación entre investigador e investigado en las tareas implicadas. Provienen de dos definiciones distintas de ciencia. Son dos filosofías de vida y de trabajo que difieren a partir de su misma concepción: la una, vertical, elitista, ortodoxa; la otra, coyuntural, simétrica, iconoclasta.

No obstante, hay ciertos elementos analíticos que son compartidos por ambas vertientes. En esencia, tales elementos tienen que ver con la estructura valorativa de las sociedades que entran en contacto dentro de un gran diseño de cambio social, sea éste espontáneo o dirigido. En ambas vertientes, sus actores o investigadores conceden importancia formativa a la escogencia de las metas de la acción transformadora, es decir, al por qué de ésta. Además, dirigen la atención hacia la determinación preferencial de los grupos de base con quienes se realiza el cambio, y hacia la responsabilidad moral por el uso

Este artículo es la ponencia que el autor presentó, con el mismo título en el curso “Perspectivas Metodológicas en la Política Social”. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Valencia 28 septiembre-2 de octubre 1992.



de los medios empleados para llegar a las metas del cambio, como son la coerción, la manipulación, el engaño, la persuasión, el diálogo o la participación. Conceden también importancia a la evaluación de las consecuencias del cambio producido por la intervención o por la participación. (Cf. BERMANT et al. 1978).

Todo ello indica que no puede haber intervención o participación sin un planteamiento teórico o conceptual previo que tome en cuenta las consecuencias políticas y éticas de tales actos, es decir, sobre el sentido de la práctica. Las relaciones teoría-práctica se constituyen así en elementos básicos para entender el tema que nos ocupa.

PATRONES DE INTERVENCION

En primer lugar, examinemos rápidamente algunos patrones de intervención en especial en cuanto a sus efectos sobre la sociedad, la cultura y la ciencia. Los más prominentes tienen que ver con por lo menos cuatro expresiones:

- 1) La práctica de la colonización y la evangelización;
- 2) la planeación centralizada o controlada, incluyendo métodos de extensión agrícola y educativa, la ingeniería social y definiciones usuales de desarrollo económico;
- 3) la política internacional, en cuyo caso la intervención se convierte en intervencionismo; y
- 4) los problemas derivados de la dialéctica teórico-práctica en el cientifismo, que abren el campo al otro tipo de actividad que nos interesa; el de la participación social y las técnicas investigativas relacionadas con ella.

1. Colonización y evangelización

Aunque la tentación es grande, no es necesario remontarse a la conquista del “Nuevo Mundo” para entender los distintos mecanismos de la colonización dirigida y de la evangelización coercitiva que se han venido empleando desde entonces: ellos se inspiran en actos imperiales de fuerza basados en creencias de superioridad cultural, tecnológica, racial y religiosa que han llevado a imperdonables etnociidios, como bien lo documenta para ambas Américas Ronald WRIGHT en su interesante libro *Los continentes robados* (WRIGHT, 1992). De muy poco han valido experiencias altruistas como las de



LAS CASAS y VASCO DE QUIROGA entre los indígenas americanos, puesto que los ingleses a su vez, ya en el siglo XIX, procedieron con las usuales actividades de intolerancia, prejuicio y desprecio por lo nativo que caracterizaron al Ministerio de las Colonias, especialmente en el África, hasta cuando el profesor BRONISLAW MALINOWSKI hizo ver lo contraproducente de tales políticas.

Los “antropólogos aplicados” que surgieron de esta última orientación académico-política lograron, en efecto, superar las equivocaciones de los funcionarios y misioneros que pretendían, por ejemplo, convencer a “perezosos” aborigenes de que adoptaran el ritmo occidental del trabajo, o a los shamanes y curanderos de que se alejaran de sus “supersticiones paganas”. Pero quedaron con los resabios de la vieja manipulación interventora, entonces disimulada por una práctica ilustrada que reconoció el principio de la volición interna. Ahora convendría persuadir y aconsejar, no imponer, y a veces experimentar con elementos propios de la cultura local, o procrear ladinos capaces de navegar entre ambas aguas. Así se practicó en Australia, Nueva Zelanda, Nueva Guinea y Filipinas, entre otras colonias. También en las regiones mayas y quechua de América y en los países centroafricanos.

Sin embargo, estos antropólogos prácticos no dejaron de lado la compulsión que va implícita a la intervención. Como lo reconoce el autorizado consejero colonialista FELIZ KEESING (1945: 345-395), había que seguir combatiendo prácticas horrendas como la del canibalismo, y expurgar otros elementos negativos de culturas inferiores. En últimas, había que proceder a aplicar otro principio interventorista, el de la substitución de elementos: por ejemplo, introducir el futbol para reemplazar las justas de lanzas, o el cerdo para tomar el lugar del cuerpo humano en ritos crueles de fertilidad. ¡Pobre de KEESING! Como se ha visto, tales substituciones con frecuencia tomaron los más inesperados caminos y tuvieron efectos muchas veces contraproducentes para todos. Al fin y al cabo el observador queda con las dudas: ¿quiénes fueron menos salvajes o más civilizados en estas intervenciones: los indígenas o los conquistadores?

2. Planeación y desarrollo

Otra forma de intervención social es aquella alimentada por elementos utópicos del socialismo, a partir de FOURIER y OWEN, que



desembocó en concepciones de planificación centralizada a la manera de la Unión Soviética. Esta forma de actuar en grande, se ha basado en la creencia de que el ser humano es capaz de coordinar sus acciones a través de esfuerzos colectivos de control de la conducta, para llegar a metas determinadas. Las metas propuestas por los planificadores pueden ir desde las amplias concepciones de un tipo de Estado proletario o nueva sociedad, hasta las microtransformaciones de la agricultura, la educación o la salud. En estos casos han tomado la designación de "trabajos de extensión", a la moderna manera norteamericana, o de "ingeniería social", a la manera británica.

Conocidos son los limitados y a veces contradictorios resultados de los intentos de reorganización social inspirados por el socialismo utópico de comienzos del siglo XIX, que sucumbieron ante los valores individualistas y monetarios del ambiente social. No pudieron subsistir como islotes dentro del proceloso mar del capitalismo naciente, aunque de ellos quedaron interesantes rezagos que hablan todavía de la bondad intrínseca del ser humano. Tampoco es necesario destacar el proceso de la planificación estatal soviética imitada por el resto de un mundo atemorizado por la Revolución de Octubre, en la que, lejos de estimularse el idealismo socialista, se alimentó en cambio al monolito del Leviatán del poder central, con su verticalidad burocrática y cruel represión de humanas diversidades y tendencias.

Menos conocidos, aunque de similar repercusión, han sido los esfuerzos intervencionistas de los trabajadores de extensión e ingeniería social. Estos se han inspirado de manera más práctica, en la conveniencia del cambio gradual o sectorial promovido desde dentro de las instituciones. Así, han tomado en cuenta la tradición, en especial la de las clases campesinas y aborígenes y las limitadas condiciones económicas de éstas y han introducido técnicas de innovación parcial inspiradas en las teorías de OGBURN sobre cambios sociales diferenciales (1964), para aplicarlas a elementos agropecuarios, de vivienda y de acción comunal. Pero esa gradualidad diferencial les ha conducido al fracaso, ya que no se han observado las grandes transformaciones sociales y económicas para las cuales fueron concebidas, llevando en cambio a una gran fatiga internacional sobre estos asuntos.

Ni aún tales transformaciones dirigidas se admitieron cuando las Naciones trataron de sobreponerse a los cuellos de botella anteriores



y proclamaron sucesivas e infructuosas décadas de desarrollo económico y social a partir de 1970. Monopolizadas por economistas clásicos, las macropolíticas de intervención resultantes ampliaron las distancias entre las clases sociales y entre países ricos y pobres, de modo que hoy los problemas que quisieron resolver son más agudos que antes.

3. Intervencionismo.

Relacionado con lo anterior, aparece el intervencionismo entre las naciones cuando un Estado o Estados poderosos tratan de imponer internamente en otros cierto comportamiento político, económico, social o cultural. La historia del Tercer Mundo abunda en estos casos, que van desde expresiones bélicas como la “Guerra del Opio” o la del Golfo Pérsico, hasta la ocupación de México por Francia a mediados del siglo pasado, la llamada “diplomacia de los cañoneros” empleada por Estados Unidos, Inglaterra y Francia contra Venezuela a causa de la deuda externa de este país, o el empleo unilateral de la infantería de marina en casi todo el mundo.

Aunque ese intervencionismo se ha visto refrenado por convenciones internacionales (Protocolo de Ginebra de 1929, Tratado de Montevideo de 1932, etc.), ha tendido a renacer últimamente, con otras expresiones como las del imperialismo cultural, el empleo de tecnologías comunicativas, y la influencia de empresas multinacionales que destruyen viejos conceptos de soberanía. Ha habido doctrinas geopolíticas que encubren estos actos: la Doctrina Monroe, el Corolario Roosevelt, los subimperios de Kissinger y Jeanne Kirkpatrick, todo lo cual destaca de nuevo la importancia de analizar aspectos científicos generales de la dicotomía teoría/práctica, como lo haremos enseguida.

4. Intervención científica.

Muchos científicos interesados en las relaciones teórico-prácticas como elementos de dinamicidad e intervención social, han adoptado, como punto de partida, a la Razón operativa de NEWTON y DESCARTES. Como se sabe, este tipo de razón impele a urgir a la naturaleza, incluyendo al hombre, para descubrir sus secretos, para controlarla y dominarla interviniendo en sus procesos. Con estos y otros grandes pensadores surgió la extraordinaria escuela tecnológi-



ca moderna a la que tanto debemos en términos de progreso material. Pero al dejarse libre de ataduras éticas, esta escuela se fue por sus propios canales creando ese peligro autógeno que se llama el "cientifismo". Se es cientifista cuando se trata de convertir a la ciencia en un fin en sí mismo. Los que así piensan y actúan, olvidan que existe otra racionalidad, tan científica como la otra, que es la racionalidad de lo cotidiano, la racionalidad de lo comunicado socialmente, que responde también a principios universales de causa y efecto.

El olvido de aquellos principios valorativos es lo que ha llevado a muchos científicos a desarrollar inventos de intervención letal como el de la bomba atómica, o a concebir principios de manipulación sistemática como el de la "operacionalidad", propuesto durante la Segunda Guerra Mundial por el sefardita inglés de origen español, JOHN D. BERNAL (1968). Empleado en la guerra, este concepto, como conjunción de teoría y práctica de la intervención científica, dio elementos de retroalimentación para el conocimiento de manera inmediata, una vez puesto en acción, con el fin de elevar el nivel de eficacia de esa acción: en este caso, poder destruir y matar mejor, o con la consigna de "search and destroy". Así, los operativos militares modernos han superado las teorías de CLAUSEWITZ y se volvieron de moda en todo el mundo para perfeccionar los aparatos de muerte y destrucción. Esta técnica ha pasado incluso a las ciencias sociales y a la planificación económica como formas evidentes y eficaces de intervención económica y social. De paso, la intervención científica de este tipo demostró que la teoría puede re-crearse o enriquecerse directamente en la práctica concreta.

EXPRESIONES TEÓRICAS DE LA PARTICIPACIÓN.

Ha sido como reacción a este uso descabellado y amoral de la ciencia como elemento de intervención en lo social y en lo natural, que nació la "investigación-acción participativa" (IAP). Convertida al cabo de dos décadas de polémica aplicación en una escuela alternativa de ciencia social a escala mundial, la IAP ha tratado de acercar la corriente científica instrumental a la racionalidad empírica o cotidiana, porque advierte que de persistir aquél divorcio y la separación entre ambas, el mundo puede llegar a su destrucción.

En efecto, científicos puros o cartesianos pueden descubrir cómo llegar a la luna, pero sus sistemas de valores no les permiten resol-

ver los problemas de aquella mujer pobre que todos los días tiene que ir a pie por agua para su casa. Son dos prioridades y dos valores distintos: el uno intervencionista, el otro participativo. Lo primero es posible como "desarrollo tecnológico" o económico simple. Lo segundo es el gran reto de nuestro tiempo. Resolver los problemas de la cotidianidad, en especial de las clases marginadas, es índice de la moderna concepción de la participación social, económica y política de la que la IAP es apenas una expresión investigativa importante.

Estas dos modalidades de conocimiento, justificadas cada cual a su manera, al juntarse deberían producir un nuevo tipo de conocimiento más completo, útil y válido que los que cada cual ha desarrollado. Si es posible llegar a ello, habría un nuevo paradigma, no sólo en las ciencias sociales sino también en las naturales, gracias al avance participativo propuesto, que en las ciencias físicas encabezan los teóricos cuánticos.

Para que eso ocurra, es necesario que el concepto de Razón se equilibre y se enriquezca con el más participativo concepto de Sentimiento. Muchos lo han sostenido: que no puede haber ciencia real sin sentimiento, porque la ciencia es, en el fondo, un fenómeno humano, que no es el fetiche que hemos construido con nuestra alienación. Los científicos somos humanos, y tenemos nuestras raíces en lo cotidiano. Todos los días tenemos que acudir a la cultura del pueblo, pues somos hechura de la cultura popular.

Producir este nuevo tipo de conocimiento participativo, más útil y completo, que ayuda a la humanidad a resolver sus conflictos, es un problema cósmico. Tal es el reto de la IAP, cuyos adherentes hemos tratado de responder en la medida de nuestras capacidades, en especial en los países del Tercer Mundo donde tuvo sus orígenes. La participación se redefine ahora como el rompimiento de la relación usual de explotación y sumisión del binomio sujeto/objeto para convertirla en una relación simétrica u horizontal de sujeto/sujeto.
(Cf. FALS BORDA y RAHMAN 1991)

PUNTOS DE PARTIDA DE LA IAP

Quienes tuvimos el privilegio, a partir de 1968, de tomar parte en esta búsqueda alterna de la participación sujeto/sujeto, nos esforzamos por hacer frente a la dramática situación de nuestras sociedades,



la especialización excesiva y vacuidad de la vida académica, y el sectarismo de la izquierda revolucionaria. Consideramos que urgían cambios radicales en la sociedad y en el uso del saber científico, que quedaba rezagado en la era newtoniana con las peligrosas orientaciones instrumentales que hemos mencionado arriba. Para empezar, decidimos buscar soluciones dedicándonos a mejorar la lamentable condición de las víctimas del capitalismo y de las oligarquías desarrollistas: los pobres del campo.

Nuestra labor inicial, hasta 1977, se caracterizó por un sesgo activista y antiprofesional: muchos abandonamos nuestras posiciones universitarias. Empezamos aplicando técnicas de intervención social, la antropología-acción de la Sol Tax, observación participante, el psicosociologismo de KURT LEWIN y la marxista investigación militante. Acudimos a formas de concientización, compromiso e inserción en el proceso social, muchos de nosotros con miras a organizar un partido político. Nuestra disposición de ánimo se oponía entonces a las instituciones establecidas: el gobierno, los partidos tradicionales, las iglesias, la academia, de suerte que esos años pueden considerarse como un período iconoclasta.

Pero aquel activismo radical fue cediendo a la reflexión, sin perder por ello el impulso de la acción. Ese equilibrio se manifestó en el Simposio Mundial sobre Investigación-Acción y Análisis Científico celebrado en Cartagena (Colombia) en marzo de 1977. Allí descubrimos útiles e interesantes figuras alternas del marxismo como GRAMSCI, y establecimos bases teóricas del tipo de participación que queríamos, así como para la democracia y el pluralismo. Empezamos a concebir la IAP como una metodología de investigación en la que la relación sujeto/objeto se desarrollara en forma simétrica, horizontal y no explotadora en lo social, económico y político; y también como una forma de vida que implicara compromiso con la praxis popular.

TECNICAS Y APLICACIONES DE LA IAP

Una de las primeras aplicaciones masivas de la IAP estuvo en el desarrollo de los movimientos sociales populares de los años 80. De considerar problemas micro de campesinos pasamos a estudiar complejas cuestiones urbanas y regionales. Temas como el de la medicina popular y la salud pública, la "economía descalza", la historia del pueblo, la teología de la liberación, la filosofía postmoderna y las



ciencias sociales hermenéuticas, encontraron cabida en nuestras preocupaciones.

Propusimos y empleamos entonces cuatro técnicas que hallamos adecuadas para nuestros propósitos: 1) la investigación colectiva o de grupos; 2) la recuperación histórica; 3) la valoración y utilización de elementos de la cultura popular; y 4) la comunicación multivocal de los resultados de los trabajos. Estas técnicas de la IAP, empleadas por nosotros para construir o estimular el contrapoder de las clases populares, se describen sucintamente así:

Investigación colectiva: Nos referimos al uso de información recolectada y sistematizada en una base grupal como fuentes de datos y conocimientos objetivos de hechos que resultan de reuniones, sacerdramas, asambleas públicas, comités, y demás actividades colectivas. Este método colectivo y dialógico no sólo produce datos susceptibles de ser corregidos o verificados inmediatamente, sino que también provee una validación social de los conocimientos que no pueden ser adquiridos por otros medios individuales basados en trabajos de campo y encuesta. De esta manera, la confirmación se obtiene de los valores positivos del diálogo, de la discusión, de la argumentación y del consenso dentro de la investigación objetiva de las realidades sociales.

Recuperación crítica de la historia: Así se conoce al esfuerzo de descubrir selectivamente, y a través de la memoria colectiva, aquellos elementos del pasado que han demostrado ser de utilidad en la defensa de los intereses de las clases explotadas, los cuales pueden ser utilizados en las luchas del presente para lograr un aumento de la concientización. De esta forma se le da uso a los cuentos populares, así como a la tradición oral, en la forma de entrevista y relatos vivenciales contados por los mayores de la comunidad que poseen buena memoria analítica. También se hace indispensable la búsqueda de información concreta sobre ciertos períodos pasados, existentes en los baúles familiares, el empleo de “datos columnas” y sus detalles conformadores y el uso de las proyecciones ideológicas, imputaciones, personificaciones y otras técnicas diseñadas para estimular la memoria colectiva. A partir de esta información, muchas veces se descubre que los relatos sobre héroes populares, o la recopilación de datos y hechos significativos, corrigen, cumplimentan o clarifican relatos académicos u oficiales escritos con otra clase de intereses o prejuicios. En otras oportunidades se descubre información totalmente



nueva y fresca, la cual es de gran importancia para la historia regional y nacional.

Valorando y aplicando la cultura popular: Para poder movilizar a las masas, esta tercera técnica se basa en el reconocimiento de los valores esenciales o centrales de la gente de cada región. Esto permite que los elementos frecuentemente ignorados en la práctica política en el campo de la etnia y la cultura, como lo son el arte, la música y el drama, los deportes, las creencias, los mitos, los cuenteros y otras expresiones relacionadas al sentimiento, la imaginación y las tendencias lúdicas o recreaciones humanas, sean utilizados.

Producción y difusión del nuevo conocimiento: Esta técnica es integral al proceso de investigación, ya que es una parte central del informe de progreso y del objetivo evaluativo de la IAP. Aunque la IAP busca acabar con el monopolio de la palabra escrita, incorpora en sí cuatro estilos y procedimientos diversos para la sistematización de los datos y del conocimiento en concordancia con el nivel de conciencia política y la habilidad para entender los mensajes escritos, orales y/o visuales de las comunidades de base y del público en general. De igual manera, es también una forma de reconocer la división interna del trabajo entre los grupos de base.

Existe la obligación de devolver este conocimiento a las comunidades y a las organizaciones sociales sistemáticamente, porque éstas continúan siendo sus dueñas. Así, son ellas quienes pueden determinar las prioridades con respecto a sus usos, al igual que autorizar y establecer las condiciones para su publicación, diseminación o empleo. Esta devolución sistemática del conocimiento cumple con el objetivo trazado por GRAMSCI, que consiste en transformar el “sentido común” en “buen sentido” o conocimiento crítico, el que consistiría en la suma del conocimiento experiencial con el teórico.

El éxito en estas tareas requiere un código de comunicación compartido entre los elementos internos y los agentes externos de cambio, lo cual lleva a una conceptualización y una categorización común y mutuamente comprensible. El lenguaje sencillo y entendible se basa en las expresiones intencionales cotidianas accesibles a todo el mundo, evitando así los aires de arrogancia y la jerga técnica que brotan de las prácticas políticas y académicas, incluyendo elementos ideológicos del discurso desarrollista corriente.



Las técnicas de la IAP no excluyen el uso flexible de otras prácticas que se derivan de la tradición sociológica y antropológica tales como entrevistas abiertas (evitando las estructuras excesivamente rígidas), censos o encuestas simples, observación sistemática directa (con participación personal y experimentación selectiva), diarios de campo, archivo de datos, fotografía, cartografía, estadísticas, grabaciones de sonido y uso de archivos regionales y nacionales. Los cuadros (personas de recursos) no sólo deberían estar equipados para el manejo responsable de estas técnicas ortodoxas, sino que también deberían saber como “popularizarlas”, enseñando a los activistas métodos de estudio más simples, más económicos y controlables, para que éstos puedan llevar a cabo su labor sin dependencia alguna en agentes externos y/o intelectuales y sus costosos equipos y procedimientos.

Estas técnicas ampliamente divulgadas (FALS BORDA y RAHMAN 1991), dieron resultados tan convincentes en diferentes partes del mundo, que la IAP se convirtió en alternativa seductora para organismos no gubernamentales, gobiernos y otras entidades que habían venido aplicando sin buenos resultados políticas desarrollistas, sobre todo en campos como el cooperativismo, la educación vocacional y de adultos, y la divulgación agrícola. Se abrió así la puerta para la cooptación, etapa en la que se encuentra la IAP hoy.

Muchos colegas, en su nuevo entusiasmo, sostienen que emplean métodos participativos de investigación cuando en la realidad no lo ejecutan como debe ser, ni tienen suficiente compromiso con las clases marginales o explotadas. Pero ha crecido el número de universidades, gobiernos e instituciones que han entrado por este nuevo canal. No importa que así lo sea: la cooptación parece normal en casos de principios válidos de vida social como la democracia, la cooperación y el socialismo.

JUSTIFICACION ACTUAL DE LA IAP

Finalmente, preguntémonos si la IAP actualmente es tan necesaria como pareció serlo hace veinte años, cuando apareció. La respuesta es positiva, si recordamos que la IAP quiere ser a la vez puente hacia formas más satisfactorias de explicación de las realidades, y herramienta de acción para trasformar esas realidades. Pero tenemos que mirar más allá de la IAP, porque la actual etapa de la cooptación nos llevará a expresiones cualitativas muy diferentes que ojalá conserven



los primeros objetivos de aquélla. No sabemos todavía en lo que resultará: quizás en una investigación participativa enriquecida y más creadora.

Desde otro punto de vista, el mundo continúa atrevesando la misma era de confusión y conflicto en que nació la IAP. Muchos países siguen caracterizados por la oposición clasista, con excesivas cargas de pobreza y miseria. La democracia se va degenerando en estas condiciones para quedar reducida a imitaciones vulnerables y a los vacíos ritos de elecciones con alta abstención. La IAP aspira a contribuir a la reconstrucción de procesos democráticos auténticos, a través del entendimiento de mecanismo colectivos y comunitarios, el estímulo a la participación popular y el respeto a la moral pública. Además, quiere desmitificar la supuesta superioridad del saber formal y de la jerga académica que tanto ha servido para afirmar desigualdades en nuestras sociedades.

En cuanto al Estado contemporáneo, la IAP y sus adherentes pretendemos construir la entelequia nacionalista de siglos pasados y conceder mayor poder a la sociedad civil, estimulando los procesos de abajo hacia arriba y desde las periferias hacia los centros. De ahí el énfasis que damos a tendencias como la autonomía territorial, la descentralización, el fomento regional y provincial, y la vuelta respetuosa a la naturaleza en su diversidad.

Tales son las características metodológicas y filosóficas de la IAP que la distinguen de la clásica intervención social en los diversos patrones que hemos estudiado. Se perfilan otros ideales, nuevas esperanzas. Es lo que, en efecto, le da vitalidad en tan diferentes contextos como donde hoy se aplica. La ciencia tradicional queda así desafiadada, pero también el sentido que le hemos dado a esa vida rutinaria y compleja de la que hemos heredado los dilemas del presente y del futuro.

Referencias

- GORDON BERMANT, H.C. KELMAN y KELMAN y D.P. WARWICK (1978). *The Ethics of Social Intervention*. New York: John Wiley and Sons.
- FELIX M. KEESING (1945). "Applied Anthropology in Colonial Administration", in Ralph Linton, ed. *The Science of Man in the World Crisis*. New York: Columbia University Press.



WILLIAM F. OGBURN (1964) . *On Culture and Social Change*. Chicago:
The University of Chicago Press.

RONALD WRINGHT (1992). *Stolen Continents*. Toronto: Viking.





Índice

Aportaciones Básicas de la I.A.P. a la Epistemología y Metodología

Tomás R. Villasante

Facultad de Sociología. Univ. Complutense.
y Comisión de Investigación del Congreso
Internacional de Movimientos Sociales.

Algunos sujetos del sur no se dejan objetivar. Por ejemplo personas que no se dejan fotografiar por turistas que quisieran objetivar, con sus objetivos fotográficos, la pobreza del sur; o movimientos sociales que preguntan al investigador del norte qué va a hacer con aquella investigación, para qué y para quién es tal trabajo. Al preguntar, al negarse, ante el poder de quien les trata como objetos, refuerzan que son sujetos, refuerzan su “dignidad”, y problematizan la asimetría social, que de todas maneras es enorme. Por eso no es extraño que haya sido en Colombia, Brasil o la India, donde la Investigación-Acción-Participativa, haya surgido práctica y teóricamente, donde se haya atrevido a preguntarle a la ciencia académica ¿para qué sirve? ¿a quién sirve?

Orlando FALS BORDA afirmaba hace años: “...retan al paradigma dominante de las ciencias sociales. Primero el replanteamiento de la relación sujeto-objeto... El rompimiento de la tradicional relación de dominación-dependencia implicada en el binomio sujeto-objeto, llevaría a un nuevo tipo de sociedad, que sería una sociedad participativa, donde la relación fundamental sería sujeto-sujeto.... El segundo es el reto que significa el reconocimiento de la ciencia popular como algo válido, e igualmente válido que las ciencias académicas... Noten que esta corriente “de abajo”, que se ha olvidado y despreciado, es la que habla siempre de la vida, del sentimiento, del goce, de la cotidianidad. No están preocupados de si son capaces de hacer volar un cohete a la luna o no; les importa más si hay agua, si hay salud, si hay comida, si hay paz... Por todo lo dicho, si con la IAP se logra que eventualmente haya un encuentro de esos dos conocimientos: el



de la ciencia tecnológica que nos está llevando a la destrucción mundial, y el de la ciencia del pueblo..." (O. FALS BORDA (1986).

Estos temas suelen ser los más recordados al ver los aportes epistemológicos de la IAP, pero la verdad es que son mucho más complejos cada uno en si mismos; y que además, por estos mismos autores y por otros, desde nuevas experiencias, han ido surgiendo una serie de nuevas aportaciones que realmente sí ponen "patas arriba" las ciencias académicas. Y es lo que aquí vamos a tratar, porque no podemos caer en una ciencia positivista que se cree en posesión de la verdad, ni en el relativismo absoluto donde todo vale. Como afirma JESÚS IBAÑEZ (1990): "La investigación social es una tarea necesaria e imposible". Se hace necesaria, porque el orden social reclama el conocimiento del conflicto para prevenirla, y convencer a los ciudadanos de su maldad. Y es imposible, porque todas las mediciones sobre una sociedad versátil, se hacen con instrumentos sociales (deformados y deformantes), y los razonamientos hablando de lo que se habla y/o pensando el pensamiento. Instrumentos imprecisos sobre realidades en continuo movimiento (con amplias zonas de paradojas, incoscientes, etc.). Si ya HEISEMBERG y GÖDEL plantearon la indeterminación, la incompletud, etc. para las ciencias positivas, cuánto más lo podemos aplicar a las sociales...

SUJETOS-SUJETOS, PERO FRACTURADOS

Por ser necesaria la investigación social para los sistemas de dominación lo es también para los dominados. Si las formas de dominación no son sólo, ni prioritariamente, abiertamente represivas, sino estudiadas y selectivas, y cada vez más la Ley se pregonó como basada en el consenso, entonces la emancipación personal, grupal o social tiene que encontrar formas alternativas, con su propia investigación. La dominación por más científica que se proclame no puede ser completa nunca, precisamente porque no hay conocimientos absolutos, y eso salva el que pueda haber cambios y transformaciones. Es en esas zonas de indeterminación, de incompletud, de inconscientes, de fracturas, de carencias, de reflexibilidades, donde puede operar la investigación. Y en este terreno los sujetos vivencialmente tienen un conocimiento directo, que por un lado les posiciona sin posibilidades de neutralidad, y por otra les capacita para discutir a las ciencias sociales académicas sus pretendidas verdades acabadas. La academia



podría paralizarse en un relativismo de las ciencias, discutiendo su plena objetividad, pero desde el que está dominado y carenciado le interesa más aumentar las probabilidades del cambio, una investigación transformadora.

“Esta es la cuestión: preguntar a la Ley, poner en cuestión la Ley. El orden social sólo funciona si es inconsciente. La sociedad es un sistema hiperreflexivo, un sistema reflexivo con elementos reflexivos (los individuos)” (J. IBAÑEZ, 1990). Hiperreflexivo porque los sujetos tampoco son enteros, objetivables, ni en su inicio ni en su alcance. “El sujeto es un sujeto partido porque es un sujeto parido, al ser parido perdió su complemento anatómico y es una herida abierta... El intento de recobrar la plenitud está condenado al fracaso: no hay sujeto pleno, no hay goce. El in-cesto es un salto en lo pleno, estrellarse en la muerte... El saber burgués, la ciencia positiva, es in-ces tuoso, se sostiene en la voluntad de suturar todas las fallas, en su dimensión sistématica aspira a contener en su teoría todo el pasado, en su dimensión operatoria aspira a contener todo el futuro en sus programas”.

Somos sujetos fracturados irremediablemente y aunque tendemos a completarnos socialmente (afectivamente, productivamente, como especie, etc.) tenemos que relativizar los sueños de la racionalización cartesiana, kantiana y hegeliana.” Cuando es necesario e imposible hay que cambiar las reglas del juego: no simplificándolas (quitando dimensiones como RUSSELL y WHITEHEAD) sino complicándolas (poniendo nuevas dimensiones”). La dimensión participada, que surge de las necesidades populares, nos puede configurar desde otro aspecto las ciencias sociales. Como sugiere IBÁÑEZ, en ciencias positivas han surgido la investigación de “fractales”, pues si no podemos “contar” las unidades (que son una invención) “configuremos” las formas a que dan lugar las fracturas, y sus repeticiones. En lo social también podemos plantearnos “configuraciones” con las “huellas del proceso” social. Como en “el caso de una madera trabajaba con hacha y azuela (el pulso de carpintero y la textura de la madera dejan huellas en el mueble)... Recuperar a la vez lo que hay de subjetivo en el objeto y lo que hay de objetivo en el sujeto”. (J. IBÁÑEZ, 1990). Es decir encontrar la belleza de la artesanía popular en la construcción participada de las ciencias sociales. Es decir no en el resultado final, pulido y perfeccionista, sino en la textura y el pulso, que muestran la viveza del proceso, su práctica.



BASISMO, INTERVENCION O PARTICIPACION

Los sujetos fracturados, los arlequines, como el pulso y la veta en la madera, tienen belleza por sus carencias, por su "incompletud". Por eso mitificar al pueblo o la ciencia popular, tampoco conviene. Lo interesante es la relación y el proceso, las configuraciones que van surgiendo. Como dice RODRIGUEZ BRANDÃO no se trata tanto de una "ciencia popular", como de un "saber popular orgánico" que se opone al "saber erudito", pero también a un "saber popular tradicional" que piensa su marginalidad de forma ilusoria, de manera "populística", como si no hubiese contradicciones y alineaciones. "Construir un tipo de lógica y pensamiento que no sean más ni la del pueblo ni la del intelectual de universidad. Un compromiso que sea popular, porque con todo el rigor de la ciencia sea capaz de pensar desde el punto de vista de las clases populares." (R. BRANDÃO, 1986).

La IAP a veces ha caído en el "basismo", en el "espontaneísmo", según el cual, como denuncia CARLOS NUÑEZ (1989), todo lo que haga el pueblo, es válido y verdadero, y que el experto, el investigador, debe ser "neutral", como si todo esto pudiera ser ideal. "La cultura del pueblo es contradictoria... Encontramos junto a la aspirina, la enorme riqueza de la medicina natural... Encontramos junto al machismo (máxima expresión de egoísmo y falta de solidaridad con quien más cercanos estamos) muestras impresionantes de solidaridad entre familiares, amigos, compadres o vecinos... Es una cultura inorgánica,... asistemática,... ambigüa..., (por tanto hay que)... Pasar de una cultura del pueblo a una cultura popular, mediante el reconocimiento, el rescate crítico...".

Pero estos procesos deben ser desde la "participación" y no desde la "intervención" como nos recordaba O. FALS BORDA en Valencia (1992). Hay intervenciones que desprecian los valores ajenos y las hay que dicen tenerlos en cuenta, pero en ambos campos quien decide es el experto, como en cierta antropología aplicada o la ingeniería social, y otras intervenciones desde arriba. Participación, decía con ANISUR RAHMAN (1992), es "un movimiento mundial dirigido y destinado a cambiar esta situación, al estimular el conocimiento popular, entendido como sabiduría y conocimientos propios, o como algo que ha de ser adquirido por la auto-investigación del pueblo". Resume O.F. BORDA con GRAMSCI que se trata de transformar el "sentido común" en "buen sentido" o conocimiento crítico. Investigación participativa no es tomar parte del sentido común simplemente, sino partirla críticamente, desde dentro, desde sus propias potencialidades.



IMPLICACION EN LOS JUEGOS DE ESPEJOS

Esto nos lleva al problema del compromiso y posicionamiento del experto. Lo primero es reconocer que siempre estamos implicados, en cualquier trabajo hay una connotación de clase, de género, ecológica,... ya decíamos que es una ingenuidad las pretensiones de neutralidad. Y por lo mismo siempre hay un grado de ambigüedad y ambivalencia (el mismo hecho de actuar como “experto” en un proceso que se pretende horizontal); lo que en el caso de la IAP hace que ésta se vea como izquierdista por la academia, y como academicista por los izquierdistas. Pero no es más que una concesión de lo que ya GRAMSCI llamaba “intelectual orgánico” (tan deteriorado por muchos partidos), y que es para F. BORDA “compromiso con las bases, con una organización popular”. Es decir, colocarse más allá del cerebro, cuando observador y observado, sienten que están aprendiendo juntos, cuando vibran en una tarea conjunta y creativa para ambos, aunque lo vivan de distinta forma. “Las diferencias entre personas siguen existiendo aún en condiciones de redundancia de modo que la nueva relación busca la complementación, la sana emulación, la convergencia de las miras... La vivencia comprometida aclara para quién son el conocimiento y la experiencia adquiridos... una tensión dialéctica cuya problemática sólo se resuelve con el compromiso práctico, esto es en la praxis concreta”. (O.F.BORDA, 1986).

Esta praxis ¿cómo puede ser comprometida y vivencial, y al tiempo no basista? J. IBANEZ (1990): “Un físico es un trozo de materia que investiga la materia. Un biólogo un trozo de vida que investiga la vida. Un sociólogo es un trozo de sociedad que investiga la sociedad. Todos somos espejos que el universo se pone en su centro.” Por lo tanto espejos limitados porque siempre observamos desde dentro (como trozos, y los otros trozos complementarios nos vienen muy bien), espejos deformados por nuestra construcción (imágenes y no realidades es lo que devolvemos, incluso imágenes virtuales), y que en conjunto generamos un juego de espejos caótico, participado, como un juego de reflejos que hacen la imagen del universo social. En este sentido debemos vivenciar “el predominio de la función epistemológica sobre la función teórica” (H. ZEMELMAN, 1992), facilitar metodologías, orientarnos en este mar de destellos, conociendo las estrellas, más que afirmar la verdad de un faro teórico (por muy brillante que sea y nos deslumbré). La IAP es un posicionamiento (episteme



comprometida) con los espejos, con las estrellas; crítico con sus propios resplandores (no basista), sabiéndolos parciales y virtuales, pero necesarios para su emancipación.

“La denominación epistemología es relativamente reciente y una de tantas muestras de barbarie de los cultos. Hoy su sentido permanece ambiguo. Para unos, PIAGET entre ellos, es sinónima de teoría del conocimiento; para otros, EINSTEIN entre ellos, es una teoría de la ciencia. Es precisamente esta ambigüedad lo que es interesante, pues permite abarcar tanto las cuestiones del pensamiento cotidiano como las del pensamiento científico... saber iluminativo, momentáneo que brota frente a la praxis del saber... válido en cada caso... a diferencia de la lógica... no es un saber transitivo... sino una tarea... racional” L. MARTIN SANTOS (1991). Es el “saber hacer” tanto en lo cotidiano como en la investigación, el “estilo” de posicionarse ante los acontecimientos y ante los otros. “La palabra episteme (saber) significa literalmente poner en buena posición” (J. IBAÑEZ), y esto no es prerrogativa de los científicos, ni filósofos, sino del saber hacer que se aprende con la vida, con la práctica. Es un “saber” previo a la investigación, un estilo comprometido y apasionado que impulsa el conocimiento crítico sobre la propia cotidianidad, es decir, desde la praxis.

DE MARX Y LA PRAXIOLOGIA

ADOLFO SANCHEZ VAZQUEZ (1987) nos cuenta: “MARX hace a la vez ideología y ciencia: ideología en cuanto que el contenido emancipatorio de su pensamiento expresa intereses, ideales o esperanzas de clase, y entraña por tanto ciertos juicios de valor... MARX hace ciencia en cuanto que analiza el sistema económico-social que aspira a transformar”. Y la unidad está en el enfoque práxico o praxiológico, “la praxis como actividad transformadora del mundo (natural o social) que es a la vez objetiva y subjetiva, material y consciente... a MARX no le interesa el ser en si, sino el ser mediado por la actividad humana, el ser constituido en y por la praxis... filosofía de la praxis y no materialismo dialéctico”. O la cita de MARX en la Tesis 2 sobre FEUERBACH: “La cuestión de si al pensamiento humano le corresponde verdad objetiva no es una cuestión práctica.... La polémica acer-



ca de la realidad o no realidad de un pensamiento que se aisla de la praxis es una polémica puramente escolástica.”

En algunas lecturas y en bastantes prácticas basadas en MARX podríamos encontrar interesantes reflexiones sobre como conjugar ciencia e ideología, raciocinio y voluntad. ANISUR RAHMAN y O. FALS BORDA recogen la propuesta de denominar “paxiología”, de J.O’CONNOR, a esta especie de epistemologías de la praxis. Praxis no es simple práctica, como recuerda SANCHEZ VAZQUEZ (1987) “no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad), sino la unidad de ambos momentos... supone cierta relación mutua en virtud de la cual la praxis funda a la teoría, la nutre e impulsa a la vez que la teoría se integra como un momento necesario en ella... como crítica... como compromiso... como laboratorio... como conciencia... y como autocritica...” La teoría es un momento de la praxis, es una reflexión posterior a un impulso, parte de la unidad de ambos momentos, en un proceso abierto.

Para conocer primero hay que asombrarse y apasionarse con la transformación, y en el proceso práctico y reflexivo es donde se va produciendo el conocimiento. Tomar posición (episteme es lo que significa) y adoptar unas metodologías prácticas, son los compromisos que mejor podemos tomar en las organizaciones populares. Praxis, para CARLOS NUÑEZ (1989), es “la concepción que integra en una unidad dinámica y dialéctica, a la práctica social y su pertinente análisis y comprensión teórica, a la relación entre la práctica, la acción y la lucha transformadora y la teoría que ayuda y orienta a conducir la acción”. Insisto en estas categorizaciones para distinguir la praxis de la práctica sin más, y también de la comprensión puramente teórica para luego plantearse una acción.

DE LOS GRUPOS A LAS APERTURAS POTENCIADORAS

La IAP no debe identificarse con cualquier grupo porque sea bien intencionado, sin más. CARLOS NUÑEZ señala el peligro de hacer “cursos, conferencias, jornadas” o “talleres” que acaban siendo una nueva aula, con grupos muy cerrados que quizás se planteen el “ver, juzgar, y actuar” (en este orden) con la mejor voluntad. Y más vale eso



que quedarse en casa, pero la IAP nos parece que debe dar un salto a otra cosa, para no quedarse encerrada en grupos de autoafirmación simplemente. En nuestras vidas cotidianas tenemos las posibilidades de salirnos de unas redes sociales preestablecidas e incorporarnos a otras, o juntarnos para crear unas nuevas redes, grupos, etc., dentro de los condicionantes que tengamos. Podemos elegir un grupo y una IAP que nos afirme como grupo (*¿frente a otros grupos?*), o mejor implicarnos en actuaciones ya en marcha (las más dinámicas y creativas) y a partir de estas prácticas hacer grupalmente las reflexiones práxicas (que nos parece más afín con la IAP y su operatividad).

Las cosas y las ideas cambian cuando cambian las condiciones de vida, es decir cuando nos incorporamos a unas prácticas o a unas redes sociales, nos ponemos en disposición para una transformación. Pero si sólo damos vueltas a la ideología es difícil salir de esos círculos de ideas. “La pretensión de desplazar una ideología mediante una simple lucha de ideas cumple, en definitiva, la función ideológica, de dejar el mundo, del que forma parte la ideología, y en mayor o menor grado, como está” (A. SANCHEZ VAZQUEZ, 1987) y también: “Raras son las filosofías que reconocen su propia naturaleza ideológica...” La investigación participativa, en la medida en que retoma el concepto de praxis tal como aquí lo apuntamos, trata de elegir las circunstancias de vida y de acción más favorables para la transformación social, no encerrarse en cursillos de buena voluntad, investigándose sólo a si mismos. La forma mejor de investigarse a si mismos, en todo caso, es investigar con los otros. Partir primero de las prácticas generales y contradictorias de la gente, porque no se trata de que el espejo-experto sea quien juzgue nada, ni el propio grupo promotor, sino ante todo los espejos de las bases, y sobre todo, sus juegos cruzados, el proceso en su conjunto. Esta referencia a los sectores de base no es tanto porque puedan tener razón, sino porque son un buen “efecto distanciador” (tanto como el propio experto), y porque además estas bases siempre son necesarias para cambiar las cosas.

Por esa implicación en la actuación es por lo que hay que tomar un “factor de distanciamiento que todo código debe contener, para producir mejor su propia descodificación” (C. NUÑEZ, 1989). Lo que él llama la teoría del “boomerang”, es decir aprovechar elementos de la realidad cotidiana, para darles la vuelta, para revertir con ironía (distanciamiento lingüístico) o con humor (distanciamiento pragmático) las realidades vividas. Si “la vida es un proceso ambivalente, inte-



riormente contradictorio" (BAJTIN, 1974), entonces se trata de encontrar "las potencialidades desde lo que yace oculto o simplemente aplastado por las estructuras oficiales políticas y culturales, que obstaculizan vislumbrar lo más profundo del hombre" (H. ZEMELMAN, 1992). Lo que he llamado lo carnavalesco, el estilo (episteme y método) artístico del saber hacer crítico popular. El arte grotesco que analizó BAJTIN o como lo dice ZEMELMAN: "La liberación de toda atadura a las formas es congruente con la exigencia de lo inacabado. Significa enfatizar el rescate de la energía interna de los objetivos para llegar a dar cuenta de una realidad desplegada y de otra que se repliega".

NECESIDAD SENTIDA Y PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS

Partimos entonces de esas contradicciones internas, lo grotesco y carnavalesco, con la intención de descodificarlo, de sumarnos a las energías liberadas, y en el proceso sentir y vivir los descubrimientos participados. La IAP no parte simplemente de la "necesidad sentida" como un dato de una sola lectura, sino precisamente como algo lleno de interpretaciones contradictorias. No sólo porque tenga distintas soluciones racionales, sino también porque suscita distintas pasiones e imaginarios en unos y otras. C. NÚÑEZ (1989): "Este proceso es de hecho el inicio de una auténtica praxis y representa también la superación de la teoría de la "necesidad sentida", pues si bien recoge el sentir de la comunidad, no se agota en dicha percepción primaria, por cuanto, sin descuidarla, la lleva a niveles de información y reflexión que la pueden ubicar como una auténtica y prioritaria problemática a resolver (necesidad real). Bien puede ser ubicada críticamente en su justa dimensión y límites por muy sentida que haya sido".

La dialéctica práctica así introduce el planteamiento científico como crítica racional, no como teoría absoluta. No se trata de encontrar la inevitabilidad o la determinación, sino la posibilidad o viabilidad de los proyectos. "La realidad no engendra una sola posibilidad, sino varias que han de ser descubiertas en el análisis del presente, aunque algunas se descubren tarde y no antes de su realización. ¿Cuál de los posibles conocidos se realizará? Dependerá, en definitiva, del factor subjetivo del grado en que se integren conciencia, orga-



nización y acción en un proceso de lucha de clases" (A. SANCHEZ VAZQUEZ, 1987). El dilema sigue siendo "socialismo o barbarie", y hoy quizás estemos más de cerca de la barbarie por autodestrucción del planeta que en otras épocas. Los espejos experimentados o expertos, entonces encuentran unas tareas definidas y limitadas en la IAP: hacer preguntas críticas a los sujetos que se observan en este proceso, sobre el auto-diagnóstico y los proyectos.

Por ejemplo se plantea un trabajo de un grupo con los llamados "sectores marginales", pero la primera pregunta que debemos hacernos es si son tales "marginales", o es más propio hablar de "marginados", es decir, cuál es la causa de su situación. O la dialéctica entre "subdesarrollo" y "desarrollo", con la pregunta sobre si sólo hay uno o si es posible optar a "otros desarrollos", por ejemplo no tan despilfarradores y consumistas. O como plantea C. NUÑEZ (1989): "No se trata ya más de incorporar al pobre al sistema, superando la "marginación", sino de incorporarse a la lucha por cambiar el sistema". Claro que sin recetas. Claro que como espejos que hacen reflexionar sobre la propia imagen y sobre las imágenes virtuales a las que aspiramos. Claro que formulándonos preguntas, y no aseveraciones, entre los espejos en que nos reflejamos unos a otros.

LAS APORTACIONES DEL SOCIOANALISIS

"...no basta con dar la palabra a los sujetos implicados -a veces es una cuestión formal incluso jesuítica-. Además es necesario crear las condiciones de un ejercicio total, incluso paroxístico de este enunciado... El romper de hecho las barreras del saber establecido, del poder dominante, no surge por sí mismo... Es todo un nuevo espíritu científico que hay que rehacer" (F. GUATTARI citado por R. LOURAU, 1977). El posicionamiento sujeto-sujeto y la crítica del saber establecido es común con la IAP. Pero añade LOURAU: "Las instituciones forman la trama social que unen y atraviesan los individuos, los cuales por medio de su praxis, mantienen dichas instituciones, y crean otras nuevas (instituyentes). Las instituciones... tienen una cara escondida... Esta ocultación es el producto de una represión. Podríamos hablar aquí de una represión social que produce el inconsciente social... Descubrir lo no dicho, lo censurado, ha sido la obra



de MARX y FREUD, los dos grandes desenmascaradores... gracias a lo que revelaban los dispositivos analizadores: la práctica revolucionaria, el ceremonial de la cura psicoanalítica."

Es el analizador y no el analista quien hace el análisis, provocando (como un analizador químico) reacciones del conjunto de elementos del proceso. "Analizadores históricos" fueron la Comuna de París, las experiencias autogestionarias de la guerra española, el Mayo del 68, etc. y "analizadores construídos" son las asambleas propuestas en movimientos sociales, por ejemplo. A diferencia del analista que separa "niveles e instancias" (que afectan a los sindicatos por un lado, la política por otro, los artistas, etc.), la "transversalidad" del socioanálisis corta esas divisiones, al "enlazar el análisis y la implicación" que "sintetiza la instancia objetiva y la imaginaria". Junto al análisis de las clases aparecen los grupos, las tramas, las instituciones, las redes y sus dinámicas (inconscientes y conscientes, etc.), formulándonos preguntas sobre las raíces ("rizomáticas") del poder y el autoritarismo.

En la práctica no ha habido grandes desarrollos del socioanálisis, quizás porque tampoco ha habido en Europa grandes analizadores desde Mayo del 68, pero seguramente más porque el narcisismo de los analistas les dificulta aceptar sucesos analizadores más cotidianos y menos espectaculares. Se ha avanzado mucho más en su ideologización que en su práctica, y este peso de los analistas sobre los analizadores lo ha paralizado. J. IBAÑEZ (1990), aunque no lo desarrolló, seguía insistiendo en él porque "en el socioanálisis (juego de lenguaje tipo "asamblea") juega todo el contexto situacional y todo el contexto lingüístico. En el grupo de discusión, el contexto lingüístico degenera: pierde el componente semiótico". En la IAP también podemos encontrar el juego lingüístico completo, del tipo asamblea, pero por haber tenido una mayor praxis sobre necesidades cándidas y cotidianas, su generalización ha sido más fructífera aunque con menor profundidad. Algunas de las preguntas y conceptualizaciones del socioanálisis pueden servir a la IAP.

DIFERENTES PRACTICAS

Para superar las limitaciones del análisis cualitativo y en concreto el del "grupo de discusión", el propio J.IBAÑEZ (1990) proporci-



na: "...Para acabar con la relación predador (investigador)/presa (investigado) es preciso devolver al grupo la información que le ha sido robada. De hecho algunos de mis colaboradores y alumnos están trabajando ya en esta dirección. Caben varias posibilidades: que van desde el análisis del grupo por el preceptor y devolución del análisis al grupo, hasta el análisis conjunto de ese discurso por el preceptor y el grupo en pie de igualdad". RODRIGUEZ BRANDÃO (1986) para la IAP también nos recuerda que hay "...dos tipos de situaciones diferencialmente participativas. En la primera el pueblo participa en el momento inicial de la decisión político-científica de la investigación; en la decisión política final del uso del saber producido y también coparticipa del momento de la producción del trabajo. En el otro tipo, el pueblo define con los científicos lo que quiere, el por qué, el para qué, el cómo de la investigación y se apropiá del saber producido, pero no participa en el trabajo intermedio, porque no tiene tiempo, porque no quiere, o porque tiene otro tipo de ocupación cultural y política". Cada situación concreta permite una gama de posibilidades entre esta dos.

Estas fronteras en que se mueve la IAP y el socioanálisis, como superación tanto de los enfoques cuantitativos como cualitativos, las ha interpretado el COLECTIVO IOE (1993) en un cuadro donde cruza los niveles tecnológico, metodológico y epistemológico, con las tres perspectivas de IBAÑEZ: distributiva (encuesta, pregunta-respuesta, cuantitativa), estructural (grupo de discusión, conversación, cualitativa), y dialéctica (IAP, socioanálisis, asamblea). La dialéctica, metodológicamente, cubre la función pragmática del lenguaje: "construcción de la red (hacer otra red)", frente al "acoplarse a los dictados de la red" de la cuantitativa, o al "explorar la estructura de la red" de la cualitativa. Epistemológicamente en la cuanti-distributiva sus efectos son la "asimetría (cierra)", en la cuali-estructural la "simetría táctica, pero la asimetría estratégica (abre para cerrar)", y en la IAP-dialéctica la "simetría (abre)". Siendo muy acertada esta síntesis, sin embargo cabe una cuarta perspectiva como mítiz, o complemento o desdoblamiento, de la dialéctica o investigación participativa.

La asamblea (como muestra ANGEL MONTES (1989) y como saben los dirigentes de movimientos sociales) en sí no es más que la culminación de otras muchas tareas en un proceso. Y aún así unos participan más, otros esporádicamente, y otros sólo oyen hablar lejanamente quizás. A veces nos quedamos reducidos al "grupo promotor",



donde “aceptar acríticamente los datos de uno o varios informantes cualificados suele ser motivo de error” (conocimiento parcial, intereses personales, etc.). Salir de esos talleres es importante para contrastar con otros grupos, con otros informantes, y sobre todo con los sectores informales de base. Epistemológicamente es aceptar una “táctica asimétrica” (partir de lo que hay: expertos, promotores, bases), para “una estrategia de mejor simetría” (siempre relativa), “cerrar contrastes entre sectores diferentes” (precisar las contradicciones entre grupos y con las bases, “triángulos” de relaciones en las comunidades), para “abrir la re-construcción de la red existente” (negociar, participar, etc.). Técnicamente, en este caso, se está más preocupado por la “triangularización” de entrevistas, grupos, etc. a los que llegar, que por la simetría de la asamblea promotora (siempre relativa).

Perspectivas:

- | | |
|------------------|---------------------|
| A) Distributiva | B) Estructural |
| “Conversa” | “Perversa” |
| Encuesta Cuanti. | G. Discusión Cuali. |
| D) Práctica | C) Dialéctica |
| “Reversiva” | “Subversiva” |
| I.A.P. | Socianálisis. |

J. IBAÑEZ (1990): “El converso y el perverso están dominados por el que dictó la ley: el niño que hace lo que le manda su papá y el que hace lo contrario de lo que le manda su papá están dominados por su papá. Sólo la pregunta a la ley la pone en cuestión. Hay dos modos de preguntar: el subversivo o irónico (es una pregunta a la pregunta: pregunta a los fundamentos de la ley), y el reversivo o humorístico (es una pregunta a la respuesta)”. Mientras lo subversivo es prioritariamente discursivo e ideológico (preguntar al que pregunta), lo reversivo es ante todo práxico (provocar con hechos conclusiones críticas).



REDES SOCIALES Y TIPOS DE DISCURSOS

La perspectiva práctica es necesaria, también, porque no estamos en un espacio social simétrico. "El espacio social está ordenado: es decir orientado. Tiene forma de red: sobre una cadena vertical fija se trenzan las filigranas de una trama horizontal variable" (IBAÑEZ, 1990). En este "espacio social ordenado" como una montaña de comunicaciones, hay distintos tipos de discursos, que se cruzan, desde síntomas y silencios hasta juegos de significantes vitrificados (Fernando CONDE, 1993); o los 4 con los que nosotros trabajamos: Silencios de las bases, Estereotipos de los Comunicadores, Ideologías de los Grupos, e Imágenes del Poder (T.R. VILLASANTE, 1986). Los "rizomas" de que hablan DELEUZE y GUATTARI (1988) están cargados de silencios, estereotipos, ideologías (en diferentes procesos de cristalización de los discursos). Las Imágenes del Poder pesan verticalmente, los silencios y estereotipos se aplanan horizontalmente, y por eso es necesaria la "transversalidad" cruzando la "montaña triangular" de la comunicación, llena de triángulos rizomáticos (raízillas que espontáneamente brotan la tierra del poder, como la mala hierba que siempre vuelve a aparecer).

Para conocer lo que se mueve en el interior de la montaña comunicativa no basta ni lo cuantitativo, ni lo cualitativo, ni los grupos de discusión. Y menos para transformarla. Los grupos de discusión tienden hoy en día a reflejar los consensos que impone la cultura dominante, y por eso F. CONDE se plantea grupos de sólo tres personas donde se diversifiquen más las posturas ("Grupos personalizados". A. ORTI), y donde el experto provoque "atravesar la capa del discurso codificado/vitrificado para adentrarse en las situaciones más magnéticas y energéticas". Desde los movimientos sociales sabemos que no es sencillo que hablen las bases (o sus comunicadores informales) y se callen los "listillos" (ideologías de grupos). Por ejemplo, tanto los silencios de jóvenes de un "pueblo joven" de Lima por miedo a hablar, como los tópicos de TV de adultos de Madrid, poco nos aportan de esa energía potencial que necesitamos para la transformación social, y que está precisamente oculta en esos silencios.

Estas técnicas buscan "el momento de la producción y no de la representación... la posible vinculación/tensión de cada sujeto con los discursos que se están produciendo... en ese sentido el problema no



es el de la representación, sino el de la “extensión y generalización” del discurso naciente, del discurso producido” (F. CONDE, 1993) y por eso es necesario “un contexto investigativo más abierto y procedural de modo que los propios resultados de la investigación se reintroduzcan en el mismo proceso para profundizar en la misma”. Desde los movimientos sociales y la IAP esto es una reclamación central y no una simple “práctica complementaria”. El papel del experto no es tanto intervenir con sus teorías, sino reintroducir expresiones desapercibidas de algún sector de base (al que los “listillos” no escuchan), algunas preguntas “ingenuas” que se le pueden permitir a alguien externo sobre experiencias locales (analizadores), etc. Nuestros estudios en barrios latinoamericanos plantean como positivas las entrevistas grupales sobre todo “en situación” en su ambiente, donde se refuerzan y cogen confianza para que salgan más cosas. La clave no está tanto en las técnicas como en el diseño de las “triangulaciones” que cubran los contrastes de los grupos formales y de los diversos sectores informales.

LA PROGRAMACION IAP-PAI.

Para exemplificar lo dicho hasta aquí se puede aportar una programación de IAP que tratamos de realizar recientemente. Tiene similitud con otras propuestas experimentadas en movimientos sociales, con las de la Educación Popular (sobre todo de CARLOS NUÑEZ, 1989), con las de HUGO ZEMELMAN (1987), y con las de A. DOUROJEANNI (citado por CARLOS GUERRA, 1991). Hay un eje central práxico (materialización de acciones, cronograma) que se inicia con una primera reunión amplia de negociación e implicación de los promotores, para el lanzamiento de la investigación y la programación que le sigue. Luego se abre la investigación hacia algunos sectores de las bases con el objeto de recoger testimonios para un auto-diagnóstico (los promotores encuentran y escuchan). Aquí se cruzan distintas preguntas problematizadoras, distintas disciplinas, donde la IAP resulta más abierta. Esta fase acaba en un momento de reflexión colectiva en asamblea o talleres donde se sintetiza la investigación hecha y se proponen (negocian, participan) los proyectos u opciones elegidas. Estos proyectos se vuelven a llevar a sectores de las bases



(los promotores ahora provocan y negocian) para corregir estos proyectos. Un nuevo momento asambleario/talleres sancionará las correcciones y hará el lanzamiento de la nueva programación ya de manera generalizada, y con las evaluaciones necesarias.

A) Encontrar, escuchar (IAP). Cuando se abre la IAP debemos preguntar por algunos sucesos concretos, acontecimientos locales (analizadores) que hayan afectado a la comunidad. Y sobre ellos garantizar algunos contenidos mínimos, 3 aperturas de captación y escucha al menos, del sentir popular, para aprender qué ha quedado de la propia historia concreta antes de programar. Jugando con las iniciales de IAP: I) Implicación con qué fracciones de clase y clases sociales están unos y otros, y en cada ámbito de qué manera, y qué reivindicaciones, bloques o enfrentamientos se mantienen; A) Autoemancipación (autopoiesis) frente a autoritarismo en las culturas y redes sociales, tanto en un organigrama formal de grupos como en los sectores informales con presencia (jóvenes, mujeres, tercera edad, trabajadores, minorías, etc.); P) Potencia popular a partir de las necesidades sentidas, no como aspiraciones únicas sino como problemáticas contradictorias, horizontes de sustentabilidad a los que se aspira. La economía territorializada tiene mucho que decir a la primera apertura problematizadora, pero también el instinto de clase. La etnología psicoanalítica puede aportar al segundo enfoque de preguntas, pero la cultura popular también. La ecología política, en tercer lugar, también puede colaborar, tanto como el sentido común haciéndose buen sentido.

B) Provocar, negociar (PAI). Después del autodiagnóstico IAP, vendrían los proyectos PAI, es decir dejamos los analizadores históricos para proponer analizadores construidos. Y para seguir jugando con las siglas de IAP, y no olvidarnos aspectos fundamentales proponemos abordar al menos: P) Presupuestos, es decir, que todo proyecto para ser creíble, y saber de qué estamos hablando, tiene que definirse en fechas y cantidades (no se puede pedir a la gente que participe en algo que no se sabe cuando y cuánto se va materializar); A) Alternativos, o sea, no se trata de seguir con lo que tenemos, sino de una transformación social, con amplios sectores populares que la respalden y la hagan posible por sí mismos (directamente o a través de presiones sociales); I) Integrales, en suma, que acoplen en un territorio adecuado (descentralizado, pero de tamaño amplio) los diferentes elementos (de equipamiento, de empleo, de cultura) en un “todo integrado” y coordinado desde los propios habitantes y la administración.



Estos enfoques básicos que proponemos como mínimos, no deben presuponer contenidos cerrados, sino abiertos para ser investigados con la población y negociados para su ejecución.

Además de ser una regla nemotécnica para acordarnos de estos aspectos básicos, la IAP-PAI hace referencia a la tradición de la Investigación-Acción-Participativa, y a los Programas de Actuación Inmediata (PAI) que se realizaron en el Madrid de la transición agrupando distritos y con la participación de los barrios (sobre todo en algunos). En realidad todo esto no es algo tan nuevo, sino un esfuerzo de ir sintetizando lo que los movimientos sociales y otros profesionales comprometidos ya han ido avanzando. En los movimientos sociales, por lo menos desde hace 25 años hemos venido experimentando técnicas de investigación participativa; en la "transición española" se experimentaron programaciones y planeamientos participados (y hoy olvidados); hace 10 años pude publicar un libro donde se recogía la "Transformación del espacio" como metodología (algún PAI, técnicas IAP, etc. T.R. VILLASANTE, 1984) tan importante como las de "Producción del espacio" (cuantitativas), o las de "Reproducción del espacio" (cualitativas). En una década poco hemos avanzado, por la desvinculación de los "expertos" de los movimientos sociales, aunque allí aprendimos muchos y mucho. Hoy de lo que se trata es de sumarnos a una corriente mundial, surgida prioritariamente de los países del sur y de la periferia, y que plantea las cuestiones centrales de la epistemología y las metodologías de las ciencias sociales. Es en base a la praxis de los movimientos populares, y al compromiso con ellos, donde podemos encontrar un campo lleno de estrellas que nos orienten hacia horizontes de emancipación.

BIBLIOGRAFIA

- ASOCIACION DE FAMILIAS DE RECALDEBERRI (1975) El libro negro. Dirosa. Bilbao.
- ASOCIACION DE VECINOS MESETA DE ORCASITAS (1986) Del barro al barrio. Orcasitas. Madrid.
- BAJTIN, MIJAIL (1974) La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. Barral. Barcelona.
- BASSOLLS, CASTRO, ORETEGA, GOMEZJARA (1985) La investigación urbana como apoyo para el cambio social. COPEVI. México.
- BOURDIEU, PIERRE (1991) El sentido práctico. Taurus. Madrid.



- CAPA, JOSE (1971) Cómo descubrir las necesidades culturales de un barrio. Marsiega. Madrid.
- CIES. (1979) O monte é noso. Galaxia. Vigo.
- Claves (1991) De quién es la iniciativa. Ed. Popular. Madrid.
- Colectivo (1978) Poder local, poder municipal. Zero ZYX. Madrid.
- Colectivo Ioé (1976-78) Fascículo verde y Por qué vivimos así? Asociación de Vecinos Extremadura-Solana (Pta. del Angel) Madrid.
- Colectivo Ioé (1986-87) Nuestro nuevo barrio y Barrio de los Geranios. Nuevas Palomeras (Vallecas). Madrid.
- Colectivo Ioé et al. (1993) Curso sobre metodologías de participación. Congreso Internacional Movimientos Sociales (CIMS). Madrid.
- Colectivo IPES (1978) Euskadi herri batzarrea. Zero ZYX. Madrid.
- CONDE, FERNANDO, et al. (1993) Curso sobre metodologías de participación. Congreso Internacional Movimientos Sociales (CIMS) Madrid.
- COULON, ALAIN (1988) La etnometodología. Cátedra. Madrid.
- DEMO, PEDRO (1985) Investigación participante: mito y realidad. Kapelusz. Buenos Aires.
- DEMO, PEDRO (1988) Ciencias Sociales y calidad. Narcea. Madrid.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1988) Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Pre-textos. Valencia.
- Equipo de Estudios (E.D.E.). (1977) Los barrios: nuevo espacio de lucha obrera. Teoría y Práctica, 5. Madrid.
- FALS BORDA, O. y RODRIGUES BRANDÃO, C. (1986) Investigación participativa. Instituto del Hombre. Ed. Banda Oriental. Montevideo.
- FALS BORDA, O. et al. (1992) La investigación participativa y la intervención social. Curso de la U.I. Menéndez Pelayo sobre Perspectivas metodológicas en la política social. Valencia.
- FREIRE, PAULO (1975) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid.
- GARCIA, P. y BLAUERT, J. (1992) Environmental social movements in Latin America and Europe. Barnarick. Kent.
- GOHN, M. DA GLORIA (1992) Movimentos sociais e educação. Cortez. Sao Paulo.
- GUBER, ROSANA (1991) El salvaje metropolitano. Legasa. B. Aires.
- GUERRA, CARLOS (1991) Diseño participativo. Master en diseño de interiores. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- IBAÑEZ, JESUS (1990) Nuevos avances en la investigación social. Anthropos (Suplementos 22). Barcelona.
- IBAÑEZ, JESUS (1990) El regreso del sujeto. Amerindia. Santiago de Chile.
- IBAÑEZ, JESUS (1992) Sociología, en las ciencias sociales en España. Universidad Complutense. Madrid.
- KRISCHKE, PAULO J. (1883) Actores sociales y consolidación democrática en América Latina. Fermentum. XIX Congreso ALAS. Caracas.



- LAMA, JOSE M. (1990) Metodología de la acción voluntaria. Plataforma para la promoción del voluntariado. Madrid.
- LAPASSADE, G., LOURAU, R. et al. (1968) Marxisme ou socianalyse, en Colloque de Cerisy. *L'Homme et la Société*, 10. París.
- LAPASSADE, LOURAU, GUATTARI, etc. (1977) El análisis institucional. Campo Abierto. Madrid.
- LEFEBVRE, HENRI (1972) La vida cotidiana en el mundo moderno. Alianza Ed. Madrid.
- LOPEZ DE CEBALLOS, P. (1989) Un método para la investigación-acción-participativa. Ed. Popular. Madrid.
- MARCUSE, HERBERT (1969) Psicoanálisis y política. Península. Barcelona.
- MARTIN SANTOS, LUIS (1991) Diez lecciones de epistemología. Akal. Madrid.
- MARX, KARL (1970) Tesis sobre Feuerbach. Grijalbo. México.
- MONTAÑES, MANUEL (1993) Rehabilitación de un espacio urbano en Parla, en J.C. Lisón Espacio y Cultura. Ed. Coloquio. Madrid.
- MONTES, ANGEL (1989) Simbolismo y poder. Anthropos. Barcelona.
- NUÑEZ, CARLOS (1989) Educar para transformar, transformar para educar. Alforja. S. José de Costa Rica.
- RAHMAN, A. y FALS BORDA, O. (1992) La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo, en M.C. Salazar. La investigación-acción participativa. Ed. Popular. Madrid.
- RIQUELME, H. et al. (1992) Otras realidades, otras vías de acceso. Psicología y psiquiatría transcultural en América Latina. Nueva Sociedad. Caracas.
- SACRISTAN, MANUEL (1987) Pacifismo, ecología y política alternativa. Icaria. Barcelona.
- SANCHEZ-CASAS, CARLOS (1987) La construcción del espacio social. EUSYA. Madrid.
- SANCHEZ VAZQUEZ, ADOLFO (1987) Escritos de política y filosofía. Ayuso-FIM. Madrid.
- Textos situacionistas (1973) Crítica de la vida cotidiana. Anagrama. Barcelona.
- TRIAS, EUGENIO (1970) Filosofía y carnaval. Anagrama. Barcelona.
- VILLASANTE, T.R. (1976) Los vecinos en la calle. Ed. de la Torre. Madrid.
- VILLASANTE, T.R. y TAMARIT, L. (1982) Hacia una ciudad habitable. Miraguano. Madrid.
- VILLASANTE, T.R. (1984) Comunidades Locales. IEAL (INAP) Madrid.
- VILLASANTE, T.R. (1985) Espacio, cotidianidad, saber, poder. Alfoz, 21/22. Madrid.
- VILLASANTE, T.R. (1986) Redes comunitarias y nuevas cosmologías. Alfoz, 29. Madrid.
- VILLASANTE, T.R. (1991) Movimientos ciudadanos e iniciativas populares. HOAC, Cuadernos obreros. Madrid.
- ZEMELMAN, HUGO (1987) Conocimiento y sujetos sociales. El Colegio de México. México.
- ZEMELMAN, HUGO (1992) Los horizontes de la razón. Anthropos. Barcelona.





Índice

Implicación acción-reflexión-acción

Francisco Palazón Romero
(Dr. en Pedagogía)

Estamos demasiado acostumbrados a la presunta separación entre el conocer y el actuar. Utilizamos los términos epistemología (teoría del conocimiento) y metodología (esquema conceptual de la acción) como si de dos realidades diferentes y lejanas se tratara. Sin embargo, podemos afirmar que *todo conocimiento es acción y parte de la acción*. Lo contrario a la acción no es la teorización sino la muerte. La teoría –o práctica teórica– no se sitúa frente a la práctica –o práctica práctica– sino frente a la animalidad. El conocimiento humano nace en la interacción con el mundo. Por ello no existe epistemología alguna que no se haya construido desde la acción y se vierta de nuevo en la acción. Y ¿qué decir de la metodología? Un método no es una colección de recetas y técnicas. No es un manual de instrucciones. Un método es “*lo que enseña a aprender*” (MORIN, 1986:35). El término metodología engloba tres realidades: la fundamentación filosófica–científica (del método), el esquema conceptual o fases de aplicación (del método), y la praxis o puesta en práctica (del método) (PALAZON, 1992: 52). Los tres aspectos pueden considerarse como las caras de un mismo cristal. Sin embargo, cuando hablamos tendemos a identificar un aspecto (los pasos de la acción) con el significado del término. Por ello, nos parece necesario volver a insistir en la afirmación de que no existe ninguna metodología que no parta de una teoría del conocimiento y no formule antes, durante y después de la acción, una manera de conocer la realidad. Dicho de otra forma: *toda acción humana es conocimiento y parte del conocimiento*.



La Investigación-Acción-Participativa (I.A.P.) es una teoría del conocimiento (epistemología) y de la acción (metodología). Su mayor aportación, a nuestro juicio, ha sido *volver a soldar las dos grandes rupturas del conocimiento “científico”* (bajo el paradigma positivista/empirista/racional-tecnológico): *sujeto cognoscente-objeto cognoscible, y análisis-intervención*. Como recurso didáctico adscribiremos la primera soldadura (que llamaremos **IMPLICACION**) al campo epistemológico, y la segunda (**ACCION-REFLEXIÓN-ACCION**) al campo metodológico.

I.— LA IMPLICACIÓN

Si tuviésemos que elegir un sólo tema, un sólo término, una única faceta de la I.A. desde LEWIN hasta los desarrollos más actuales de la I.A.P, que la definiera, marcando claramente sus fronteras con respecto a otras tradiciones científicas, hablaríamos de la *acción*.

En la Historia de la humanidad, la división entre trabajo manual y trabajo intelectual ha sido, y sigue siendo, una constante (Cf. CARBONARO, A., 1986). La *acción* tiene una clara relación con el trabajo manual. La investigación con el intelectual. Volviendo de nuevo a la Historia, podemos afirmar que, en las sociedades occidentales hasta la Modernidad, fue Dios el supremo responsable del orden de las cosas. También era divina la justificación y la legitimación de la separación entre los que laboraban/actuaban, y los que regían los destinos (espirituales y/o materiales) de los demás (y los suyos propios). El científico, el artesano y el artista pertenecieron durante mucho tiempo al grupo de los que *actuaban*. Una visión, quizás un poco idílica, de este primer momento de la ciencia moderna, nos la ofrece PARK, cuando afirma:

“la base de la nueva ciencia fue conformada por el conocimiento de los artesanos que estaba transformando la estructura social medieval, no el de las clases que estaban siendo reemplazadas (la nobleza y los letrados). Fue el genio de Galileo y de otros sabios para aprender de las prácticas de los navegantes, de los que fabricaban lentes, y de los artilleros y otros hombres dedicados a trabajos prácticos. Tomaron el conocimiento de la gente, lo convirtieron en una ciencia sistemática, y lo devolvieron a la gente con el fin de que ésta adquiriera poder. (Devolverlo como Galileo que cuando escribió sus tratados lo hizo en italiano, el lenguaje de la



gente, no en latín, el lenguaje de las universidades)" (PARK, P., 1992:171)

En el paso de la Edad Clásica a la Edad Moderna, la Razón con mayúsculas fue la nueva fuente de legitimación: "*la ciencia ocupa el lugar del Dios muerto*" (IBAÑEZ, 1979:48).

Los sacerdotes, intérpretes de la Palabra de Dios (en los textos sagrados) dejan paso a los científicos, intérpretes de la Razón (en las encyclopedias). La *acción*, que era profana, se convierte en inulta y acientífica. Sin embargo, los intérpretes necesitan asegurarse el control del mundo, y el control no es sólo planificación sino también ejecución. La *acción* se dignifica convirtiéndose en *ritual*: rituales sagrados y rituales profanos. La liturgia se ocupa de los primeros:

"La liturgia estudia cómo los gestos solemnes y los cantos, las jerarquías y los objetos rituales crean no sólo la creencia, sino también la realidad de la comunidad como Iglesia, que es el objeto de esa creencia" (ILLICH, 1989:48).

Los segundos se llaman *tecnología*, y responden a los dictados de la ciencia. En nuestra opinión, *la tecnología es acción ritual dignificada y legitimada por la Ciencia*. La liturgia comparada descubre como los ritos (mitopoéticos) crean los mitos. El ritual tecnológico ha creado numerosos mitos. Uno, especialmente difundido (Cf. SCHON), ha sido el mito de la jerarquización del conocimiento (ciencias básicas, ciencias aplicadas, y habilidades técnicas de la práctica cotidiana) en la formación de los profesionales. La racionalidad tecnológica ha mantenido su hegemonía en toda teoría del conocimiento. Legitimada por la Razón científica y ritualizada por las habilidades de los profesionales, creaba y era creada –en un doble movimiento de retroalimentación– el mito de una *acción* fundada y fundante en/del saber y la verdad (la de los investigadores sociales), y de una *acción* popular fundada y fundante en/de la superstición y la ignorancia (la de los investigados). Desde dicha premisa era perfectamente justificable la separación entre sujetos “cognoscentes” (los científicos) y objetos “cognoscibles” (el pueblo).

La I.A.P. rompe el esquema hegemónico y propone una investigación basada en la *acción*. Una doble acción: la de los grupos investigadores para producir un conocimiento válido no como *explicación* sino como *transformación* del mundo (ciencias ex-plicativas versus



ciencias im-plicativas); y la de los investigadores para producir una transformación válida (posicionamiento tecnológico/metodológico/epistemológico) no sólo como *práctica* sino como *modelo de conocimiento* (ciencias “im-plicativas” versus ciencias “ex-plicativas”). Este doble movimiento –el de los investigados que se convierten en investigadores y producen conocimiento, y el de los investigadores que se convierten en actores y producen transformaciones– parte de la denuncia y la absoluta incongruencia de la pretendida neutralidad científica. En la I.A.P., la crítica a la neutralidad viene acompañada por la propuesta de la *implicación*. Vamos a detenernos en el estudio de este tema, presentándolo desde dos perspectivas que, a nuestro juicio, pueden aportarnos elementos originales en la comprensión de los diferentes desarrollos del mismo.

I.1.– La perspectiva psicoanalítica

La teoría del conocimiento no puede seguir siendo considerada como una teoría del saber, sin tener en cuenta una teoría del poder. Después de los trabajos de FOUCAULT en filosofía e historia, y los de IBAÑEZ en sociología, tenemos que considerar la epistemología como el análisis de las interrelaciones entre poderes y saberes que provocan los saltos epístémicos y posibilitan una forma de conocimiento. El tema de la *IMPLICACIÓN* reúne –como tema de conocimiento– una concepción del saber y una concepción del poder. En nuestra opinión, **la perspectiva psicoanalítica**, propia de los desarrollos europeos, parte de una crítica al conocimiento como saber (versus **la perspectiva marxista**, propia de los desarrollos latinoamericanos, que parte de una crítica al conocimiento como poder).

En el léxico de la sociología de intervención, R. HESS (1981:197) dedica unas cuantas líneas a la *Implicación*. En ellas diferencia dos tomas de partido diferentes: los sociólogos que defienden que hay que estar implicado sin implicarse (“*être impliqué sans s’impliquer*”), mientras que otros (y aquí cita a FREIRE, DOLCI, los institucionalistas... y pensamos que podríamos añadir a los autores de la I.A.P.) no dudan en “*analizar su contra-transferencia, eventualmente, con el cliente*”. Si la transferencia era la puesta en juego de sentimientos del paciente al analista, la contratransferencia es la respuesta empática del analista al paciente. El análisis de los grupos y las instituciones provoca relaciones humanas diferentes a las de la terapia, pero la utilización del modelo teórico analítico nos sirve para enfatizar que



“el psicosociólogo que analiza el discurso del grupo (y la afirmación vale para todo sociólogo y –en general– para todo investigador en el campo de las ciencias sociales) es un sujeto en proceso que se integra en el proceso de investigación” (IBAÑEZ, 1979:319)

En ese sentido, señala IBAÑEZ (1979:321-322) que, la interpretación o análisis del investigador “*es producto de este enfrentamiento transferencia/contratransferencia*”. La validez de la interpretación pasa pues, por “*el análisis de las condiciones que le mueven a proferirla (de la contratransferencia)*”. El analista, el investigador, el sociólogo, el educador de adultos... no son neutrales. Desde la perspectiva europea, y en nuestra opinión bajo la clara influencia freudiana, la asunción de la no-neutralidad desemboca en un primer momento en la explicitación de la necesidad del análisis de la contratransferencia (y después en una discusión acerca del poder, pero matizada por una visión del sujeto más que de la colectividad). ARDOINO (1980: 210-212) analiza la implicación institucional y la implicación libidinal. Las referencias al psicoanálisis son explícitas:

“Elaborada a partir de aportaciones del campo de las ciencias físicas lo mismo que del registro fenomenológico para dar cuenta de fenómenos hasta entonces designados como transferenciales por analogía con el psicoanálisis, la noción de implicación se vuelve a encontrar en todas partes en la praxis institucional.”

La implicación sitúa al sujeto investigador en el centro de la investigación (le torna sujeto que necesita investigarse a sí mismo). Sin embargo, la **perspectiva psicoanalítica** tiende a orientar el análisis de la implicación hacia sus repercusiones en el sujeto (que después revierte –o no– al grupo). En este sentido, podemos entender la propuesta de HESS (1976:88-89) de una *pedagogía implicacional*, que

“toma a su cargo las implicaciones de cada uno (corporal, ideológica, institucional) en una perspectiva de formación al análisis. La implicación se considera necesaria para facilitar la creatividad, la investigación, el aprendizaje desinteresado”.

Veamos ahora como la **perspectiva marxista** orienta el análisis de la implicación hacia las repercusiones en la comunidad.

I.2.– La perspectiva marxista

El investigador implicado se convierte en investigador militante cuando el punto de partida es el conocimiento como poder. Numerosos



autores latinoamericanos (Cf. FREIRE, FALS BORDA, MOLANO, OQUIST, ROJAS, BRIONES, NUÑEZ, VIO GROSSI...), han desarrollado un análisis del rol del investigador comprometido en el cambio social (como primer momento, lo que le llevaba a la formulación de otro modelo de saber). Bajo la influencia de la teoría marxista del conocimiento, la investigación deviene acción transformadora que produce saber. Además, el conocimiento es una producción colectiva y sujeta a la clase social que lo produce. El investigador militante no centra su militancia en analizar sus implicaciones “en los niveles psicoafectivo, históricoexistencial y estructuroprofesional” (GOYETTE, LESSARD-HÉBERT, 1988:38), sino que “participa en la lucha de la gente” (PARK, 1992:150). La relación empática entre el grupo o colectividad y el investigador no se explica por fenómenos interpersonales (transferencia/contratransferencia) sino por fenómenos sociales (opresor/oprimidos). Por ello, la *implicación* se traduce en un compromiso social. Y aunque la implicación sea siempre, en nuestra opinión, un compromiso, en la **perspectiva psicoanalítica** el compromiso va desde lo libidinal/afectivo/personal a lo económico/institucional/social, mientras que en la **perspectiva marxista** el compromiso sigue el camino contrario.

Para terminar queremos señalar un punto e coincidencia de estas dos perspectivas y dos claros peligros.

La I.A.P. implicada, comprometida, militante... define y defiende una teoría del conocimiento qué, más allá de los diferentes puntos de partida y de las diferentes fundamentaciones e influencias, hace coincidir la investigación con la acción, lo que rompe definitivamente con la pretensión de neutralidad científica, lo que a su vez lleva a los investigadores/trabajadores a adoptar otra posición tanto en la producción de conocimientos como en la transformación de la realidad (y por ende, otra relación con los investigados/participantes).

El énfasis en los análisis contratransferenciales, en la explicitación de las implicaciones, en la puesta en juego del desvelamiento afectivo en los grupos... puede convertirse en un “psicologismo” provocador, que sueña el viejo sueño libertario del *hombre emboscado*, y que se traduzca en una *larga marcha por las instituciones*.

El énfasis en los análisis de pertenencia de clase, en la militancia política, en la puesta en juego del compromiso y la profecía... puede convertirse en un “sociologismo” reducionista, que sueña el viejo sue-



ño marxista de la *sociedad sin clases*, y se traduzca en una negación del deseo.

II.- ACCION-REFLEXION-ACCION

La primera soldadura, a la que hemos llamado Implicación, resituye y pone en pie de igualdad a los sujetos que buscan el conocimiento en la realidad social. Y para ello podemos reivindicar la ciencia y la cultura popular (Cf. FALS BORDA), así como las tecnologías y las herramientas que nos ofrecen las ciencias sociales. En esta doble reivindicación vuelven a dignificarse los que conocen los códigos populares (que dejan de ser “objetos a conocer”) y los que conocen los códigos científicos (que se humanizan en un aprendizaje solidario). Sin embargo, otra pregunta queda sin responder: conocer solidariamente, simétricamente, desde la participación y el contraste de distintos códigos... ¿para qué? Y aparece la segunda ruptura: el Análisis (conocer) y la Intervención (transformar). En esta segunda parte del artículo veremos como la propuesta lewiniana y sus desarrollos posteriores en la I.A.P., buscan un conocimiento relevante en la medida en que parte de un problema real y se proyecta en una solución real del mismo.

II.1. La espiral Lewiniana

Para la mayoría de los autores, el padre del término Investigación-Acción es KURT LEWIN, y la fecha de nacimiento del mismo es 1946. Sin embargo, no todos conceden a LEWIN la misma importancia, la misma influencia posterior, como acuñador de la “Action-Research”. Así por ejemplo, CRISTINA SALAZAR (1992:14) afirma que el término proviene de Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944 (?). Para esta autora, la importancia de las aportaciones de Lewin es innegable, ya que ligó por primera vez el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social, contradiciendo las nociones tradicionales acerca de la separación entre producción de conocimientos (científicos sociales/planificadores) y su aplicación (trabajadores sociales/ejecutores), y desafiando la hegemonía de la comunidad de investigadores sociales en la producción de conocimientos sobre la sociedad. PEREZ SERRANO (1990:35) también opina que los



principios más importantes y característicos de la I.A. (el carácter participativo, el impulso democrático y la contribución simultánea al cambio social y a la ciencia social) aparecen ya en la obra de Lewin. DELORME (1985:171) reconoce el papel fundador de LEWIN (según él, ampliamente consensuado), así como también su vigencia e influencia, que en nuestros días, dan una tonalidad psicosociológica a la I.A.. HESS (1981:99-105) afirma igualmente que LEWIN es el fundador-práctico ("fondateur-praticien") de una nueva técnica de intervención socio-lógica –la I.A.– basada en una concepción optimista del hombre y de los grupos, y en una fe en el cambio. LAPASSADE (1991: 144-145) sitúa la I.A. de LEWIN como I.A. en exterioridad ("recherche-action en extériorité"), y relaciona sus aportaciones con la etnografía de GARFINKEL Y SHUMSKY.

KEMMIS Y MCTAGGART (1987:12-13) nos ofrecen una sistematización de los pasos de la I.A. en LEWIN. A nuestro juicio, dicha presentación de la I.A. como proceso de peldaños en espiral en tres momentos –planificación, acción y evaluación–, puede considerarse el esquema más claro y conciso de la propuesta lewiniana. Veamos ahora cómo pueden ser llevados a la práctica.

En un primer momento del proceso (planificación), los aspectos más importantes que es necesario destacar son los siguientes: 1) comienza el trabajo con un *deseo de cambio y mejora*, 2) *se trabaja en grupo*, 3) *el grupo decide qué trabajar (preocupación temática)*, 4) *el grupo explora las circunstancias y los hechos*, 5) *el grupo decide el plan de acción general*.

En un segundo momento, y tras dividir el plan general en etapas alcanzables, se aborda la acción. En este segundo momento caben destacar los siguientes aspectos: 1) la acción como *mejora de la situación* y como *mejor comprensión* de la misma (que posibilite nuevas acciones), 2) *el control de la acción como forma de obtener datos*.

El último momento de cada uno de los peldaños consiste en la evaluación del resultado de la acción. Los aspectos más importantes de este tercer momento del proceso (evaluación), son los siguientes: 1) la acción, tanto del grupo como de cada uno de sus miembros, es *evaluada críticamente*, 2) dicha evaluación se utiliza como *feed-back para revisar el plan general*, 3) el proceso continúa: la evaluación *sirve para preparar la planificación del segundo peldaño* (que permite una nueva acción y una nueva evaluación).



II.2.– Propuesta metodológica de la I.A.P.

La puesta en práctica de la espiral acción reflexión–acción no debe convertirse en un esquema rígido que sustituya al esquema positivista de forma mecánica y dogmática. En la I.A.P. podemos y debemos partir del análisis de la realidad, de cada realidad, y diseñar con todos los agentes implicados el plan de actuación (con sus correspondientes peldaños de reflexión, autoevaluación y crítica). Veamos brevemente la propuesta metodológica de G. LE BOTERF (1981: 103-120), que consta de cuatro fases.

La primera es el *montaje institucional y metodológico de la investigación participativa*. Los responsables de esta primera fase son el equipo promotor de la I.A.P. junto a las organizaciones representativas de la población. En esta fase podemos señalar siete tareas para el desarrollo del trabajo. Todas tienen un carácter preparatorio: a) informar a la población del proyecto y discutirlo con sus representantes, b) formular el marco teórico de la I.A.P., c) delimitar la zona, d) organizar el proceso de I.A.P., e) seleccionar y capacitar a los investigadores, f) elaborar el presupuesto, y g) elaborar el calendario. En resumen se trata de una toma de contacto con población, teorías, espacios, organización e investigadores; así como una previsión de gestos y tiempos.

La segunda fase es el *estudio preliminar y provisional de la zona y de la población en estudio*. Es importante subrayar los adjetivos de preliminar y provisional, ya que el conocimiento de la zona y de la población debe ser “permanente” a lo largo de toda la investigación. Sin embargo esta segunda fase es fundamental, y las informaciones obtenidas en la misma van a condicionar necesariamente el resto de la I.A.P. Tres tipos de informaciones se necesitan según LE BOTERF: “1) La estructura social de la población en estudio. 2) El punto de vista de los habitantes de las áreas geográficas y estructuras sociales en estudio, y los principales eventos de su historia. 3) Una información socioeconómica y técnica, utilizando indicadores socioeconómicos y tecnológicos”. La información sobre la estructura social de la población nos permite desmitificar el término “comunidad” y analizar los grupos inmersos en ella. Será necesario pues (LE BOTERF, 1981: 108-109):

“diferenciar las necesidades y problemas de la población en estudio, según las categorías o clases sociales que la componen.”



-determinar los estratos sociales para los cuales y con los cuales se desea intervenir.

-distribuir las tareas y responsabilidades en el manejo de la investigación participativa".

El punto de vista de los grupos con los que se va a hacer la I.A.P., es la información subjetiva que se necesita para *comprender* la situación (versus *explicar*). En esta recogida de información, los factores de "empatía" y "relación" son tanto o más importantes que los contenidos. Según LE BOTERF (1981: 110):

"Se trata de "convivir" con la colectividad en estudio, compartir su vida cotidiana, su utilización del tiempo y del espacio. Escuchar más que grabar o tomar notas; ver y observar más que filmar, sentir más que estudiar; "convivir" más que visitar... En esta situación, es preferible dejar de lado cuadernos, grabadoras y cuestionarios".

Junto a la información "subjetiva", y como contraste necesario en esta primera fase que nos atreveríamos a llamar de diagnóstico, necesitamos una información "objetiva", sobre aspectos biofísicos, demográficos, económicos, sociales, educativos y familiares. Una vez recogidas estas informaciones, queda, para finalizar la segunda fase, la *devolución* de resultados como *retroalimentación* de la primera fase. En esta devolución es especialmente importante la discusión y el contraste con las personas implicadas en la IP de las diferencias encontradas entre los datos objetivos y las opiniones. LE BOTERF (1981:112) señala tres objetivos de esta primera devolución de resultados:

"-promover en los involucrados y los demás habitantes un conocimiento más objetivo de la situación.

-identificar, con los encuestados, los problemas que consideran prioritarios y que quieren estudiar para solucionarlos.

-conocer la reacción de la población ante los resultados del diagnóstico a fin de orientar las fases siguientes del proceso de investigación participativa"

La tercera fase es el *análisis crítico de los problemas considerados como prioritarios y que los encuestados quieren estudiar*. Para ello son necesarios los "*círculos de cultura*". Volvemos a encontrar la influencia de FREIRE (aún sin citarlo), y de la Educación de Adultos



liberadora. De hecho, la distinción entre círculos de cultura formados por “*grupos de alumnos*” o círculos de cultura formados por “*grupos de vecinos*”, nos lleva a la distinción entre E.A. formal y E.A. no-formal (Animación Sociocultural). Después de señalar la importancia de la constitución de los círculos de cultura, nos habla LE BOTERF de las características deseables del “animador” de los mismos. En nuestra opinión vuelve a caer en el deseo de un “hombre-orquesta” frente a una propuesta de trabajo en equipo (“donde cada uno sepa tocar un instrumento”). El análisis crítico de los problemas propiamente dicho, tiene tres momentos: 1º) *la expresión de la representación del problema*: en este primer momento lo importante es la versión subjetiva del problema, por lo que el animador del círculo de cultura debe “*ayudar a los participantes a manifestar cómo ellos perciben el problema, cómo lo explican, cómo analizan la situación y en qué tipo de solución están pensando*” (LE BOTERF 1981:114); 2º) *cuestionamiento de la representación del problema*: se trata de un segundo momento de contraste con el anterior, en el que el animador facilita la discusión grupal para analizar críticamente el conocimiento cotidiano, descubriendo las lagunas, las contradicciones, las limitaciones... del mismo; 3º) *replantamiento del problema*: del contraste entre una visión más subjetiva, y un cuestionamiento que ha podido basarse –entre otros factores– en datos objetivos, tiene que surgir un trabajo de *objetivación*, que conlleve una descripción del problema, una explicación del mismo, y unas estrategias posibles de acción. Una vez finalizados estos tres momentos del *análisis crítico de los problemas considerados como prioritarios*, quedan por realizar las actividades de retroalimentación, en las que “*cada círculo de estudio comunique los resultados de su trabajo a los otros círculos y al conjunto de la comunidad*”.

La cuarta y última fase que señala LE BOTERF, consiste en la *programación y ejecución de un plan de acción (incluyendo acciones educativas) para contribuir a enfrentar los problemas planteados*. Dicho “plan de acción” debe recoger todo lo que se ha discutido y actuado en las fases anteriores y contemplar, como ellas, un proceso de retroalimentación (evaluación permanente de su orientación, de su contenido y de su ejecución). Los puntos del plan de acción que indica el autor son:

- “– *actividades educativas que permitan analizar mejor los problemas y las situaciones vividas.*
- *medidas que pueden mejorar la situación a nivel local.*



- acciones educativas que permitan cumplir estas medidas.
- acciones para promover las soluciones identificadas a mediano o a largo plazo, a nivel local o a uno más amplio" (LE BOTERF 1981: 119).

III.3.- Una reflexión desde la práctica.

En los distintos programas de trabajo social donde hemos realizado nuestra tarea (Universidades Populares, Educación Compensatoria, Educación de Adultos, Formación del Profesorado), hemos necesitado un *Esquema Metodológico*, que orientara el desarrollo de los acontecimientos y fuera congruente tanto con nuestra formación teórica como con nuestra opción ideológico/metodológica. Desde la memoria de nuestra práctica, nos atrevemos a indicar algunas reflexiones.

Un tema que apenas aparece mencionado como fase previa, es lo que nosotros llamamos *Análisis de la organización que quiere poner en marcha la Investigación, y de las funciones de sus miembros*. En nuestra opinión, antes de comenzar una I.A.P. es necesario analizar la institución que quiere ponerla en marcha, su ideología, su organigrama o estructura formal, su sociograma o estructura informal, las relaciones con el dinero –las formas de contratación, de subvenciones, de pago–, y las funciones explícitas e implícitas que se esperan de nosotros. Gran parte de los “fracasos” de planes de actuación en el trabajo social se deben a una falsa conciencia del propio equipo de investigadores/trabajadores. Si la institución que pone en marcha el plan (pública o privada, nacional o política...) se rige por criterios tecnológicos y taylorizados (eficiencia y eficacia mensurables cuantitativamente), difícilmente podemos hablar de I.A.P. (no existiría congruencia). Los criterios humanistas y paternalistas (ayuda, promoción, extensión, servicio) tampoco coinciden con los que pretende la I.A.P.. Sólo en el caso de una voluntad “político/institucional” de impulsar el cambio social para devolver el protagonismo y la participación a los grupos a los que va dirigido el plan, podríamos programar una tarea de I.A.P.. Sin embargo, dicha voluntad político/institucional no es una cuestión de declaración de intenciones sino de organización y actuaciones.

Otro segundo tema que queríamos señalar es la *conveniencia o no de que los investigadores/trabajadores pertenezcan a la comuni-*



dad objeto de la I.A.P.. PARK (1992: 152) se muestra convencido de que “*si el investigador vive en la comunidad y participa en sus asuntos, ésta es la situación ideal para que la fase preliminar tenga lugar fácilmente y de modo natural*”.

En nuestra opinión (basada en el trabajo tanto en comunidades externas –tercera edad de S.S. de los Reyes–, como en comunidades de pertenencia –escuelas de padres de Mula y pedanías–), el factor importante para la I.A.P. no es tanto la pertenencia o no del investigador/trabajador a la comunidad, sino su grado de implicación y empatía con la misma. Obviamente, el hecho de vivir en la comunidad durante la I.A.P., y mantener fuertes relaciones empáticas con sus miembros puede facilitar las primeras fases de la investigación y el desarrollo de la misma. Sin embargo, la historia común (investigadores/investigados, o trabajadores sociales/comunidad) funciona a veces como “prejuicio” que bloquea determinadas iniciativas. En este sentido creemos necesaria, a veces, la intervención de *agentes externos*.

Por último queremos señalar la *importancia del trabajo en equipo*. Muchos teóricos y prácticos han enfatizado la necesidad de abordar la I.A.P. (y desde la moda del “grupismo”, años sesenta, ha alcanzado casi todos los ámbitos profesionales) desde un trabajo colectivo. Sin embargo, dichos análisis insisten, por lo general, en determinadas apreciaciones y fundamentaciones teóricas, que a fuerza de repetidas, han terminado por convertirse en tópicas y poco convincentes. Nuestra experiencia nos ha llevado a valorar los equipos como fórmulas adecuadas de complementariedad en los trabajos. En una publicación anterior (PALAZON 1987:101) afirmábamos que “*nuestra práctica como trabajadores sociales está condicionada por nuestra metodología, y nuestra metodología por nuestra forma de ser*”. Somos seres humanos con preferencias y dificultades, con aptitudes y claras actitudes positivas y negativas hacia determinados aspectos de la realidad. En la I.A.P. movilizamos nuestros recursos y también, aún sin quererlo, nuestras limitaciones. Los compañeros de equipo son otros seres humanos que pueden haber desarrollado algunas carencias nuestras o pueden necesitar algunas habilidades que poseemos. En una I.A.P. es necesario un trabajo en equipo porque son necesarias múltiples respuestas a una realidad compleja. Respuesta que no puede dar una persona sola.



BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., (1981), *Investigación Participativa y Praxis Rural. Nuevos conceptos en Educación y Desarrollo Comunal*, Mosca Azul Editores, Lima.
- ANISUR RAHMAN, M., FALS BORDA, O., (1992), "La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo", en CRISTINA SALAZAR, M. (ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos*, Popular -O.E.I.- Quinto Centenario, Madrid, pp. 205-223.
- ARDOINO, J., (1980), *Perspectivas Políticas de la Educación*, Narcea, Madrid.
- BRIONES, G., (1978), "Sobre cuestiones de objeto y método en la investigación militante", en MOLANO, A., (Comp.), *Critica y política en ciencias sociales*, Punta de Lanza, Bogotá, tomo I, pp. 157-162.
- CARBONARO, A., (1986), *Travail Manuel, Travail Intellectuel et Education*, Unité de l'Education Permanente ED/SCM, Unesco, Paris.
- CRISTINA SALAZAR, M., (ed.), (1992), *La investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollos*, Popular O.E.I.- Quinto Centenario, Madrid.
- DELORME, C., (1985), *De la Animación Pedagógica a la Investigación-Acción*, Narcea, Madrid.
- ESCUDERO, J.M., (1987), "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa", en *Revista de Innovación e Investigación Educativa nº 3*, ICE-Universidad de Murcia, Murcia, pp. 5-38.
- FALS BORDA, O., (1981), "La Ciencia y el Pueblo", en AA.VV., *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Mosca Azul Editores, Lima, pp. 19-47.
- FALS BORDA, O., (1992), "La Ciencia y el Pueblo: Nuevas reflexiones" en CRISTINA SALAZAR, M. (ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos*, Popular -O.E.I.- Quinto Centenario, Madrid, pp. 65-84
- FOUCAULT, M., (1970b), *La arqueología del saber*, Siglo XXI, Madrid.
- FOUCAULT, M., (1981a), *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid.
- FOUCAULT, M., (1981b), *Un diálogo sobre el poder*, Alianza, Madrid
- FOUCAULT, M., (1984), *Las palabras y las cosas*, Planeta, Barcelona
- FREIRE, P., (1969), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid.
- FREIRE, P., (1970), *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid.
- FREIRE, P., (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós/M.E.C., Barcelona.
- FREIRE, P.P. Y MACEDO, D., (1989), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós/M.E.C., Barcelona.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, M., (1988), *La Investigación- Acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentación*", Leartes, Barcelona.



- GUTIERREZ, F., (1984), *Educación como Praxis Política*, Siglo XXI, México.
- GUTIERREZ, F., (1986a), *La Pedagogía de la Comunicación como Alternativa*, Servicio de Publicaciones de la OEI, Madrid
- GUTIERREZ, F., (1986b), *Metodologías para capacitación de Grupos Productivos. Educación Socialmente Productiva*, OEI-UNED-MEC, Madrid
- GUTIERREZ, F., (1993), *Pedagogía de la Comunicación en la Educación Popular*, Ed. Popular-O.E.I.- Quinto Centenario, Madrid
- HALL, B.L., (1981b), "El conocimiento como mercancía y la Investigación Participativa", en AA.VV., *Investigación Participativa y Praxis Rural*", Mosca Azul Editores, Lima, pp. 48-68.
- HESS, R., (1981), *La sociologie d'intervention*, PUF, Paris
- IBAÑEZ, J., (1985), *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la Investigación social*, Siglo XXI, Madrid.
- LAPASSADE, G., (1991), *L'Ethno-sociologie*, Meridiens Klinckseck, Paris.
- LE BOTERF, G., (1981), "La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamientos metodológicos", en AA.VV., *Investigación Participativa y Praxis Rural*", Mosca Azul Editores, Lima, pp. 103-120.
- LE BOTERF, G., (1983), "La recherche-action: une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux?", en *P.O.U.R. n^o 90*, Paris, pp. 39-46.
- LE BOTERF, G., (1986), "La Investigación Participativa: una aproximación para el desarrollo local", en QUINTANA, J.M. (coord.), *Investigación Participativa. Educación de Adultos*, Narcea, Madrid, pp. 24-36.
- MOLANO, A., (Comp.), (1978), *Crítica y política en ciencias sociales*, Punta de Lanza, Bogotá.
- MORIN, E., (1978), *El Paradigma Perdido*, Kairós, Barcelona.
- MORIN, E., (1986), *El Método. La naturaleza de la Naturaleza*, Cátedra, Madrid.
- MORIN, E., (1988), *El Método. El conocimiento del conocimiento*, Cátedra, Madrid.
- MOSEN, H., (1978), "La Investigación-Acción como nuevo paradigma en las Ciencias Sociales", en MOLANO, A. (Comp.), *Críticas y políticas en ciencias sociales*, Punta de Lanza, Bogotá, tomo I, pp. 117-140.
- OQUIST, P., (1978), "Epistemología de la investigación-acción", en MOLANO, A., (Comp.), *Crítica y política en ciencias sociales*, Punta de Lanza, Bogotá, tomo I, pp. 3-30
- PALAZON, F., (1987), *Educación de Adultos: Una tarea de Animación*, Dirección Provincial del M.E.C., Murcia.
- PALAZON, F., (1991), "Análisis de la Realidad (Dos propuestas desde el Paradigma Sociocrítico)", en *Revista de Pedagogía Social n^o 6*, Universidad de Murcia, pp. 71-79.



- PALAZON, F., (1991), "El educador, ¿tecnólogo o investigador?", en *ANALES DE PEDAGOGIA nº9*, Secretariado de publicaciones e intercambio científico, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 197-241.
- PALAZON, F., (1992), "La investigación-acción como metodología puente entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario", en *Revista de Pedagogía Social nº 7*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 51-61.
- PARK, P., (1992), "Qué es la Investigación-Acción Participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas", en CRISTINA SALAZAR, M. (ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos*, Popular -O.E.I.- Quinto Centenario, Madrid pp. 135-174.
- PEREZ SERRANO, M.G., (1990), *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid
- QUINTANA, J.M. (Coord.), (1986), *Investigación Participativa. Educación de Adultos*, Narcea, Madrid.
- ROJAS, F., (1978), "El apego de las ciencias sociales a lo real", en MOLANO, A., (Comp.), *Crítica y política en ciencias sociales*, Punta de Lanza, Bogotá, tomo I, pp. 49-76.
- RUBIN DE CELIS, E., (1981), "Investigación científica vs. investigación participativa. Reflexiones en torno a una falsa disyuntiva", en AA.VV., *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Mosca Azul Editores, Lima, pp. 121-136.
- SAEZ, J., (1989a), *La Construcción de la Educación (Entre la tecnología y la crítica)*, I.C.E., Murcia.
- SAEZ, J., (1989b), "La nueva Sociología de la Educación: El enfoque crítico", en GONZALEZ, A. (comp.), *La Investigación-Acción como Metodología en Ciencias Sociales*, Cossío, Murcia, pp. 105-134.
- SAEZ, J., (1991), "El Trabajo Social como práctica social crítica", *Revista de Pedagogía Social nº 6*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 7-25.
- SAEZ, J., (1992) "Los educadores sociales ¿tecnólogos o intelectuales?", en *Revista de Pedagogía Social nº 7*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 179-189.
- SCHÖN, D.A., (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós/M.E.C., Barcelona.
- VIO GROSSI, F., (1981), "Investigación participativa: precisiones de Ayacucho", en AA.VV., *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Mosca Azul Editores, Lima, pp. 69-80.
- WIT, T., GIANOTTEN, V., (1981), "Teoría y praxis en Educación de Adultos y desarrollo rural. Experiencias en Investigación Participativa", en AA.VV., *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Mosca Azul Editores, Lima, pp. 195-223.

Investigación-Acción Participativa. Introducción en España

Colectivo Ioé (1)

En este trabajo nos proponemos ofrecer una panorámica sobre el desarrollo y viabilidad en España de investigaciones sociales desarrolladas con un enfoque participativo, es decir, donde la población-objeto se convierte, o se pretende que llegue a convertirse en sujeto activo del proceso de análisis. Tal orientación ha representado para nosotros el mayor interés desde que iniciamos nuestra andadura como sociólogos, aunque hemos de reconocer las limitaciones y dificultades de todo tipo con que nos hemos encontrado en los intentos de llevarla a la práctica (2). En una primera parte se presenta el paradigma más implantado en la investigación social, que caracterizamos como “elitista y tecnocrático”, y se pone en relación con la forma como se ha implantado la participación social en nuestro país; pasamos a ofrecer en la segunda parte algunas líneas de fuga al modelo de investigación anterior y que representan la multiforme presencia de la investigación participativa que, aunque periférica y dificultosamente, no deja de abrirse espacio tanto en el interés de los investigadores como en el de los demandantes de investigaciones.

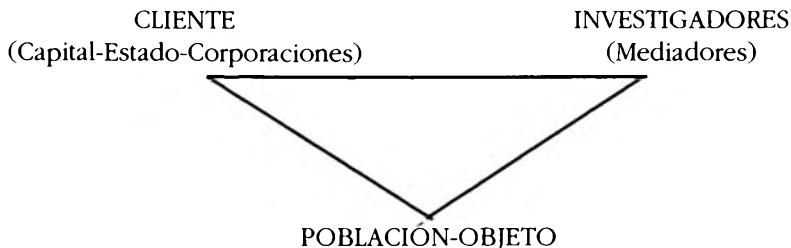
1) CARLOS PEREDA, MIGUEL ÁNGEL DE PRADA y WALTER ACTIS.

2) Además de varias investigaciones participativas promovidas por asociaciones de vecinos, hemos aplicando, no siempre con éxito, diversas fórmulas participativas de análisis institucional o de abordaje colectivo de problemas sociales específicos. A nivel teórico hemos coordinado desde 1983 un seminario sobre investigación-acción en nuestra sede de Madrid.



1. EL PARADIGMA DOMINANTE (ELITISTA Y TECNOCRATICO)

Podemos partir de una constatación: tanto la introducción como el desarrollo metodológico de la investigación participativa en España son mínimos, prevaleciendo un enfoque asimétrico o desigual entre los tres agentes implicados en el proceso de investigación. En éste el papel dominante corresponde al **cliente**, los **técnicos** adoptan una función meramente instrumental (3) y los **destinatarios** se sitúan en una posición dependiente y pasiva, siendo meros receptáculos de una trama movida por ajenos intereses. La figura del cliente está representada casi siempre por dirigentes de corporaciones importantes: la administración y las grandes empresas, en primer lugar; los partidos, los sindicatos y las O.N.G. de ámbito estatal, en segundo lugar. Mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, estas instituciones llevan a cabo prospecciones sobre los segmentos de población que se corresponde con su ámbito de influencia: administrados y votantes, empleados y consumidores, fieles y adeptos, etc.



La marginación de los destinatarios (su apartamiento de los niveles de decisión), lejos de ser una cuestión casual, "es un síntoma o expresión –a nivel del quehacer sociológico– de una sociedad de masas donde los papeles dirigentes-activos son objeto permanente de lucha entre minorías activas que tratan de acaparar cada una de ellas el mayor espacio posible de influencia sobre las mayorías pasivas o, mejor, **dominadas**. Esta lógica de dominación, que ocurre evidentemente a nivel económico, sucede también a nivel político e ideológico" (4).

3) A veces el promotor se identifica con el profesional, como ocurre en las investigaciones desarrolladas desde la universidad.

4) PEREDA, C. y DE PRADA, M.A., "La investigación sociológica en España: su lugar en una sociedad de clases", en **Documentación Social**, Nº 50, 1983, pág. 256.

Concretando más el punto anterior, podemos apreciar que la participación directa de los ciudadanos en las cuestiones sociales que les afectan está condicionada por la forma como se ha establecido la democracia en nuestro país. Desde el punto de vista jurídico, el ordenamiento político español ha pasado de un régimen autoritario a otro de corte democrático, fundado en el principio formal de la igualdad de los ciudadanos y de su derecho a participar en la organización de la vida social. Sin embargo, en la práctica esta transformación se efectuó a través de un proceso consensuado mediante pactos protagonizados por cúpulas dirigentes de las distintas fuerzas sociales en detrimento de la transparencia informativa y de la participación directa de las bases populares (5). De este modo se ha institucionalizado un modelo de democracia **representativa o delegada** que, en su máxima expresión formal, la constitución de 1978, limita severamente la participación **directa** de los ciudadanos en la vida social. La acaparación de funciones por parte de la administración, el elitismo de los partidos, corporaciones y sindicatos mayoritarios y la primacía de intereses trasnacionales apenas dejan espacio a la auto-organización e intervención directa de colectivos sociales (6). Por otra parte, se ha reforzado el papel mediador y políticamente neutro, o neutralizado, de los técnicos y profesionales, en cuyas manos se deja tanto el diagnóstico como el abordaje de los problemas y desequilibrios que provoca el sistema social. Pero este abordaje debe ceñirse a los límites marcados por su función técnica, sin cuestionar las contradicciones sociales de fondo.

Generalmente las investigaciones realizadas en el área de la política social se atienen a estos parámetros. En lugar de estudiar a los **sujetos sociales con necesidades** dentro de un proceso social en el que éstos se producen y reproducen, se limitan a ofrecer recuentos y clasificaciones de **necesidades abstractas** (definidas 'desde fuera' del contexto), de las que el individuo no es más que un portador manipulado. Los instrumentos técnicos que se utilizan en estos casos tampoco son inocentes. Por un lado, se suele estudiar a la población que recibe (o podría recibir) determinados servicios **ya existentes**,

5) Ver DEL ÁGUILA, R. MONTORO, R., *El discurso político de la transición española*, CIS/ Siglo XXI, Madrid, 1984.

6) Ver ORTI, A., "Transición postfranquista a la Monarquía Parlamentaria y relaciones de clase: del desencanto programado a la socialtecnocracia transnacional" en *Política y Sociedad*, Nº 2, Madrid, 1989.



sin analizar el papel de las propias instituciones de servicios sociales en la configuración de su demanda. Por otra parte, el recurso abusivo a la técnica de la encuesta para captar las necesidades subjetivamente "experimentadas", se dirige a los **individuos** como entidades autónomas, separados de su contexto social, suponiendo que las respuestas a un cuestionario expresan sus necesidades, ignorando los fenómenos de alienación social y la generación de necesidades sociales "desde arriba"(7).

Así, focalizando la atención sobre ciertos **sectores** sociales, y no sobre el **sistema** social, se oculta el carácter "políticamente determinado" (8) de muchas necesidades, presentándolas como demandas de los propios afectados; por otra parte se excluye del campo de las necesidades problemas y conflictos difícilmente regulables por las instituciones en cuestión o incluso que se presentan como deslegitimadores de su función. Además, se procede siempre a una **jerarquización** de las necesidades que sólo puede realizarse desde una instancia de poder (oculto, en este caso), y a su segmentación (en primarias y secundarias, por ejemplo), lo que acaba justificando la dependencia del necesitado y la legitimidad de la intervención institucional (9).

2. ALGUNAS LINEAS DE FUGA

Junto al paradigma dominante, es posible reconocer también en España diversos desarrollos de investigación con un enfoque participativo, en especial en las **áreas de la educación de adultos, la animación sociocultural y el desarrollo comunitario**; con una implantación menor encontramos desarrollo en las áreas **de evaluación de programas y de la organización empresarial**. Se trata de experiencias minoritarias, poco relacionadas entre sí y con orientaciones y encuadres institucionales muy variados, como se desprende del siguiente cuadro de situación aproximativo:

7) Ver COLECTIVO Ioé, "Las necesidades sociales. Un debate necesario", en **Documentación Social**, Nº 71, Madrid, 1988, pág. 109 – 120.

8) Ver O'CONNOR, J., **Crisis de acumulación**, Península, Barcelona, 1987.

9) Ver GARCÍA ROCA, J., "Metodología de la intervención social", en **Documentación Social**, 69, octubre – diciembre 1987. p.51.



– Desde los años 60, y con más intensidad en el período crucial de transición a la democracia, se desarrollaron procesos de investigación participativa, ligados a programas de acción social, desarrollo comunitario y análisis institucional promovidos por diversos movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales e incluso, en ciertos casos, por la propia administración. Aquí se inscriben interesantes experiencias del movimiento ciudadano, sindicatos campesinos, organizaciones católicas progresistas, etc., casi siempre relacionados con sectores marginados. Por iniciativa de estos colectivos ha sido frecuente entrar en contacto con experiencias de otros países, tanto de Europa como de América Latina.

– Desde 1980 España forma parte del Grupo Europeo de Investigación Participante, enrolado a su vez en el Consejo Internacional de Educación de Adultos, con sede en Toronto. En 1985 España organizó el quinto Seminario Internacional de Investigación Participativa (Barcelona), donde se expusieron diversas experiencias concretas aplicadas en España y otros países europeos (10).

– También a comienzos de los años 80 se retoma, después de 40 años, la experiencia de las Universidades Populares que se extienden por más de un centenar de poblaciones, casi siempre con apoyo de la administración local. En algunos casos se desarrollan cursos que tienen por objeto el análisis participado de la propia realidad local.

– En torno a la revista internacional de educación de adultos “Aulas de Cultura” (Salamanca) se han desarrollado diversas experiencias de educación rural con un planteamiento participativo (Santibáñez de Béjar, Renedo, etc.). Por su parte, las Escuelas Campesinas surgidas en Barco de Ávila en 1978 y posteriormente extendidas por varias provincias persiguen un “desarrollo integral” basado en la autogestión de los afectados.

– En varios centros universitarios se han desarrollado aportaciones teóricas y prácticas significativas, siendo especialmente importante su papel como difusores de información y formación entre el profesorado, los trabajadores sociales y el voluntariado: Universidad Autónoma de Barcelona (departamento de Sociología de la Educación

10) QUINTANA, J.M. (Cord.), **Investigación participativa. Educación de adultos**, Narcea, Madrid, 1986.



coordinado por J.M. QUINTANA), Universidad de Santiago de Compostela (J.A. CARIDE), Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia (A. GONZALEZ), Facultad de Sociología de Madrid (TOMAS R. VILLASANTE), etc. También algunas editoriales se han especializado en esta dirección (Narcea, Ed. Popular, Ed. Hacer, Laertes) así como diversos centros privados de educación de adultos (CLAVES, CODEDAH y CASM en Madrid, SEPT, APIP y SERGI-GRAMC en Cataluña, etc.). Pero quizás un caso de especial relieve sea el de la factoría FAGOR, empresa perteneciente al grupo de Cooperativas de Mondragón, donde en 1985 se inicio una investigación participativa en el ámbito empresarial contando con la aportación de un equipo experto universitario dirigido por Davyd Greenwood y asesorado por W. F. Whyte. (11)

– Otras aportaciones específicas se pueden reconocer recientemente en los ámbitos de la salud y de la evaluación social (12). En el primer ámbito citado existen propuestas de interés que ligan la educación para la salud con la participación comunitaria (María Isabel Serrano) o con la evaluación cualitativa de programas de salud (Juan Fernández Sierra y M.A. Santos); así mismo se propone la evaluación de servicios y programas sociales contando con los propios actores.

Todas estas iniciativas tienen en común el interés metodológico por favorecer la participación de los afectados en los procesos de investigación y/o reflexión colectiva. Sin embargo, **parten de estrategias y planteamientos teóricos diversos y, en general, su nivel de instrumentación técnica está poco desarrollado.**

A nivel estratégico las diferencias dependen de la **demandas**: quiénes son los sujetos reales de los procesos de investigación participante y qué fines o efectos sociales persiguen a través de ellos. En este sentido, cabe distinguir los programas promovidos desde el vértice de

11) Ver GONZÁLEZ SANTOS, José Luis, "Participatory Action Research (PAR). A view from FAGOR" en WHYTE, W.F. (ed.), **Participatory Action Research**, SAGE, Newbury Park (California), 1991 (2a. edic.)

12) Ver, SERRANO, Ma. Isabel, **Educación para la Salud y Participación comunitaria. Una perspectiva metodológica**, Edcs. Díaz de Santos, S.A., Madrid, 1989; FERNÁNDEZ SIERRA, Juan y SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, **Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria**, Edcs. Aljibe, Archidona, 1992 y AGUILAR, María José y ANDER-EGG Ezequiel, **Evaluación de servicios y programas sociales**, Siglo XXI de España Edts., Madrid, 1992.



las instituciones (de enseñanza, política social, etc.), en los que se invita a participar a los destinatarios, de aquellos otros promovidos por colectivos y asociaciones de base que, en parte o del todo, son también los destinatarios de los programas. En el primer caso, los intereses institucionales generalmente se superponen y prevalecen, aún cuando en ocasiones se pierda el control y se produzcan efectos perniciosos no queridos por el promotor; en el segundo caso, es más probable que se salvaguarden las intenciones de los afectados, si bien existen en el caso español algunos mecanismos (como la regulación jurídica del derecho de asociación o las subvenciones) que tienden a cooptar o hacer encajar los intereses de la población con la estrategia de las instituciones.

Estas diferencias a nivel estratégico se traducen –o disfrazan– recurriendo a aquellas tradiciones teóricas, elaboradas fuera de España, que avalan internacionalmente el enfoque particular de cada promotor. En un polo podemos situar la **tradición pragmática no crítica** iniciada con DEWEY en el campo de la educación y por LEWIN en el área de la psicosociología, a quienes se considera iniciadores de la investigación-acción en Estados Unidos (13). En este caso la participación no es más que un método para la resolución de problemas grupales o institucionales que se define como un **proceso continuo de planificación, acción, evaluación y vuelta a empezar**, pero ceñido a prácticas sociales concretas, sin un análisis de sus relaciones con el conjunto del sistema social, impidiendo así las perspectivas de enfoques alternativos y estudio global.

En el polo contrario encontramos una **tradición crítica implicativa** que propugna la investigación-acción a partir de un rechazo global del “status quo” existente en la sociedad (desigualdades, procesos de exclusión, elitismo político y económico, etc.) y como una vía, entre otras, de liberación social. Este enfoque se asocia a la ideo-

13) Históricamente estas corrientes surgieron en el contexto de la gran depresión (1929), al descubrirse que las “relaciones humanas” y la “participación democrática en la escuela y en la sociedad” eran métodos más adecuados –que el taylorismo y el control rígido de la población– para garantizar la productividad de las empresas y la integración social de los individuos. Ver GOYETTE, G. Y LESSARD-HEBERT, M., **La investigación – acción. Funciones, fundamentos e instrumentación**, Laertes, Barcelona, 1988, pág. 17 ss.



logía tradicional de la izquierda, si bien como práctica concreta de “investigación participante” ha surgido posteriormente a partir de las insuficiencias y contradicciones del planteamiento pragmático (14) y en contexto de crisis o quiebra social (América Latina a partir de los años 60, Mayo del 68 en Francia, movimientos neomarxistas en Alemania e Italia, etc.).

En España ya existía una tradición de **investigación colectiva**, promovida desde el siglo XIX por las corrientes socialistas y anarquistas, que fue bastante aplicada en el campo de la educación (15). Pero estas corrientes, cuya influencia ha sido reconocida como uno de los factores impulsores de la investigación-acción en América Latina (16), fueron abortadas a medida que se imponía un modelo de educación estatal centralizado, evolución que se consumó en las décadas de gobierno franquista, tras la derrota y represión de los movimientos populares.

Como hemos señalado, coincidiendo con los años de transición a la democracia surgieron algunas experiencias participativas protagonizadas por los movimientos sociales entonces pujantes y con capacidad de arrastre popular (vecinales, sindicales, políticos, etc.), si bien sobrados de espontaneísmo y buena voluntad y faltos de los plantea-

14) Tanto la política de desarrollo de las comunidades indígenas propiciado por Gran Bretaña en sus colonias en los años 40 y 50 como los programas de desarrollo comunitario puestos en marcha en América Latina durante los años 60 con apoyo financiero de Estados Unidos (Alianza para el progreso), fueron desbordados en la práctica y con frecuencia reorientaron su estrategia en una línea crítica. Ver BATTEEN, T.R., **Las comunidades y su desarrollo**, F.C.E., México, 1964; y SANGUINETTI, Y., “La investigación participativa en los procesos de desarrollo de América Latina”, en **Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social**, México, 1981.

15) El principal exponente es la “escuela moderna”, teorizada por Francisco FERRER, cuyas ideas fueron aplicadas tenazmente durante varias décadas por los anarquistas españoles (**La escuela moderna**, Tusquets, Barcelona, 1976). Sobre las diferencias en este punto con la Institución Libre de Enseñanza, de orientación socialista, ver AA.VV., **Historia de la educación en España, T. III**, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989, pág. 32 ss.

(16) ANDER – EGG, citando a Oscar Jara, señala que los emigrantes socialistas y anarquistas españoles fomentaron desde comienzos del siglo XX en América Latina la educación popular (escuelas sindicales, universidades populares, movimientos culturales, etc.). Ver ANDER – EGG, E., “Animación sociocultural, educación permanente y educación popular”, en AA.VV., **Una educación para el desarrollo: la animación socialcultural**, Fundación Exterior, Madrid, 1988, pág. 51.



mientos e instrumentos técnicos adecuados. Posteriormente la institucionalización de los nuevos cauces "democráticos", tal como hemos expuesto en el apartado anterior, supuso un freno a la participación directa de la población, si bien han aparecido también nuevas condiciones impulsoras:

– Por una parte, la política de representación y la burocratización profesional de los trabajadores sociales, sindicalistas, etc. han producido un grado de atonía o des compromiso social que ha llegado a ser considerado excesivo por los propios representantes institucionales, por lo que éstos han comenzado a impulsar procesos participativos después de haberlos frenado con anterioridad. La no participación de la población se juzgaba como una enfermedad de la nueva democracia, fenómeno deslegitimador que habría que diagnosticar y abordar con rapidez (17).

– Por otra parte, las quiebras y contradicciones del propio sistema social (mantenimiento de la polarización social, precarización de los sectores menos cualificados del mercado de trabajo con especial repercusión en las mujeres y los jóvenes, marginación de amplias áreas rurales, etc.) siguen alimentando la emergencia de movimientos y planteamientos críticos, algunos de los cuales ponen particular énfasis en procurar la participación directa y organizada de la población marginal como clave para abordar sus problemas.

Paralelamente se produce en los años 70 y 80 una lenta introducción en España de teorías y prácticas sobre participación existentes en otros países. Inicialmente el campo más trabajado fue el movimiento ciudadano (años 70), pasando después el centro de gravedad a la educación y la política social (años 80). desde el punto de vista teórico, se recurre tanto a representantes de la **orientación pragmática** (sur-gidos en los campos de la educación, la psicosociología y el desarrollo comunitario) como de la **orientación crítica** (neomarxistas centroeuropeos y latinoamericanos), así como todas las corrientes intermedias (análisis institucional de M. SEGUIER, socio-análisis de LOURAU y LAPASSADE, intervención sociológica de Touraine, etc.).

17) En este marco diversas instituciones han desarrollado estudios sobre la participación y el voluntariado social, ante la alarma que produce el reflujo de la participación. Hemos recibido cuatro encargos de investigación en los últimos años sobre esta temática, provenientes de instituciones públicas y de O.N.G.



Aunque la penetración en España de estas tendencias es, por ahora, marginal y sus aplicaciones escasas, el concepto de "investigación participante" –con la polisemia ya descrita– tiene cada vez mayor audiencia (traducciones y libros propios, simposios de investigación-acción aplicada a la educación o el trabajo social, etc)(18)

En cuanto a la orientación estratégica, predomina un enfoque más pragmático –instrumental- segmentado en las manifestaciones y publicaciones institucionales, y un enfoque más crítico en los colectivos de afectados y en un sector menor de profesionales e investigadores (19). Se trata en todo caso de un campo de elaboración todavía poco consolidado y apenas contrastado en la práctica.

En relación a la posibilidad de aplicar la investigación-acción con una perspectiva crítica al área de la política social, creemos que puede ser una alternativa fructífera para los estudios de necesidades y recursos convencionales. Aunque tal orientación ha tenido históricamente un desarrollo complejo y polémico (20), en su formulación ideal, destacamos las siguientes características:

– El problema a estudiar -las necesidades- surge de la propia población implicada que controla el proceso en todas sus etapas.

18) Además de textos, autores e instituciones ya citados, son exponente del creciente interés de esta perspectiva multiforme de la I – A.P. el curso de la U.I.M.P. sobre **Perspectivas metodológicas en la política social**, Valencia, 1992 o el celebrado en Madrid **Curso sobre metodologías de participación. Perspectiva dialéctica, socioanálisis, Investigación – Acción participativa**, C.I.M.S, Madrid, 1993.

19) Destaca en este sentido la posición de Jesús Ibáñez, recientemente fallecido, catedrático de Técnicas de Investigación y principal representante de la llamada escuela cualitativista madrileña. Desde hace muchos años apunta en sus obras la posibilidad de establecer una ruptura metodológica en relación a las técnicas cuantitativas y cualitativas a través de la perspectiva dialéctica, que ejemplifica en el socianálisis, la investigación-acción o el asambleísmo. Sin embargo, ante la crítica de Alfonso Ortí de que no ha desarrollado ese nivel metodológico, Ibáñez en un reciente artículo replica: "Tienen toda la razón. No he construido la llamada 'perspectiva dialéctica', pero aquí aporto materiales para construirla. A ver quién se anima". IBÁÑEZ, J., **Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden**, Suplementos de **Anthropos**, Nº 22, Barcelona, 1990, pág. 22.

20) Ver entre otros: SIMPOSIO DE CARTAGENA, **Crítica y política en ciencias sociales**, 2 Tomos, Guadalupe. Ltda. Bogotá, 1978; DEMO, P., **Investigación participante. Mito y realidad**, Kapelusz, Buenos Aires, 1985; FALS BORDA, O., **Conocimiento y poder popular**, Siglo XXI/Punta de Lanza, Bogotá, 1985; GONZÁLEZ



– Como fin principal, se persigue reforzar las potencialidades del propio colectivo, tanto en el nivel del conocimiento (difusión y aplicación de técnicas de investigación, análisis colectivo de resultados) como de la acción (promoción de iniciativas y autoorganización).

– Si existe intervención de técnicos o instituciones, éstos son también participantes y aprendices en el proceso, aportando sus conocimientos específicos y convirtiéndose también en objeto de análisis.

Este diseño ideal presupone la existencia de una cierta organización de la población, a través de la cual ésta puede plantearse colectivamente la identificación y resolución de sus necesidades. Por lo demás, conviene advertir que la “participación” de la población puede de ser manipulada y revertir en una nueva legitimación del orden social, por muy diversas razones: al reemplazar el protagonismo de la población por una participación formal o por una consulta ritual de decisiones ya tomadas; cuando las asociaciones de afectados o el voluntariado social se vuelven instrumento de la política pública o de otros agentes corporativos que, de ese modo, reducen gastos manteniendo el control sobre los objetivos de la acción; o cuando se cae en un activismo ingenuo, reemplazando el análisis de los conflictos sociales por las puras intenciones colectivas con el riesgo de caer en una nuevo ideologismo que disfraze la realidad social.

Este conjunto de dificultades plantea **la imposibilidad de una metodología participativa válida y eficaz en sí misma, al margen de las prácticas sociales y del problema del poder.** La clave es el protagonismo real de la población.

A. y otros, **La investigación – acción como metodología en ciencias sociales**, Ed. Cossío, Murcia, 1989; LÓPEZ DE CEBALLOS, P., **Un método para la investigación – acción participativa**, Ed. Popular, Madrid, 1987; ANDER – EGG, E., **La problemática del desarrollo de la comunidad**, Humanitas, Buenos Aires, 1987; KEMMIS S. y McTAGGART R., **Cómo planificar la Investigación-acción**, Laertes Barcelona, 1992; SALAZAR, Ma. C. (Coord), **La investigación – acción participativas. Inicios y desarrollos**, Ed. Popular, O.E.I. y Quinto Centenario, Madrid, 1992.





Índice

La IAP: un enfoque integral

Paloma López de Ceballos (*)

I.— LAS BASES

En 1987, una demanda conjunta del Ministerio de Cultura y de Editorial Popular suscita la elaboración de un librito: "Un método para la investigación–acción participativa" (1), llamada IAP a partir de la primera página, para abreviar. Toma su nombre de dos escuelas: la investigación participativa y la investigación acción.

1.- La investigación participativa

Este término es el más utilizado en América Latina, ORLANDO FALS BORDA en Colombia, FRANCISCO VIO ROSSI en Chile, ANTON DE SCHUTTER y muchos otros en México, MARCOS BRITO, etc en Venezuela, son algunos de los autores que han desarrollado las bases teóricas de la investigación participativa y han popularizado su enfoque. El Consejo Internacional de Educación de Adultos lo asume y divulga, entre otras, una de sus principales finalidades: legitimar el saber popular frente al saber dominante.

* Doctora en Sociología por la Escuela de Altos Estudios de la Sorbona–Universidad René Descartes.

(1) P.L.C. Un método para la investigación–acción participativa.
Madrid, Editorial Popular 1987, 127 páginas.



La investigación participativa ofrece múltiples potencialidades. Señalemos algunas:

* La importancia concedida a la historia: una sociología sin historia es sociografía, carece de profundidad y dinamismo.

* La línea liberadora que persigue, al estar emparentada con la pedagogía de PAULO FREIRE, la teología de la liberación de GUSTAVO GUTIERREZ, IGNACIO ELLACURIA y tantos otros, el desarrollo liberador.

* Su interés en el nivel macro-social, ligado a la historia: movimientos populares, transformaciones colectivas.

Es lógico que en Europa (y, en particular, en España) se escuchen sus interpelaciones y se aprenda de sus praxis.

2.- La investigación-acción

Este término es cronológicamente anterior. Tiene raíces anglosajonas y francesas.

* En inglés, no se habla de investigación-acción sino de acción-investigación, o "action-research". La psico-sociología americana de KURT LEWIN, SAUL ALINSKI, CARL ROGERS, demuestra la importancia decisiva de la participación de grupos e individuos para la rentabilidad de terapias y cambios psicológicos y sociales. Sin embargo, no toda la "acción-investigación" otorga la misma importancia a la participación. CAROL H. WEISS explica en la "investigación evaluativa" ("evaluating research") que "la situación más común es la de una desconfiada coexistencia" entre evaluador y evaluados. Lo mismo se deduce de BRIAN WAKEMAN, que habla de la dificultad de la triangulación entre observador, profesor y alumnos en la "acción-investigación" para el desarrollo del personal educativo y la gestión institucional.

Puede decirse, en general, que una corriente de la acción-investigación en el campo social, sanitario y educativo parte, efectivamente de la acción; pero no coloca a sus autores en el centro del proceso de toma de decisiones. Obviamente, esto no es necesariamente así, como lo prueba la corriente anteriormente citada.

* Pasamos a la línea francófona. Si en inglés la investigación operativa, evaluativa o educativa enuncia la acción en primer lugar, en francés la investigación se escribe primero. Esta "recherche-action" tiene entre sus exponentes autores de la categoría de ALBERT MEISTER,



GUY ABANZINI, CHARLES DELORME y HENRI DESROCHE con su famoso tríptico: explicar (la situación y el proceso), aplicar (a la acción), implicar (a sus autores).

3.- La IAP

La IAP que publicamos en el 87 no tenía más ambiciones que la de presentar de forma coloquial una metodología elaborada a partir de la encuesta participante de JACQUES LEBRET, experiencias y publicaciones con JEAN MERLO y el INODEP y trabajos con PAULO FRAIRE, GUY LE BOTERF, HENRI DESROCHE etc; igualmente fundamentales fueron las aportaciones de IAPS (es decir, de gente y grupos tan concretos como diversos) de varios países de Asia, Europa y América Latina. El libro fue dictado de forma demasiado apresurada (¡como este artículo!). Si lo citamos es porque después han hablado de IAP EZEQUIEL ANDEREGG, en una publicación del gobierno vasco, MARIA CRISTINA SALAZAR y muchos otros.

No se trata de reivindicar la autoría del título: quizás existiese, sin saberlo, antes de la citada publicación. Se trata de aclarar las propias raíces, como solicitado para este artículo. Quizás hubiese sido más correcto no llamarlo "IAP" (a partir del francés) sino "AIP". Quisiera recalcar, en efecto, que no se trata de investigar para aplicar los "descubrimientos" a la acción; sucede que se apliquen poco o que la investigación y la acción recorran líneas paralelas que nunca lleguen a encontrarse. Se trata de la investigación que realizan las poblaciones implicadas sobre su acción actual y la que deseen llevar a cabo; la acción es el origen de esta investigación participativa, la investigación es en sí misma una acción de sus autores-actores.

La IAP de la que hablamos toma de la investigación participativa su insistencia en la importancia de la historia: en cambio no busca legitimar el saber popular frente al saber dominante: promueve que las poblaciones rescaten su saber y lo desarrollem y/o transformen. De la investigación-acción (o viceversa) toma la importancia de fomentar acciones concretas de crecimiento cuanti-cualitativo.

Añadamos que el ámbito de la IAP tiene aplicaciones micro-macro en este enfoque.



* Puede tratarse de individuos que investigan sobre su acción antecedente, concomitante o subsiguiente; es la metodología de la Universidad Cooperativa Internacional de H.DESROCHE, la UCI, para la convalidación universitaria de experiencias innovadoras debidamente investigadas.

* También se aplica a instituciones. En la auditoría social participada, los equipos y usuarios de una institución o proyecto investigan sus finalidades, estructuras, métodos, y relaciones con el entorno, a fin de adecuarlos y transformarlos.

* Más ampliamente, la IAP resulta útil para el desarrollo de barrios, pueblos o micro regiones.

Los instrumentos de acción-investigación que elaboramos pueden ser útiles para estos tres niveles; sin embargo, el proceso desarrollado se centra en el tercero.

II.- UTILIDAD DE LA IAP

La investigación-acción participativa no es la única forma de investigación que puede ni debe propiciarse. Evidentemente no tiene cabida en las inmensas áreas donde la acción humana no pesa sobre las leyes que las rigen, como la astronomía, la química, las matemáticas. Aún en los ámbitos sociales de la educación, la salud, el desarrollo comunitario o la animación, la IAP no representa toda la investigación deseable: se refuerza y complementa con estudios técnicos, estadísticos, bibliográficos, etc., que realicen expertos en los diversos campos.

Sin embargo, la IAP es un instrumento muy útil. Resumamos algunos puntos de interés:

1.- Acrecentar y contrastar conocimientos

La visión endógena de las poblaciones tiene muchísimo que aportar a los estudios exógenos de los planificadores sociales: dimensiones de la cultura oral (dice un refrán africano que cuando muere un viejo arde una biblioteca...), impacto de la psicología colectiva, enfoque de las luchas cotidianas, importancia de lo cualitativo y no sólo de los datos cuantificables. El saber endógeno aparece con más fuerza cuando la investigación le pertenece



2.- La toma de conciencia por las poblaciones de su realidad:

* De los condicionamientos objetivos que viven: hay dinero o no lo hay y para qué, el pueblo está conectado vialmente o aislado, las leyes y decretos favorecen esto o lo otro, existe un tejido social de tales características, se cuenta con recursos humanos cualificados en ciertas materias, etc.

* Toma de conciencia también de las percepciones subjetivas de todo lo anterior: cómo captan e interpretan los diversos sectores de la población su propia situación y la situación general, lo que desean hacer o están dispuestos a que se haga, las amenazas que perciben, los mitos de referencia, las aspiraciones colectivas...

* Toma de conciencia, finalmente, del destino que buscan, los resultados que desean, los desarrollos que intuyen.

3.- El aprendizaje

Una evidencia de partida: son mucho más formadores (enriquecedores y profundos) los conocimientos que un individuo o grupo genera que los que consume. Cuando esto se aúna al factor de toma de decisiones (la participación es poder), el método se revela muy eficaz. Un ejemplo tomado del proyecto RED de la UNESCO: pueblos campesinos de Centroamérica decidían lo que necesitaban hacer (un pozo, una cooperativa) y, para ello, lo que tenían que investigar y aprender. La IAP es un instrumento muy útil para adquirir información sobre la acción y métodos de investigación, de análisis y de animación.

4.- El refuerzo y la ampliación de redes de relaciones

Resulta evidente, dados los contactos que necesita y promueve la IAP. Este punto requeriría por sí solo un artículo (2) pues, las redes de información, intercambio y presión (“lobbies”) son esenciales para lograr mejoras sociales.

(2) A nivel europeo, ver P. LOPEZ DE CEBALLOS., *Por una Europa Social: contactos y apoyos europeos*, Ministerio de Asuntos Sociales, Colección Estudios, Madrid 1992, 334 p., pp 9-13 especialmente



5.- La movilización colectiva

Esta se debe a dos razones:

- * Parte de la acción y la impulsa.

*Reconstruye la historia colectiva (las raíces positivas y los logros de un pueblo o sector), con lo cual cataliza la toma de conciencia (como hemos visto) y despierta y refuerza la imaginación colectiva hacia nuevas metas.

III.- CARACTERÍSTICAS DE LA IAP

Vamos a sintetizarlas en cinco apartados:

1.- *Los grupos* de investigación-acción participativa (GIAP, para abreviar) son la base del proceso.

Puede haber una IAP sin animadores exógenos (siempre hay un proceso de animación), pero no puede haberla sin los grupos.

Los citamos en plural porque su multiplicidad y diversidad (con tal de que puedan colaborar de alguna manera) refuerzan los procesos de cambio y aumentan su credibilidad ante el conjunto de la población.

2.- *Los animadores* son fundamentalmente eso: personas o, mejor equipos capaces de ayudar a cada GIAP y al conjunto a que elaboren y persigan el hilo conductor de su acción e investigación. Puede necesitarse el apoyo de sociólogos y otros profesionales, pero el proceso requiere siempre el soporte de animadores endógenos o exógenos.

3.- *El compromiso con la población* es indispensable. Como cada GIAP parte de su acción actual o potencial, si la utilizase egoístamente, el conjunto de la población no se beneficiaría. Los GIAPS elaboran "códigos" (películas, exposiciones, eslóganes, etc.) para que la población los "descodifique" (analice) y "recodifique": tome decisiones para mejorar su calidad de vida.

4.- *Niveles reales de impacto*, porque la IAP se aplica a nivel de un colectivo o región. Lanzarla en todo un país o países requeriría tal infraestructura que la burocratizaría y los GIAP, y poblaciones perderían el control de sus proyectos.



5.- *Metodología participativa*: se trata de que las poblaciones implicadas sean sujeto (en vez de objeto pasivo) del estudio sobre sí mismas. Las acciones perseguidas y las investigaciones correspondientes les pertenecen.

A nivel más técnico, añadamos que las hipótesis de investigación son simultáneamente hipótesis de acción.

IV.- UNA TIPOLOGIA

Concluyamos con una tipología, tomada del citado libro y modificada posteriormente.

Se trata de una comparación entre la investigación informativa clásica, la encuesta participante de LEBRET y la IAP.

Como toda tipología, presenta casos construídos o arquetipos. En la práctica los tres se interpenetran: hay recogida de información en la encuesta participante y en la IAP, como hay cierto grado de participación en cualquier investigación informativa. Sin embargo al cambiar las proporciones, cambian significativamente las dinámicas y los resultados.

Los tipos van de menor a mayor control por parte de las poblaciones sujetos de la investigación y, también de menor a mayor relación de la investigación con la acción y las acciones endógenas. Hay que señalar, en cambio, una posible ventaja de la encuesta participante: al ser más directiva, se puede aplicar a regiones más amplias.

En el “sujeto” (decisorio) de las investigaciones hemos anotado al financiador de las mismas; podríamos haberlo apuntado a la cabeza de la lista de actores porque ya se sabe que el que paga manda, o puede mandar; aunque no siempre lo hace.



CARACTERÍSTICA

RELACIÓN CON LA ACCIÓN	METODOLOGIA	PELIGROS
Suele ponerse entre paréntesis o se buscan aplicaciones después.	El investigador elabora y controla todas las fases del proceso	<ul style="list-style-type: none">*Inutilidad*Poder para los financiadores e investigadores, más que para la población.*Alienación de los encuestados
Desde el inicio se busca justificar y reforzar la acción	El investigador elabora el estudio e informa (y a veces consulta) a los líderes.	<ul style="list-style-type: none">* Se puede reforzar el caciquismo al acrecentar el poder de los líderes naturales.* La suma de opiniones de los líderes no equivale a la de la comunidad* Cuando se van los investigadores-planificadores, la implementación está en grave riesgo si los objetivos y métodos no han sido ampliamente asumidos
Se parte de la acción actual y potencial de los grupos y de la población, e investigan para llegar a una nueva acción	Los grupos elaboran y controlan todas las etapas con el apoyo metodológico de los animadores. Los resultados se llevan a toda la población para que los analice, transforme y utilice en la acción	<ul style="list-style-type: none">*Grupos inadecuados.*Distanciamiento posterior de los grupos con respecto al conjunto de la población.*Dificultades institucionales, porque el financiador esperaba que la participación llevarse a otro resultado

La IAP y la Investigación Dialéctica

Ignacio Fernández de Castro

Las palabras, como afirmaba JESÚS IBAÑEZ, “son fronteras que encierran trozos de ‘caos’, y de esos trozos hacemos las cosas y las personas”. La dialéctica encierra en una misma jaula a los elementos antagónicos de una unidad por ello inestable y a la dinámica (como posibilidad futurable) que la resuelve, cuando se resuelve el conflicto entre los elementos antagónicos que la constituyen.

Sobre la unidad compleja, verdadera jaula de grillos, que encierra la palabra “sociedad”, sobre la que se constituyen los procesos de conocimiento que la academia encierra en las palabras “ciencias sociales”, la dialéctica, que no la academia, consecuente con su principio, establece que se trata de una unidad dialéctica y por ello inestable, donde los antagonismos entre sus elementos constituyentes, los conflictos que de este antagonismo se deducen y sus resoluciones, son los ejes fundamentales para el conocimiento de la dynamis de esa unidad y aun de esa unidad misma.

La investigación dialéctica sobre la sociedad, a mi entender, tiene este fundamento que difícilmente puede colocarla como una de las posibilidades de la aplicación en el campo de la investigación social de la investigación-acción-participativa, tal como la sitúa la organización del sumario del número monográfico de Documentación Social en que, si aparece, aparece.

La jaula donde la posiciona el sumario, resulta demasiado estrecha para encerrar el trozo de caos con el que se construye la investigación dialéctica, como lo es también, desde luego, la pretensión de encerrarla en el marco de la sociología en tanto disciplina académi-



ca, y, nada digamos, de enmarcarla en mi propia experiencia y la del Equipo de Investigación en el que participo.

La “dialéctica” coloca a la etapa de conocimiento que se comprende con el término de “investigación”, en una situación conflictiva con los demás elementos en que se organiza el proceso completo de conocimiento, entendido éste como la unidad en la que todos ellos están comprendidos, y, tendencialmente, ensaya resolver el conflicto transformando la unidad en la que está incluída.

El conocimiento, tal como lo entendemos, es una actividad humana compleja con la que, quien la realiza, pretende resolver la relación dialéctica en que se encuentra con el objeto sobre el que la practica.

En este primer acercamiento aparecen dos cuestiones que reclaman algunas precisiones:

1^a, la relación dialéctica entre el que conoce y lo que conoce;

2^a, la complejidad secuencial del proceso de conocimiento en el que la “investigación” constituye sólo una de sus etapas.

La relación dialéctica en la que se sitúan el sujeto y el objeto del conocimiento es el resultado del acto constituyente de los dos términos a partir de la unidad previa que conformaban: el hombre y el medio en el que vive. Ambos conforman una unidad cuya complejidad interior sólo aparece cuando uno de estos dos elementos: el hombre, percibe cuanto le rodea como algo distinto a sí mismo(es) y como el medio (objeto) en el que vive y del que vive (sujeto). En este doble descubrimiento: él (hombre) es, y él es el que vive en y del medio, mientras el segundo es el que establece la relación dialéctica y el que constituye los dos términos de esta relación conflictiva (el sujeto de la acción de vivir y el objeto en el que este sujeto vive y del que vive), ambos constituyen la primera secuencia del proceso complejo de conocimiento.

La complejidad secuencial del conocimiento, por su parte, nos aparece en cuanto mecanismo humano resolutorio de la relación dialéctica conflictiva en que está situado el hombre (sujeto) con el medio (objeto) en el que vive y del que vive.

La percepción (del medio), la representación simbólica significada (del medio), el proyecto simbólico de acción (sobre el medio), la



acción (sobre el medio), constituyen las etapas secuenciales (o actividades sucesivas del sujeto sobre el objeto) del conocimiento o actividad con la que el hombre resuelve la relación dialéctica con el medio en que vive y del que vive.

En esta complejidad, las actividades que cubre el término "investigación" se sitúan normalmente en la etapa "representación simbólica significada" del objeto del conocimiento, en tanto que las etapas siguientes quedan fuera de la actividad investigadora. En las ciencias sociales, donde el objeto de conocimiento es la sociedad o alguna de sus partes, el proyecto de acción se sitúa en el campo de la política y fuera de la actividad de los investigadores, y la acción transformadora tiene generalmente otros agentes.

El problema de la parcialización y del despiezamiento de la actividad de conocimiento, rompiendo en su realización la unidad que le da el sentido dialéctico, es que cada una de las actividades separadas y los agentes que las realizan son piezas de un todo que cuando se recomponen en tanto sistema, descubren su función, de todas formas dialéctica, pero sin que su agente pueda controlarla.

El ejemplo típico de esta "mala faena" nos lo han ofrecido en clave de tragedia, los sabios investigadores de la desintegración del átomo buscando y encontrando esa colosal fuente de energía, al comprobar que su invento, en su pasaje por las siguientes etapas del proceso, termina destruyendo Hiroshima y Nagasaki y amenazando con la aniquilación de la vida al planeta tierra.

El doble despiezamiento de la actividad dialéctica que tienen el conocimiento en su desarrollo:

1º, las diferentes disciplinas y profesiones en que se parcela por su temática especializada el conocimiento (la economía, la sociología, la historia, la política, la gramatología, las ciencias de la comunicación, etc.) en el caso de que el objeto del conocimiento sea la sociedad o alguna de sus partes;

2º, la investigación, el proyecto, su ejecución, o parcelamiento del conocimiento por sus etapas secuenciales;

Para recomponerse después, en el sistema, la unidad del proceso en su significado dialéctico resolutorio del antagonismo de base entre el sujeto que conoce y el objeto del conocimiento mediante la trans-



formación de éste, plantea la cuestión del sujeto sistémico del todo en cuanto unidad y la de los sujetos parciales y distintos o agentes de las diferentes actividades en que se parcela su ejecución para resolverla en la relación holística del “todo y las partes”, relación que coloca a éstas en la posición subordinada de sujetos sujetados al sujeto real: el sistema, enfrentado con el objeto de su conocimiento que, en este caso, son los miembros de la sociedad.

La “investigación dialéctica” tiene el sentido, dentro del “todo: proceso de conocimiento”, de señalar la posición de sujeto de quien la realiza y su relación dialéctica (antagónica y conflictiva) con los demás elementos de ese todo en el que éstos y la investigación están incluidos como partes.

El conflicto dialéctico que plantea la investigación dialéctica, en cuanto actividad de un sujeto, inevitablemente busca resolverse con la modificación del proceso de conocimiento, ya que es este proceso el objeto de su actividad conflictiva de conocimiento.

Por todo ello, el ser sujeto del conocimiento del conocimiento es la actividad primera sobre la que se define la investigación dialéctica. Y en el campo de lo social el objeto del conocimiento de la investigación dialéctica es el conocimiento de la sociedad o de alguna de sus partes tal como lo realiza el sistema social.

Situada en este punto fundacional, la investigación dialéctica instaura que, del conocimiento de la sociedad en la que están presentes en una relación dialéctica los dos elementos principales que la conforman: los miembros de la sociedad y el sistema social, el sujeto, tal como se realiza ese conocimiento, es el sistema y el objeto del conocimiento de ese conocimiento hecho por el sistema son los miembros de la sociedad; constata además que la investigación social (la sociología, aunque no únicamente, en tanto una de las piezas y etapas de ese conocimiento), realiza las representaciones simbólicas significadas de su objeto específico: los miembros de la sociedad, para que las demás piezas del sistema de conocimiento desarrollen: los proyectos para que el objeto de conocimiento se ajuste en sus comportamientos a las funciones sistémáticas, para que, después, otras piezas instrumentales encargadas de la ejecución del proyecto ejecuten las acciones necesarias de transformación/integración del objeto (el sistema educativo es una de las piezas claves de esta etapa del cono-



cimiento que realiza el sistema), objetivando así, en la sociedad, la verdad producida, objetivo del proceso de conocimiento en su conjunto.

La investigación dialéctica, a partir de la representación simbólica significada del conocimiento que de los miembros de la sociedad realiza el sistema social (la que se ofrece en el párrafo precedente es su versión más abreviada), se plantea el proyecto de su transformación, así como la etapa activa para realizarlo. En eso estamos los que estamos en la investigación dialéctica.

El problema no es ciertamente fácil, ni sencillo el tratar de resolverlo. Puede uno, sin embargo, colocarse en la posición abierta y reflexiva necesaria para la producción de un proyecto y con el ánimo dispuesto para ensayar realizarlo.

El diseño del objetivo a alcanzar en sus líneas más generales no ofrece dificultades mayores ya que se desprende del significado y del sentido que se da en la representación simbólica al conocimiento que realiza el sistema como objeto del conocimiento.

Si el significado y sentido que se da al proceso de conocimiento realizado por el sistema social sobre los miembros de la sociedad, es que se trata de un proceso que produce su integración en el sistema para que éste funcione, permanezca, se amplíe y se reproduzca como sujeto a costa de los miembros que se convierten así en su objeto; es decir, que resuelve, en la unidad inestable "sociedad", la relación dialéctica entre sus términos, sistema social y miembros de la sociedad, sobre la permanente supervivencia del sistema, el objetivo del proyecto de transformación del proceso de conocimiento no puede ser otro que el arrancar al sistema social la posición de sujeto para que esta posición pase a los miembros de la sociedad, en tanto que se coloca al sistema en la posición de objeto del conocimiento para que a la postre del proceso el sistema sea el "medio" socialmente organizado, donde viven y de lo que vivien los miembros de la sociedad, sujetos así del proceso de conocimiento.

Resulta evidente que la producción del proyecto para alcanzar este objetivo, tal como en sus líneas generales ha quedado diseñado, no es algo que puede despacharse con unos cuantos días, ni años, de reflexión y de trabajo por un equipo de investigadores por muy dialécticos que sean, sobre todo después del gran fiasco histórico pade-



cido en la etapa de ejecución del primer gran proyecto de conocimiento dialéctico que CARLOS MARX puso en marcha hace algo más de cien años, pero cabe ponerse en la línea, situarse en la frontera, para desde allí mirar al sistema, pensar sobre lo que se ve para significarlo, colocándose así en la posición de "sujeto", hablar desde esa posición de lo que se ha visto y de lo que se piensa, y hacer lo que se pueda. No es mucho, pero se respira otro aire y se presiente la libertad de ser.

El gran problema es el de la conformación de un "nosotros" que no sea una unidad compleja en la que sus términos, los miembros y el sistema en que se organizan, se encuentran en una relación dialéctica que se resuelva en favor del sistema.

Ese problema se da, pienso, no sólo al final, como el objetivo a alcanzar de un proceso de conocimiento o conformación de una sociedad futura, sino desde el principio del proceso. Desde el momento mismo en el que la investigación social se pretende dialéctica este problema se plantea a los investigadores profesionales cuando se sitúan en una relación dialéctica con el sistema de investigación en el que su profesión se realiza.

Sobre este punto, que es en el que se encuentra situado el equipo de investigación en el que estoy incluído, el problema no es sólo que el equipo constituya un "nosotros", plural de sujetos, que trata de resolver su problema de sobrevivir como sujeto frente al sistema en que hoy está organizada la investigación sociológica, sino el de un plural más amplio, el "nosotros-sujeto" de las investigaciones que proyecta realizar el equipo cuando pretende que éstas sean dialécticas.

El problema de la conformación de los "nosotros", sujeto de las investigaciones con pretensión dialéctica, es el "pretexto" de las siguientes consideraciones.

Si se visualiza el campo donde se produce la actividad del sistema social encaminada a la reproducción ampliada de la sociedad, puede verse cómo se afanan las multitudes de sus operarios en sus quehaceres diversos y cotidianos, movimientos apresurados, desplazamientos contradictorios, monotonías y disparates que sólo adquieren sentido desde ese punto de mira que permite ver el conjunto. Hormiguero o colmena, pero mucho más complicado.



Acelerando el tiempo de la representación de lo que vemos tal como hoy lo permite la técnica en la reproducción de las imágenes, podemos ver cómo en escasos minutos un páramo se convierte en una ciudad bulliciosa o viceversa, cada movimiento de cada uno de los operarios del milagro se pierde en un continuo caótico, líneas que se cruzan y se entrecruzan y que sólo tienen el sentido de su resultado.

Si desaceleramos para tratar de encontrarnos, a nosotros los investigadores, en la loca representación del movimiento de la sociedad: campos que se despueblan, pueblos cuyas casas se arruinan y desaparecen bajo las aguas remansadas de un río cuya cauce empresado se convirtió en pantano, bosques talados, ciudades monstruosas salidad de la nada, "Aves" que aparecen y aves que desaparecen; en la imagen casi quieta en la que cada movimiento de los operarios puede de seguirse con todo detalle, imagen resultado del frenazo en el tiempo de la representación, podemos descubrirnos (descubrir al "nosotros" que conformamos los operarios investigadores sociológicos) investigando: aquí la situación social de las mujeres de Móstoles, allá la inmigración marroquí, en otro lugar la opinión de los jóvenes sobre la droga...

Cuando la representación se acelera, nuestro movimiento encallado, la actividad investigadora que nos coloca en una relación operaria no agresiva y hasta benevolente con esos sectores de población objeto de nuestra actividad, se pierden en la unidad de un proceso en el que concurren otros colectivos de operarios del sistema (educadores, policías, animadores sociales, periodistas, políticos, economistas, psicólogos, etc.) , el resultado de ese proceso, última palabra de la que reciben sentido cada una de las actividades concurrentes, también la de los sociólogos, modifica la población investigada, así aparece el milagro y la tragedia, Una "patera" hundida, un ingeniero, un parado, una mujer alfabetizada, nuevos operarios que se afanan, nuevos páramos, nuevas urbes, riqueza y miseria multiplicadas, el sistema que continúa viviendo al seguir consumiendo para su reproducción ampliada las energías de los miembros de la sociedad que organiza, y también, desde luego, las nuestras.

Somos, constatamos, el medio del que vive el sistema social: nuestro "sujeto", aquel al que estamos sujetados.



Nuestro problema es que , en la relación dialéctica que nos enfrenta con el sistema social, somos “medio” y no “sujetos”, es un problema semejante y solidario al que tienen los demás operarios cuyas energías consume el sistema, y este problema común es del que podría nacer, quizá, la conformación de un “nosotros” que en la actividad de liberarse nos pluralice.

El sistema, en tanto objeto de conocimiento en el que lo sitúa la investigación dialéctica, es una organización del poder que nos lo expropia en el acto mismo en que nos lo atribuye para que lo empleemos en desarrollar la actividad funcional del rol sobre el que nos nombría y nos identifica.

Esa organización sistemática del poder es jerárquica/autoritaria, funcionalmente especializada y muy desigual, estratificada la valoración de la energía de la población que el sistema consume y sobre la que vive y se reproduce la población concernida.

Esa organización sistémica en la que domina la desigualdad, la relación autoridad/sumisión, y los procesos de homogeneización por estratos de consumo, objetiviza situaciones enfrentadas y antagónicas entre los miembros de la sociedad, entre grupos de miembros de la población, entre los distintos estratos y las distintas clases, de tal manera que, el problema común que descubre la investigación dialéctica, se desplaza y se sustituye por problemas internos entre los miembros y relacionados con sus identificaciones sociales, problemas de competitividad, luchas por alcanzar el poder sistémico desplazando a los que lo detentan, lucha de clases, conformación de “nosotros” plurales de sujetos/sujetados que alcanzan su identidad aceptando aquellas por la que son nombradas por el sistema. Sobre esta conflictividad interna el sistema crece y se amplifica, indiferente a quienes son los que ocupan las posiciones de poder, así el conflicto forma parte de su funcionamiento, de su vida, y aún le benefician los cambios funcionales que se producen como consecuencia de las luchas internas entre los miembros de la sociedad.

El “nosotros” cuya conformación es el problema de la investigación dialéctica, no es ninguno de los “nosotros” también posibles (y hasta deseable) producidos sobre las identificaciones sistémicas que nos agrupan para luchar por posiciones sistémicas de poder contra quienes las detentan, o para cambiar y corregir sus estructuras (dis-



tribuciones más iguales del poder, relaciones menos autoritarias en las relaciones jerárquicas, democratización de las instituciones, etc), sino un “nosotros” conformado por aquellos que toman conciencia de que su vida transcurre y se consume entre la expropiación de su poder y la atribución del poder del sistema para que lo ejerzan en su nombre, vida de sujetos sujetados, partes del sistema y medio del que el sistema social vive, y que, consecuentes, incian una actividad de conocimiento del sistema social desde una posición de “sujetos” que coloca al sistema en la posición de “medio”.

Se trata de otro lugar donde encontrarse para conformar un “nosotros”, lugar distinto que aquel donde nos coloca el sistema y donde los “nosotros” posibles se realizan sobre las identificaciones sistémicas y sobre los antagonismos en las que nos sitúa el orden sistémico.

La cuestión, una más en la secuencia problemática en la que estamos situados, es que tal lugar es, quizá, un lugar imaginario, ya que lo que es “es” y lo que todavía no es sólo existe en el deseo, lugar donde se precisa una hada para que se realice.

Sin embargo, la dialéctica, en tanto representación de lo que es, nos hecha una mano y nos permite pensar que toda unidad contiene una tensión entre los elementos que la conforman, lo que supone que ya contiene, con la misma entidad de ser objetivamente existente, la solución de la tensión, un “debe ser” sobre el que se significa la unidad, un significado que permite la conformación de un proyecto de transformación y la transformación misma, si el proyecto se realiza.

El debe ser que contiene todo lo que es, cuando aparece el sujeto que lo formula, pura subjetividad significante, inicia así su camino para convertirse en verdad objetiva.

El lugar del encuentro es constituido por la propia conformación del “nosotros” y éste por una posición común enfrentada que ya existe en el “es”, y que, por eso, de ningún modo puede considerarse imaginaria.

Teóricamente la conformación de ese “nosotros” no ofrece problemas o los problemas que ofrece ya han sido previamente resueltos. Cada uno de los miembros de una sociedad se encuentra en una relación dialéctica con el sistema social en que esa sociedad se orga-



niza, relación que inestablemente se resuelve sobre que el sistema vive consumiendo la energía de los miembros y éstos viven como partes integradas del sistema día a día y en todo momento la relación subsiste y reaparece, y de nuevo se resuelve. Esta situación objetiva permite que cada uno de los miembros de la sociedad, cualquiera que haya sido la posición en la que previamente estaba situado o aquella en la que está situado en cualquier otro aspecto de su vida, pueda en cada momento y cada situación distinta situarse en una posición de sujeto para tratar de resolver, en esa ocasión y momento, su relación con el sistema social sobre su pervivencia como sujeto y la del sistema como medio en el que vive y del que vive él.

En esa posición se constituye como sujeto en proceso ante el sistema y ahí nada le separa de quienes se encuentran en la misma posición, ya que los intereses enfrentados surgen en tanto partes del sistema. El “nosotros” resultado del encuentro de sujetos en proceso es la consecuencia inevitable de su posición común frente al sistema.

En la práctica la mayor dificultad se encuentra en la también cotidiana y muy frecuente identificación de los miembros de la sociedad con los roles sociales que el sistema nos atribuye, ya que sobre ella y sobre el cumplimiento de las funciones que se nos asignan, se basa la supervivencia de todos y, también, salvo muy raras excepciones, las de quienes en determinados momentos y en determinadas ocasiones se posicionan como sujetos en proceso.

Por otra parte, el hecho de que las identificaciones sociales de los miembros de la sociedad con las posiciones que ocupan y con los roles que se les atribuye, conllevan divisiones, enfrentamientos, desigualdades y las luchas correspondientes entre los miembros y los grupos de miembros de la sociedad, hace en la práctica, si no imposible, por lo menos difíciles, los encuentros y la conformación de un “nosotros” dialéctico que se posicione como colectivo que ocupa el lugar y la actividad de sujeto en el proceso de conocimiento/transformación del sistema social para que en él y desde la posición de objeto se ajuste a la función del medio socializado en el que viven y del que viven los sujetos en proceso.

Situada en la práctica y en esta etapa constituyente del “nosotros”, o plural de sujetos en proceso, que es donde las cosas están más difi-



ciles, pero donde parece que las soluciones progresivas son más urgentes y necesarias, la investigación dialéctica se plantea, como una cuestión previa, la delimitación/descubrimiento/creación de campos donde poder desarrollarse.

En principio parece que esos campos (espacios/tiempos para la actividad de conocimiento dialéctico) tienen que estar situados, bien en los márgenes del sistema o en sus intersticios, o bien arrebatados al sistema, o, quizás, producidos, para que en ellos y en simetría los miembros de la sociedad puedan posicionarse como sujetos y conformar "nosotros" dialécticos operativos.

En toda organización sistémica de poder existe el lugar imaginario donde el poder se legitima, lugar, por otra parte, relacionado con aquel donde reside la fuente de donde el sistema toma el poder que organiza y consume.

De todos los campos posibles para la presencia de los sujetos en proceso y de sus plurales, para que operativicen su capacidad de sujetos de la actividad de conocimiento dialéctico del sistema social, es ese lugar imaginario donde el poder sistémico se legitima, lugar donde, por otra parte y no imaginariamente, reside la fuente de donde el sistema social toma (expropia para atribuirlo) el poder que organiza, el que me parece más adecuado para resolver en la práctica, aquí y ahora, esa permanente pregunta del "¿qué hacer?" con la que, desde siempre, se trata de cerrar en la impotencia y en el desalienamiento a la fuerza convincente de la razón alternativa.

En su "realidad" imaginaria, el campo que reclamamos lo produce el sistema social que se cuida bien de situarlo en su exterioridad y en el mundo imaginario y, por ello, sin otra operatividad que la de legitimar la dimensión desmesurada sobre la que funciona y sobre la que coloca la actividad valorada de los miembros de la sociedad.

En una sociedad democrática, como la nuestra, ese campo imaginario lo habita la abstracción "Pueblo" cuyo relación con el pueblo, en tanto población que puebla en cada momento el espacio, también abstracto, pero que, sin embargo, delimita con rigor el Estado, es una relación de significante/significado de un discurso, en el que el significante "pueblo que puebla" cae permanentemente en el inconsciente, sustituido por el significado Pueblo que da sentido al discurs-



so del poder social, discurso con el que el poder nombre a cada uno de los miembros del pueblo para que como pobladores del sistema reaparezcan en tanto partes del todo y en la dimensión desmesurada del sistema que legitima el “Pueblo”

El pueblo que puebla, caído como significante del discurso del poder sistémico, es la fuente inagotable de energía/poder de la que se alimenta el sistema social, en cuanto fuente de poder/energía ocupa un lugar no imaginario, aunque sí inarticulado para que permanezca en silencio. Un lugar donde, sin embargo, un lenguaje nuevo es posible si quienes ahí habitan hacen aparecer los sujetos en ese lugar porque ahí es donde se reconocen como distintos del sistema social que alimentan, entre sí se comunican y articulan sus hablas para conformar un lenguaje que les permita decir “nosotros”, asombrándose de que hay gentes que les entienden porque son sus semejantes.

Los objetivos sobre los que actualmente se conforman los “nosotros” sociales: los partidos, los sindicatos, las asociaciones de ciudadanos y los “movimientos sociales”, son, o bien, de conquista del poder para la transformación de la forma en que se atribuye, o bien, dirigidos a defender los intereses de grupo frente a los de otro grupo, ambos constituidos como términos de relaciones sistémicas. La proposición desde la investigación dialéctica, tal como la concibo, es resituar los objetivos colocándose fuera del sistema y para controlarlo, cambiar el objetivo tradicional de la conquista del poder por el de su control, lo que en definitiva puede permitir poner al sistema como instrumento eficaz para el ejercicio del poder por parte del sujeto “nosotros”: el pueblo que puebla que ha recuperado el habla.



La IAP un paradigma para el cambio social

Mario de Miguel Díaz
Universidad de Oviedo.

INTRODUCCIÓN.

En el campo de las ciencias sociales son frecuentes análisis críticos que tratan de constatar la existencia de una acusada dicotomía entre investigadores y prácticos alegando que, mientras los primeros se ocupan en discusiones –más o menos estériles– sobre cuestiones metodológicas, los trabajadores sociales se ven llamados a intervenir ante la urgencia o inmediatez de los problemas que golpean a la sociedad actual. Pero muchos comentaristas este hecho pone de manifiesto la existencia de una evidente separación entre la teoría y la práctica entre la investigación y la acción.

Ciertamente en este campo las preocupaciones teóricas y utilitarias se entremezclan de tal modo que es comprensible que mientras unas personas consideran como prioritario solucionar los problemas inmediatos antes que investigar sus causas, otras entiendan que toda intervención debe preceder a la acción. En realidad ambas posturas en modo alguno deben entenderse como antagónicas, al contrario, ponen de relieve la dificultad de separar el conocimiento y la acción como vías de aproximación a la realidad social y que, por tanto, los enfoques epistémicos sobre las ciencias sociales deben tener presente esta dualidad. Si toda preocupación por el saber (investigación básica) debe ir unida a una preocupación por el actuar (investigación aplicada), en el campo social esta preocupación resulta ineludible.

Ciertamente, el entorno social nos ofrece cada día hechos y situaciones que reclaman la necesidad de una reflexión sistemática que oriente la acción. Problemas como la pobreza, el subdesarrollo, la situación de los ancianos, el desempleo, la emigración o la atención a las comunidades marginadas por



citar algunos, están tan presentes y adquieren tal complejidad en el mundo actual que necesariamente toda actuación al respecto tendrá más posibilidades de ser eficaz en la medida que esté científicamente informada, es decir en la medida que el conocimiento científico del problema vaya unido a toda acción social. Urge, por tanto, integrar la investigación y la intervención social. Desde el punto de vista epistemológico, la unión entre conocimiento y acción constituye uno de los conflictos claves en las ciencias sociales. Es habitual encontrar autores que consideran que es precisamente sobre esta dualidad donde debe situarse la discusión sobre la operatividad de los métodos utilizados por estas ciencias en la resolución de los problemas que constituyen su objeto de investigación. Las dificultades de estas ciencias para producir conocimientos tecnológicos, constituye uno de los dardos más utilizados por aquellos que cuestionan su rango epistémico (GIDDENS, 1984). Los argumentos que justifican esta crítica son comprensibles: *mientras nuestra sociedad se ve sometida y desbordada por un constante y vertiginoso cambio tecnológico que invade todas las esferas de la vida, los problemas sociales que rodean al hombre actual se agudizan y amenazan con aniquilar su propia existencia.*

Algunos consideran que la raíz del problema radica en la imprecisión o ambigüedad de estas ciencias en relación con el tipo de conocimiento que persiguen, y argumentan que en la investigación social no cabe la distinción clásica entre investigación fundamental e investigación aplicada al igual que se establece en las ciencias naturales, ya que por su propia definición toda investigación dentro del campo social debe estar "orientada" a la búsqueda de conocimientos que constituyan una guía para la acción transformadora del medio social. En este sentido apuntan que, aunque la tradición occidental ha subrayado el conocer como prioritario al hacer, no deja de ser un modelo sujeto a revisión.

Otros piensan que la realidad social es totalmente diferente a la naturaleza y que su transformación no depende tanto de la investigación básica como de la actividad de los agentes sociales, ya que son éstos los que a través de su intervención en el medio social contribuyen a generar cambios y mejorar la sociedad. Insisten en que, en estas ciencias, tan importante es buscar nuevos conocimientos como analizar las verdaderas intenciones que subyacen en las acciones de estos agentes, ya que de ellas depende la transformación del orden social. Por ello se cuestiona la instrumentalización a que ha estado sometida habitualmente la intervención social más orientada a dirigir y dominar al hombre en vez de promover su emancipación humana y social. De ahí que sea necesario enfatizar el compromiso ideológico de todo trabajador social frente a toda situación de injusticia y marginación mediante su participación en procesos de cambio social (STAVENHAGEN, 1971).



Los críticos no sólo cuestionan la finalidad y utilidad de la investigación en el campo de las ciencias sociales sino también los supuestos teóricos y metodológicos de los que habitualmente parten. Unos argumentan que los modelos y procedimientos utilizados en la investigación social son excesivamente analíticos, rígidos y burdos para captar una realidad cuya naturaleza es holística, dinámica y llena de matices peculiares. El acusado mimetismo de algunos investigadores sociales por aportar credibilidad a sus hallazgos, les ha llevado a utilizar modelos y herramientas sofisticadas de investigación sin pararse a reflexionar sobre la adecuación del método al objeto de estudio y su contexto. Otros piensan que la forma concreta de llevar a cabo el proceso investigador determina que solamente unas pocas personas puedan acceder a los resultados, impidiendo que exista una toma de conciencia colectiva sobre una situación de todos los implicados en la misma. La investigación se manifiesta así como una fuente de poder donde unos sujetos tienen en sus manos la información y la posibilidad de tomar decisiones sobre "asuntos" que les afectan a otras personas con mayores derechos sobre ella.

Estos planteamientos han originado una evidente evolución de los enfoques clásicos de investigación y han abierto un nuevo período en la literatura sobre filosofía de la ciencia que se conoce como postpositivista. El momento actual se caracteriza por una mayor apertura a las diversas orientaciones epistemológicas en la búsqueda del conocimiento ya que frente a posiciones clásicas ancladas en la tradición cuantitativa, hoy se mantienen posturas más plurales en relación con la metodología de investigación, especialmente en el campo de las ciencias sociales. Poco a poco se han ido apagando las voces que cuestionaban la legitimidad de los métodos inspirados en las corrientes naturalistas y la teoría crítica para la obtención de conocimientos, trasladando el debate a la discusión sobre si es o no posible cierta unidad o complementariedad entre enfoques o paradigmas o si, por lo contrario, son totalmente irreconciliables dado que parten de supuestos en radical oposición (BREDO y FEINBERG, 1982).

Desde la perspectiva de un trabajador social a nadie le interesa suscitar o mantener polémicas estériles entre cuantitativos y cualitativos ya que lo verdaderamente urgente es transformar la realidad. Lo que importa es encontrar un *marco teórico y metodológico adecuado que dé sentido y justifique la acción de todo agente social bien como fuente para la obtención de conocimientos, bien como estrategia para tomar decisiones*. No debemos olvidar que frente a la investigación orientada hacia la búsqueda del conocimiento existe otro tipo de investigación cuya finalidad es la búsqueda de información objetiva para tomar decisiones en orden a la intervención social que se conoce como investigación evaluativa o simplemente evaluación de programas (LIPPS y GRANT 1990, UPHOFF 1991).



LA INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN COMO ALTERNATIVA

La toma de conciencia sobre la necesidad de plantear la búsqueda de conocimientos a partir de la acción es la que ha puesto de actualidad la "action research" de KURT LEWIN como la alternativa metodológica idónea para la investigación en todas aquellas disciplinas orientadas al trabajo social (STIVERS y WHEELAN, 1986) Como se recordará, el método se define como un proceso continuo de planificación, acción, observación y reflexión que se establece sobre una determinada realidad social con el fin de conocerla mejor y transformarla. Constituye, pues, "una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por los participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales así como de la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar" (Kemmis y McTaggart, 1987). En resumen, se trata de procesos de comprensión y explicación que realizan determinados grupos sociales sobre su práctica con el fin de mejorarlala.

Aunque inicialmente esta corriente de investigación se ha apoyado sobre la metodología cuantitativa, progresivamente ha ido incorporando otros enfoques teóricos y filosóficos que la aportaron una mayor flexibilidad epistemológica a la vez que cierta pluralidad metodológica. Referentes teóricos como la Escuela de Frankfurt, la ciencia social crítica de Habermas, el materialismo dialéctico, y aportaciones de personas como FREIRE, ROGERS, FREUD, entre otros, han contribuido a consolidar una visión crítica sobre el papel de la ciencia en la sociedad actual, y la necesidad de plantear un giro copernicano en relación con la finalidad que debe tener la investigación social. A este respecto parece oportuno recordar la distinción que establece HABERMAS entre tres tipos de conocimientos –técnico o instrumental, interactivo y emancipatorio o crítico– para darse cuenta de que la investigación social puede ser orientada con distintas finalidades y que la dimensión crítica del conocimiento ha sido habitualmente olvidada.

El denominador común de las referencias teóricas señaladas lo podemos situar en la crítica radical que formulán a la investigación de corte clásico al cuestionar que, lo importante no es cómo se accede al conocimiento, sino para qué se busca dicho conocimiento, subordinando así las cuestiones de carácter metodológico a los objetivos y fines que se pretenden alcanzar. En este sentido, para la teoría crítica no existe distinción entre teoría y práctica ya que es la finalidad de la investigación la que, en última instancia, aporta la credibilidad teórica a un proceso de investigación (DE MIGUEL, 1988). Por otra parte, todas las orientaciones ideológicas que convergen en el denominado paradigma crítico han tratado de resaltar la adecuación de la investigación acción como estrategia metodológica apropiada para llevar a cabo este enfoque (TRIPP 1990).



El planteamiento es fácilmente comprensible. Ante las limitaciones que presentan tanto los métodos cuantitativos como fenomenológicos para promover transformaciones sociales, era necesario encontrar un nuevo marco teórico desde el que se pueda reinterpretar la acción transformadora de la realidad a la que está llamado todo trabajo social, así como una nueva metodología de investigación coherente con esta finalidad (REASON y ROWAN 1981, HERNANDEZ 1987). La investigación acción no sólo se considera como una metodología propia del trabajo social sino como la herramienta que posibilita una epistemología de la praxis. De ahí que se considere como una alternativa paradigmática a la investigación en el campo de las ciencias sociales (MORIN 1985, WEBSTER y JONES 1990).

Los supuestos teóricos y metodológicos que justifican plantear un nuevo paradigma para las ciencias sociales partiendo de la teoría crítica y la investigación acción se apoyan en argumentos como los siguientes:

1.- Todas las disciplinas orientadas hacia la acción tienen un interés claramente praxeológico. Lo que le preocupa al investigador en este campo no son los hechos objetivos (positivismo) ni los subjetivos (fenomenología) sino la dialéctica que se establece en los agentes sociales entre unos y otros, es decir, la interacción continua entre reflexión y acción. La polémica clásica entre explicación y comprensión, entre conocimiento nomotético y conocimiento ideográfico, queda de alguna forma apartada frente a una visión pragmática del mundo social, donde lo prioritario es el diálogo constante con la realidad para intervenir en su transformación.

2.- Consecuentemente, la finalidad que orienta el trabajo del investigador no se dirige a "descubrir o verificar hipótesis" sino a dinamizar los cambios que se producen en el contexto social a partir de la actuación de sus agentes. Por ello, cualquier tipo de acercamiento al modo o procedimiento a través del cual se producen los cambios, exige analizar las "intenciones" que los trabajadores sociales otorgan a su actividad. La investigación acción posibilita la reflexión del agente sobre sus propias intenciones, reflexión que nadie puede hacer por él.

3.- Dado que la realidad social es compleja, múltiple y en continuo proceso de transformación, fácilmente es comprensible que los agentes sociales se ven obligados a tomar decisiones y reorientar su actividad en función de la propia dinámica de la realidad social. Este hecho determina que el compromiso con los valores forma parte esencial del propio proceso de investigación y que los resultados adquieran siempre un matiz de provisionalidad, de tentativas sucesivas en la búsqueda de explicaciones más precisas y justas en relación con el problema que es objeto de estudio.



4.- Consecuentemente, los diseños de investigación no pueden estar predeterminados ni tampoco pueden ser totalmente emergentes, ya que la acción si bien debe estar de algún modo planificada, tiene que posibilitar su reorientación durante el proceso. El plan de trabajo en una investigación acción es un plan negociado, donde los objetivos y los procesos están en continua revisión. No sólo los datos sino el propio problema es el que está sujeto a revisión, lo que supone concebir el proceso de forma cíclica en base a sucesivas tentativas de acción y reflexión.

5.- La investigación acción no trata de obtener un saber objetivo, generalizado y de carácter predictivo. Tampoco quiere limitarse a recoger observaciones en profundidad dada la carga de subjetivismo que esto supone. Como cualquier otro proceso sistemático de investigación su finalidad se orienta a obtener "regularidades" que permitan orientar la práctica. Para ello necesita dotar al proceso de cierta evidencia empírica –más allá del sentido común– y encontrar cauces para contrastar las observaciones y deducciones del agente/investigador con las obtenidas por otros observadores (intersubjetividad).

6.- La efectividad de la investigación acción es mayor en la medida que en ella participan todos los que están implicados en la acción. Tanto los procesos de reflexión como de acción adquieren mayor operatividad en la medida que se efectúan de manera cooperativa a través de procesos de "evaluación deliberativa". La actuación colegiada no es una simple recomendación de la investigación acción, sino un supuesto fundamental que debe orientar la acción y la reflexión sobre la acción.

Estas y otras connotaciones parecidas son las que utilizan algunos autores que tratan de configurar sobre la metodología de la investigación acción una alternativa paradigmática para las ciencias sociales. Para unos autores siguiendo el concepto de paradigma según la visión khuniana, la investigación acción constituye la forma más genuina que tiene la comunidad científica actual de enfocar los problemas sociales, por lo que nada contradice a que podemos considerar esta metodología como la vía epistemológica del paradigma crítico. Para otros, el marco teórico y epistemológico en el que se apoya es débil –especialmente cuando se analizan desde la perspectiva clásica de filosofía de la ciencia– por lo que no consideran adecuado otorgarle este rango. Ambos casos dependen del concepto que cada autor otorga al término paradigma.

Un análisis comparativo de los supuestos teóricos de la investigación en las ciencias sociales desde una perspectiva crítica en relación a las otras dos posiciones clásicas –cuantitativa y cualitativa– se puede observar en el siguiente cuadro que nos ofrece KEMMIS (1992)



3.- APROXIMACION AL CONCEPTO DE INVESTIGACION ACCION PARTICIPATIVA.

Es habitual encontrar en la literatura sobre investigación la utilización del término "participativa" de manera poco precisa. Con frecuencia se habla de técnicas participativas, metodologías participativas e investigación participativa como si fueran sinónimos cuando en realidad aluden a conceptos diferentes, ya que en un caso se hace referencia al modo de obtener la información en una investigación, en otro al método utilizado en el proceso y, en tercer caso, al tipo o modalidad de conocimiento que se pretende obtener a través de dicho proceso. Aunque, ciertamente, existe una mutua implicación entre el objeto que se pretende alcanzar y los métodos y las técnicas a utilizar, no cabe establecer un solapamiento definiendo un paradigma de investigación en términos de simple técnica. Estamos de acuerdo con RAHMAN y FALS BORDA (1992) que la utilización del término investigación acción participativa (IAP) precisa mucho más el concepto y evita confusiones.

La investigación -acción participativa constituye esencialmente una orientación de la investigación- acción que trata de resaltar su dimensión emancipatoria. Frente a otras modalidades de investigación acción que poco a poco fueron derivando hacia la eficacia, el contexto latino- americano no sólo ha mantenido viva la dimensión crítica sino que la ha enriquecido con aportaciones ideológicas importantes, de un modo especial debemos citar a FREIRE, hasta tal punto que constituye hoy una de las metodologías de acción social más interesante y prometedoras. Desde el punto de vista de la investigación acción, la IAP constituye una modalidad que se caracteriza por implicar a los miembros de un colectivo o comunidad en los procesos de búsqueda del conocimiento con el fin de que éste tenga un significado claramente emancipatorio.

Desde nuestro punto de vista *cuando se habla de IAP nos referimos a un modelo peculiar de investigación acción que se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos para transformar una determinada realidad social. Al igual que toda investigación, la IAP es un proceso de búsqueda del conocimiento, sólo que en este caso este conocimiento se caracteriza por ser colectivo. Igualmente se pretende la aplicación de dicho conocimiento pero en este caso dicha aplicación se orienta hacia la realidad social próxima que vive el sujeto, de ahí su carácter emancipatorio. Estas connotaciones implican que el proceso de investigación en la IAP deba organizarse necesariamente sobre la "acción" de un "colectivo de personas" que promueven el cambio social.*



Partiendo de esta definición queremos resaltar que la IAP constituye:

A.- Un proceso sistemático

La primera característica que define la IAP es el carácter sistemático del método y procedimientos de investigación. Su objetivo es incrementar el conocimiento colectivo pero a través de un proceso riguroso y controlado que se adapte a las exigencias del método científico. La metodología de investigación acción aporta la rigurosidad que exige a todo método para ser considerado científico y avala los resultados del proceso como conocimientos verdaderos, dentro de los límites en los que la ciencia actual define este tipo de conocimientos. En definitiva, el método es la herramienta que permite establecer la objetividad en este tipo de investigación frente a la ideología como habitualmente se le considera.

Algunos autores cuestionan la necesidad de someter a un método el proceso de investigación aludiendo al hecho de que la finalidad que persigue –el conocimiento colectivo– también puede darse en el transcurso de una asamblea, reunión o trabajo en grupo sin que proceda hablar de investigación. Aunque esto es cierto, no siempre estos cauces conducen al conocimiento y, menos aún, a que tales conocimientos sean correctos y generen las conductas apropiadas. Sólo cuando se somete el problema objeto de estudio a un proceso de análisis y reflexión siguiendo las pautas del método científico y se establece cierto grado de acuerdo colectivo –verificación intersubjetiva– sobre las conclusiones y soluciones que se consideran apropiadas, podemos realmente entender que se ha efectuado una investigación. La IAP se caracteriza, por tanto, por ser un proceso organizado por un colectivo humano siguiendo los principios de la investigación acción con el fin de alcanzar determinados objetivos. El rigor y la sistematización en la aplicación del método es lo que permite considerar este procedimiento como una modalidad de la investigación científica y lo diferencia de otras formas de obtención de conocimientos colectivos.

B.- Para obtener conocimientos colectivos.

La realidad social adquiere objetividad para cada sujeto en la medida que se experimenta como “nuestra realidad”, es decir en la medida que ha sido reelaborada a través de un proceso de construcción colectiva. La nota más destacada en este proceso de construcción del mundo y de uno mismo es su carácter intersubjetivo por el que un grupo de individuos pueden obtener un conjunto de concepciones y referentes –saberes– semejantes en relación a



determinados fenómenos de su entorno. Al conjunto de estos saberes –la mayoría de ellos no explícitos– que constituyen patrimonio común de una colectividad se les conoce como conocimiento colectivos.

Los conocimientos colectivos en modo alguno pueden ser marginados ya que están cargados de “teorías implícitas”, “modelos intuitivos” “metáforas e imágenes sociales”, etc.. que las personas habitualmente utilizamos para interpretar, predecir, y actuar dentro del mundo social. Cada grupo o colectivo de individuos ha logrado construir a lo largo del tiempo un cuerpo de este tipo de conocimiento en base a las tradiciones y las nuevas aportaciones derivadas de observaciones, experiencias y los resultados de acciones prácticas. Este corpus de conocimientos en buena parte tácitos constituye el patrimonio del grupo y a su vez el marco normativo que regula sus actuaciones. La nota más significativa que define este tipo de conocimientos es su inter-subjetividad.

En ocasiones se ha desvalorizado este tipo de conocimientos –a los que frecuentemente se les denomina vulgares– aludiendo a su falta de objetividad y de método, especialmente en contraposición al conocimiento científico. En la actualidad, desde posiciones postpositivistas no se tiene una interpretación tan rígida de la ciencia y del conocimiento científico y se entiende que pueden existir diversas vías de acceso a la realidad social que no deben ser consideradas como excluyentes. Más aún, dado que el conocimiento colectivo regula la mayor parte de la vida social de los individuos y los grupos, desde una perspectiva práctica debería constituir un objetivo prioritario de reflexión y búsqueda en toda investigación. De ahí importancia de la IAP como estrategia metodológica apropiada para incrementar este tipo de conocimiento del que participan un conjunto de individuos y a partir del cual se regula su intervención sobre la realidad.

C.– De carácter emancipatorio.

La tercera característica que define la IAP es que el conocimiento obtenido deberá tener carácter emancipatorio. Ello significa que el conocimiento obtenido tiene que ser utilizado para cambiar la situación o problema que vive la comunidad y que ha dado origen a la investigación; es decir, debe de tener una utilidad social inmediata. La relación entre proceso de investigación y transformación de la realidad constituye una de las connotaciones propias de la IAP dado que los conocimientos obtenidos a través de dicho proceso sólo adquieren sentido cuando se aplican para resolver el problema social que tiene el grupo y en modo alguno pueden ser utilizados con otros fines. Esta estrecha vinculación entre investigación y cambio social es la que le confiere precisamente a este proceso un carácter emancipatorio en tanto que los



conocimientos adquiridos por el grupo posibilitan cambiar su relación con el entorno.

A este respecto, no debemos olvidar que el conocimiento siempre ha sido un instrumento de poder en manos de quien lo posee y que los sistemas se sostienen porque generan constantemente el tipo de conocimientos apropiados que les permiten mantener el status quo establecido. Los cambios sociales exigen una ruptura para la cual no sólo es necesario que el conocimiento se genere "sobre ellos" sino que también sea "con ellos" es decir, por el propio colectivo marginado a partir de su visión del mundo, sus valores, intereses, necesidades y experiencias. La IAP difiere significativamente de otras modalidades en el compromiso que plantea al proponer que todos los involucrados en el proceso se apoderen del conocimiento. Sólo así cabe pensar que dicho conocimiento tenga utilidad en la transformación de la realidad social que vive el grupo, es decir tenga carácter emancipatorio.

Ahora bien, el carácter emancipatorio de la IAP no sólo depende de la utilidad social de los conocimientos sino también de la implicación que los sujetos han tenido en el proceso y la actitud compartida por el grupo en relación con los resultados obtenidos. No basta con que todos los sujetos implicado participen en el proceso de investigación, sino que dicha participación deberá ser democrática para que el sujeto se sienta planamente integrado en el proceso de construcción de conocimiento. Igualmente los resultados obtenidos deberán ser compartidos por el grupo de forma que posibiliten la vivencia de poseer la información y, en esa medida, el dominio de un conocimiento útil para cambiar la situación social . Sólo así percibirán el descubrimiento como una liberación personal, como una catarsis. Por ello, *la experiencia democrática que vive el sujeto al participar en un proceso IAP, la vivencia personal y comunitaria que recibe al descubrir el conocimiento como liberación, y la comprobación de la utilidad social inmediata del mismo, constituyen tres características básicas que le confieren a los conocimientos colectivos un carácter emancipatorio*. De ahí que, los resultados de dicho proceso no puedan ser transferidos más allá del grupo y el contexto que ha dado origen a la investigación.

Lógicamente los grupos y colectivos humanos pueden intercambiar experiencias y aprovecharse de las estrategias a nivel metodológico e, incluso, contrastar sus resultados con los obtenidos por otros grupos y/o contextos, pero nunca se puede llegar a transferir los conocimientos colectivos de unos grupos a otros. Las razones son fácilmente comprensibles. De una parte, la realidad y/o problema objeto de estudio siempre presenta matices distintos de un contexto a otro que impide aplicar soluciones apriorísticas. De otra, un conocimiento colectivo para ser socialmente útil exige como condición previa que haya sido adquirido por los mismos sujetos que lo van a utilizar para transformar su realidad concreta. De ahí que participación democrática, viven-



cia liberadora del conocimiento y utilidad social del mismo, constituyan notas esenciales a todo proceso de IAP y que definen, a su vez, su carácter emancipatorio.

4. CARACTERISTICAS QUE DEFINEN LA IAP

No existe un total acuerdo sobre las características que definen esta modalidad de investigación. Como bien apunta SALAZAR (1992), las versiones sobre la IAP pueden variar según autor y región. Así, mientras unos la conciben como un movimiento necesariamente ligado a acciones políticas y enfatizan los aspectos relativos a la intervención sobre los procesos comunitarios; otros consideran que la IAP– como cualquier otro método de investigación– puede generar nuevas teoría y metodologías que permitan un mayor conocimiento de la realidad social. Aunque ciertamente, desde el punto de vista académico la IAP se ha visto como poco rigurosa, actualmente nadie cuestiona que constituye una filosofía crítica y comprometida con la realidad social, a la vez que una metodología que potencia el desarrollo personal y la transformación social. En definitiva, constituye una metodología de investigación que parte de unos supuestos teóricos y metodológicos novedosos y esperanzadores.

Para delimitar sus rasgos o características vamos a partir de la conceptualización que hemos efectuado –de acuerdo con HALL (1983)– de **la IAP como una actividad intelectual que integra la investigación social, el trabajo educativo y la acción transformadora de la realidad**. Queremos insistir en que todo acercamiento comprensivo sobre esta modalidad de investigación debe tener en cuenta esta triple dimensión de la IAP. Llamamos la atención sobre este hecho porque frecuentemente se ofrecen interpretaciones reduccionistas que asocian esta modalidad de investigación con el compromiso socio–político a favor de los sectores marginados, olvidando que el conocimiento emancipatorio exige previamente procesos de investigación y educación. En términos de FALS BORDA (1990) la IAP, al combinar procesos de investigación y educación popular, es un reto permanente de los pueblos oprimidos y explotados de nuestra sociedad.

A la luz de estas matizaciones podemos establecer una serie de notas o características que definen la IAP y la diferencian de otras modalidades de investigación. Señalemos las principales:

1.– *La IAP constituye un proceso dialéctico y crítico.* Para ello el investigador debe concebir la teoría y la práctica, la investigación y la acción, la intervención y la evaluación como unidades inseparables donde la práctica es fuente de conocimiento para la teoría y la teoría ilumina la orientación de



la práctica. Como modalidad de la investigación acción se inserta dentro del paradigma crítico más acorde con los rasgos que distinguen a las ciencias sociales.

2.- *Asume la investigación como compromiso social.* La IAP reitera la imposibilidad de una ciencia "libre de valores" y trata de poner el conocimiento al servicio de las necesidades sociales más urgentes con el fin de promover el cambio social. Por ello considera que la investigación, como actividad social, constituye esencialmente un compromiso con los sectores más desfavorecidos de una sociedad, es decir aquellos que reclaman una intervención inmediata.

3.- *Fomenta el despertar y el desarrollo de la conciencia crítica.* La IAP facilita a cada miembro del grupo o colectivo implicado en el proceso un mayor conocimiento de su propia realidad personal y social lo que le lleva a sentirse más capacitado y dispuesto a integrarse en procesos de investigación acción. Frente a la marginación y falta de integración de los sujetos en la dinámica de la Investigación clásica, la IAP promueve procesos de educación que faciliten a colectivos humanos mayor conocimiento de sí mismos y de la realidad de su entorno y, consecuentemente, mayor compromiso en la transformación social.

4.- *Promueve el intercambio plural y democrático del conocimiento.* La IAP se apoya la "cultura del grupo" y promueve que los individuos experimenten la toma de conciencia como colectivo de sus propias posibilidades y recursos, así como de los medios y estrategias con que cuentan para su organización y movilización. Insiste en la importancia de la llamada "ciencia del pueblo" frente a la visión clásica de una ciencia dogmática e instrumental.

5.- *Enfatiza la participación como estrategia metodológica.* En la IAP se puede concibir la investigación sin integrar en el proceso a todas las personas afectadas por el problema que se trata de resolver. Trata así de superar la dicotomía objeto-sujeto que habitualmente se establece en los procesos de investigación, postulando que es el propio colectivo humano quien debe decidir cómo, cuándo y de qué forma se van a buscar las soluciones a los problemas de su entorno que pretenden resolver.

6.- *Desde el punto de vista metodológico constituye una modalidad de la investigación acción.* Ello significa que la IAP se planifica como un proceso continuo de acción-reflexión-acción en el que participan investigador e investigados y donde la producción de conocimientos constituya el instrumento para la transformación social. Su validez y la objetividad científica radica precisamente en la participación de los implicados en el proceso (intersubjetividad) y en la utilidad social del propio conocimiento.

7.- *Plantea nuevas reglas en el quehacer científico.* Frente a la investigación de corte clásico en la que los procedimientos deben ajustarse estrictamente



mente al método científico, la IAP utiliza mayor variedad de recursos y estrategias de carácter metodológico en la búsqueda y aplicación del conocimiento dado que el proceso constituye simultáneamente una actividad de investigación, acción y educación.

8.- Su finalidad es promover el desarrollo y cambio social. El objetivo final de la IAP es poder tomar decisiones en relación con la realidad social que se pretende transformar y llevar a cabo las acciones pertinentes que permitan superar las contradicciones y conflictos existentes ligando así razonamiento, crítico con intervención crítica; es decir, poniendo el conocimiento al servicio de las necesidades populares.

5.- VALIDEZ CIENTIFICA DE LA IAP.

Para muchos investigadores, especialmente aquellos que se encuentran anclados en posiciones positivistas, la objeción fundamental sobre esta modalidad de investigación se centra sobre su validez científica. Todos sabemos que desde la perspectiva epistemológica se considera conocimiento científico aquél que ha sido obtenido a través de un proceso de investigación riguroso, es decir que tienen una fundamentación teórica sólida y el método utilizado en su adquisición se ajusta a los cánones del método científico. Las teorías que sustentan el modelo de investigación, los argumentos lógicos en los que se apoyan los métodos y la posibilidad de verificación y/o replicación son los supuestos que habitualmente se utilizan para justificar la validez del conocimiento científico. Para muchos positivistas estos criterios no quedan suficientemente garantizados en la IAP por lo que cuestionan el rango científico de esta metodología. La reacción de los partidarios no se ha dejado esperar. De una parte, consideran que al conocimiento se puede acceder desde diversas vías y que no siempre es factible y aconsejable adaptarse a los cánones del método hipotético-deductivo, dado que supondría una visión muy restrictiva de la realidad social. De otra, la crítica de que la IAP adolece de "lógica de verificación" es gratuita dado que utiliza criterios de validación, lo que sucede es que no coinciden con los que habitualmente emplean quienes parten de concepciones positivistas.

Desde nuestro punto de vista, la validez del conocimiento obtenido a través de un proceso de IAP se fundamenta esencialmente sobre tres criterios:

A: Fundamentación teórico-práctica

El primer criterio que justifica la validez del conocimiento colectivo parte de su fundamentación teórico-práctica. Como ya hemos señalado, la IAP



conlleva un flujo permanente entre la teoría y la práctica, entre la reflexión, y la acción. Ello significa que cada paso o secuencia metodológica se realiza partiendo de una teoría que orienta la práctica y, a su vez, la acción práctica sobre una realidad reclama la reflexión como estrategia que nos lleve al conocimiento. Esta interrelación entre teoría y práctica, entre acción y reflexión, entre intervención y evaluación, aporta al proceso evidencia empírica necesaria para otorgarle validez científica a los conocimientos obtenidos a través de IAP. Toda acción se apoya en una teoría y a la vez conduce a la reflexión de la misma. Así, de manera cíclica, el conocimiento es elaborado y validado de forma permanente.

B.— Verificación intersubjetiva

El principio básico que se utiliza en la validación del conocimiento obtenido a través de IAP se apoya en el postulado que sostiene que, en condiciones de libertad y libre expresión. “cien cabezas son más objetivas que una”. Como ya hemos señalado, una de las condiciones básicas de esta modalidad de investigación es que todo el proceso debe ser realizado por todos los miembros del colectivo o grupo afectado por el problema lo cual significa que tanto los análisis como las decisiones y demás actividades implícitas en una investigación son producto o resultado del consenso entre todos los sujetos implicados. La objetividad se establece a partir de la reflexión en común entre los miembros del grupo en el que las interpretaciones subjetivas de cada sujeto son contrastadas y corregidas en función de la opinión mayoritaria. El grupo evalúa sus aciertos y sus fallos y actúa en consecuencia. Aunque ciertamente la opinión mayoritaria no siempre es la correcta, no cabe duda que constituye uno de los elementos básicos que nos puede aproximar a la objetividad frente a toda ideología subjetiva.

C.— Utilidad social del conocimiento

Como ya hemos avanzado, la IAP parte de una situación problemática que vive un grupo concreto y que desea cambiar. La investigación constituye esencialmente un proceso que permite obtener los conocimientos apropiados para poder resolver el problema. Pues bien, si una vez realizado el proceso y puestas en prácticas las acciones que de él se deriven sucede que el problema ha sido superado, entonces podemos decir que el conocimiento obtenido es válido, dado que ha sido socialmente útil para el fin que nos habíamos propuesto. Probablemente este criterio de validez resulte extraño desde la lógica de la investigación clásica, pero cuando la finalidad de la investigación es fundamentalmente promover el cambio social, es coherente que



	Investigación positivista "en tercera persona"	Investigación interpretativa: "en segunda persona"	Ciencia social crítica "en primera persona"
Cómo se relaciona el investigador con las personas investigadas	Habla sobre las personas investigadas; relaciones "nosotros-ellos"; mira a los "otros" como objetos de ciencia	Habla con las personas investigadas; relaciones "yo-tú"; trata a los investigados con el respeto debido a las personas.	Habla con y para las personas investigadas; relaciones marcadas por la solidaridad y la fraternidad; busca establecer relaciones simétricas con otros, que es la forma de comunicación dirigida al logro de la comprensión mutua y el consenso.
Posturas de los investigadores	"objetiva"	"Subjetiva"	"Objetiva" y "Subjetiva" a la vez (una relación dialéctica entre la reflexión crítica y la auto-reflexión)
Fin de la investigación	Explicación y predicción	Comprensión (en el sentido psicológico y/o histórico de "Verstehen")	Mejora (transformación, reconstrucción de las comprensiones de las personas) las prácticas y las situaciones.
Audiencia de los informes	Fundamentalmente personas al margen de la situación	Fundamentalmente personas implicadas en la situación, pero frecuentemente, personas al margen de la situación (se suelen referir a los implicados en tercera persona).	Fundamentalmente, los propios colaboradores de la investigación.
Conocimiento tácito-interés constituyente	Técnico(control)	Práctico (educación de los participantes)	Emancipatorio (emancipación de la irracionalidad, insatisfacción, injusticia en las vidas y circunstancias de las personas).

se considere como criterio de validez científica de un conocimiento colectivo su utilidad con este fin.

No cabe duda que la IAP constituye una estrategia apropiada para que un grupo humano pueda acceder al conocimiento colectivo. La dificultad que encuentra esta estrategia no radica en los criterios de validez que utiliza sino en la dinámica que exige el propio proceso. De una parte exige la participación de todos los implicados que en modo alguno podemos suplantar o enmascarar ya que nos alejaríamos del verdadero sentido y significado que tiene esta metodología. Por otro, los resultados son lentos y exigen ser redefinidos de forma continua a fin de que promuevan el desarrollo personal (catarsis) y el cambio de la situación social. Ambos requisitos son a la vez una exigencia y un resultado en la IAP. De ahí su dificultad y a la vez su mérito al considerar determinados requisitos de investigación en objetivos de la misma.

Ahora bien, la participación de todos los implicados en el proceso no será posible si no se enfatiza la "colaboración" como paradigma que posibilita el desarrollo de los valores comunitarios y la importancia del colectivo humano en todo trabajo social. Solamente cuando un grupo de personas comparten creencias y valores y mantienen entre ellas relaciones de igualdad y reciprocidad cabe pensar en la existencia de una comunidad. La IAP constituye una expresión genuina del compromiso de una persona con lo comunitario. Por ello, no se limita a exigir al investigador el dominio de una destrezas y técnicas concretas sino que le exige una determinada filosofía y menos aún de llevar a cabo procesos de investigación acción participativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BREDO Y FEINBERG, W. (eds.) (1982) *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia. Temple.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, Martínez Roca.
- DE MIGUEL, M (1988). "Paradigma de la investigación educativa" en Dendaluce, I.: *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea, pp 60-77
- DE MIGUEL, M. (1989). "Metodología de la Investigación Participativa y Desarrollo Comunitario" en *la Educación Permanente. Perspectivas a nivel nacional e internacional Gijón*, Centro Asociado de la UNED, pp. 71-83
- DE MIGUEL, M.(1990) "La Investigación en la Acción: ¿Una alternativa para las Ciencias Sociales?", en VVAA.: *Metodología de la Investigación Científica* Universidad de Santiago de Compostela, ICE, pp. 75-85.



- DE MIGUEL, M.(1990). "La Investigación en la Acción: Un paradigma para el trabajo social" en Marín Ibañez, R. y Pérez Serrano, G (eds.) (1990). *Investigación en Animación Sociocultural* Madrid, UNED, 75-89
- DEMO, P. (1985). *Investigación Participante*. Buenos Aires, Kapelusz.
- DEMO, P. (1988). *Ciencias Sociales y Calidad*. Madrid, Narcea.
- GARCIA ROCA. J. Y OTROS (1991). Pedagogía de la Marginación. Madrid, Editorial Popular.
- GIDDENS, A. (1984). *The constitution of society*. Oxford, Polity Press.
- GITLIN, A.D. (1990). "Educative Research, Voice and School Change" en *Harvard Educational Review*, 60, (4), 443-446.
- FALS BORDA, O. (Ed.) 1985). *The Challenge of Social Change*. London, Sage
- FALS BORDA, O. (1987) *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Siglo XXI.
- HERNANDEZ,I. (1987). *La investigación participativa y la antropología social: dos paradigmas emergentes en América Latina*. Buenos Aires, MS.
- KEMMMIS, S.(1992). "Teoría social y teoría crítica en educación." *Symposium sobre Teoria crítica e investigación acción*. Valladolid, paper, pp. 14-23.
- KEMMMIS, S. y McTAGGART, R, (1987). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona, Laertes.
- LIPPS, G y GRANT, P. (1990). "A participatory Method of Assessing Program implementation" en *Evaluation Review*, 14, (4), 27-34
- McTAGGART, R. (1991). "Principles for Participatory Action Research" en *Adult-Education Quarterly*, 41, (3), 68-87
- MORIN, A. (1985). "Critères de scientifité de la recherche-action "en *Revue de Scienicias de la Education*, vol IX, (1), 31-43
- RAHMAN, A y FALS BORDA, O. (1992). "La situación actual y las perspectivas de la investigación acción participativa en el mundo. En SALAZAR, M.C.: *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid, Ed. Popular, pp. 204-221.
- REASON, P y ROWAN, J. (eds.)(1981). *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*. New York, Wiley and Sons
- SALAZAR, M.C. (Ed.)(1992). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid, Editorial Popular. El Quinto Centenario.
- SANCHEZ ALONSO, M.(1986). *Metodología y Práctica de la Participación*. Madrid, Editorial Popular.



- STAVENHAGEN, R. (1992). "Como descolonizar las Ciencias Sociales" en SALASAZ, M.C.: *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid, Editorial Popular
- STIVERS, E y WHEELAN, S (eds.) (1986). *The Lewin Legacy: Field Theory in Current Practice*. New York, Springer Verlag.
- TRIPP, D. (1990) Socially Critical Action Research en *Theory into Practice* 29, (3), 158-166.
- UPHOFF, N. (1991). "A Field Methodology for Participatory Self-Evaluation" en *Community Development Journal* 26, (4), 271-285
- WEBSTER, A y JONES, J. (1990). "New paradigm Approaches to Meeting Individual Needs in Science" en *British Journal of Specia. Education*, 17, (1), 23-26



La evaluación de “Lo” social: tema y proceso de la IAP

José Antonio Caride Gómez

Profesor Titular de Pedagogía Social

Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCION

La relación entre conocimiento y praxis social tiene en la evaluación uno de sus exponentes más significativos, fundamentalmente a partir de su consideración como práctica metodológica y social en torno a la que se construyen juicios e interpretaciones de la realidad y los cambios que en ella se promueven. De hecho, que la evaluación sea por naturaleza un fenómeno social, establece de algún modo cual es el marco de posibilidades y límites inherentes a su realización habitualmente condicionada por las creencias, valores e interés que incorporan científicos y ciudadanos.

En lo que sigue tratamos de situar esta problemática en un discurso que pretende destacar las contribuciones de la Investigación – Acción Participativa a los procesos evaluativos. Para ello plantearemos inicialmente una breve lectura histórica sobre la evaluación, su conceptualización y actualidad, atendiendo al reclamo de un concepto que ha de ser amplio y sugestivo. A continuación asumimos la necesidad de mejorar los procesos evaluativos mediante la I-AP, para finalizar formulando algunas consideraciones sobre la aplicación de la I-AP a la evaluación de necesidades y programas sociales.

LA EVALUACION NO SURGE AHORA: ANOTACIONES PARA UN RECORRIDO HISTORICO.

Como recuerdan STUFFLEBEAM y SHINKFIELD (1987), el hecho de evaluar individuos y programas apareció, como mínimo, en el año



2000 a.C., cuando algunos oficiales chinos orientaron su labor hacia el reconocimiento de determinados servicios civiles. Asimismo, existen testimonios de la realización de prácticas evaluadoras en el siglo V a. C., cuando SOCRATES y otros maestros griegos incorporaron cuestionarios evaluativos en el esquema de su proceder didáctico. Mucho más tarde, ya en nuestro siglo XIX, Inglaterra y Estados Unidos ofrecen diferentes ejemplos de actividades evaluativas: bien con la finalidad de enjuiciar las prestaciones de los servicios públicos, bien con el propósito de valorar los rendimientos de estudiantes, programas a instituciones educativas.

Con el cambio de siglo, el desarrollo de la teoría y práctica evaluativas se liga al avance científico, incorporando criterios conceptuales y metodológicos empleados en la investigación social. Desde la década de los treinta y muy significativamente desde finales de los año sesenta, la evaluación vivencia un progresivo reconocimiento de sus aportes, hasta el punto de configurar una nueva modalidad de investigación aplicada: la *investigación evaluativa*. Definida por SUCHMAN (1967) como al “aplicación de técnicas de investigación social para el estudio de extensos programas de servicios para la humanidad”, expresa un logro substancial en la delimitación y sistematización de la evaluación. Actualmente puede suscribirse con STUFFLEBEAM Y SHINKFIELD (1987: 17) que la evaluación es una de las actividades fundamentales de los servicios profesionales más solventes.

Con todo, es obvio que en esta trayectoria están implícitos sucesos que determinan enfoques múltiples en torno al concepto, modelos y utilidades de la evaluación. Como expresa HOUSE (1992: 43), tanto las bases estructurales como los pilares conceptuales del campo de la evaluación han cambiado profundamente: mientras que estructuralmente se ha ido integrando cada vez más en el funcionamiento organizativo de las instituciones, conceptualmente se ha desplazado desde la utilización de nociones monolíticas al pluralismo, empleo y aceptación de métodos, criterios e intereses diversos.

Possiblemente, en el listado de acontecimientos relevantes vinculados a este proceso de cambios deban quedar registrados, cuando menos, los que se relacionan con las siguientes cuestiones:

- enfoques y modelos evaluativos, en lo que supone de adopción, exposición y defensa de sistemas teóricos relativos a los prin-



los principios que describen, prevén o explican las actividades relacionadas con la evaluación:

- Procedimientos, métodos y técnicas de evaluación, a partir de un debate centrado prioritariamente en los aspectos que definen la ruptura y/o consenso entre las opciones cualitativas y cuantitativas.
- Pautas de gestión y utilización de los resultados derivados de la evaluación, en tanto que exponentes relevantes de su dimensión social, institucional y política.
- Niveles de implicación y participación de los sujetos afectados por al evaluación, en referencia expresa al mayor o menor protagonismo de los promotores, técnicos, clientes, audiencias, etc.
- Connotaciones profesionales y gubernamentales de las prácticas evaluativas, singularmente en aspectos concernientes a la cualificación y competencias laborales de los evaluadores, financiación con cargo a Entidades y Organismos de titularidad pública o privada, etc.
- Valores y responsabilidades éticas asociadas al proceder evaluativo y a la toma de decisiones, problema principal en torno al que se formula un interrogante básico: *¿a los intereses de quién o quiénes debe servir la evaluación?*

Como puede constatarse, son cuestiones sobre las que no es fácil ni deseable construir un discurso simplificado y unívoco. Bien al contrario, parece recomendable asumir que la evaluación nos sitúa ante un marco de complejidades para cuya explicación y comprensión serán de gran utilidad los argumentos que provoquen o mantengan abierto el debate sobre su teoría y prácticas. En este sentido, merecen destacarse las aportaciones del JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (con su propuesta de 30 normas referidas a la evaluación de Programas, Proyectos y Materiales educativos), de la EVALUATION RESEARCH SOCIETY (serie de cincuenta y cinco normas) y los trabajos del profesor GRONBACH Y ASOCIADOS (1980), particularmente la formulación de las 95 tesis que expresan sus posturas respecto de la evaluación de programas.



PARTIR DE UN CONCEPTO AMPLIO Y SUGESTIVO DE EVALUACION.

Aunque formalmente la evaluación puede ser definida en términos de un proceso orientado a estimar, enjuiciar u otorgar el mérito o valor de algo (un objeto, una situación o acción), los avances que se han producido en los modos de conceptualizar y aplicar sus enunciados, exigen situarse en enfoques conceptuales que mantengan un elevado nivel de congruencia con los supuestos epistemológicos, metodológicos y axiológicos que identifican en la actualidad a los diferentes modelos evaluativos.

Tratamos de advertir con ello que la evaluación, al igual que toda indagación, se concreta en un proceso interactivo de conducta y pensamiento (DENZIN, 1978), guiado explícita o implícitamente por sistemas teóricos a los que se adscriben diferentes autores y corrientes de opinión. Muchas de ellas están resumidas en obras como las de WORTHEN y SANDERS (1973), STUFFLEBEAM Y SHINKFIELD (1987) o BRIONES (1991).

Mediante la lectura de estos modelos (habitualmente categorizados en "clásicos", "decisionales" y "alternativos") adquieren pleno sentido expresiones que aportan diferentes matices diferenciales al concepto de evaluación: objetivos, rendimientos, necesidades y valores sociales, normativa, formativa, sumativa, holística, respondente, etc., cuyo significado desborda las pretensiones de este artículo.

No obstante, con el propósito de no eludir situarnos en las dimensiones conceptuales más sustantivas de cada propuesta, admitimos con NEVO (1992: 2587) que a partir de las muchas definiciones que se pueden encontrar en la bibliografía es posible establecer un resumen en torno a tres grupos principales:

- a) El primero incluye aquellas definiciones que se basan en metas y resultados: la evaluación da idea de un proceso en función del cual se determina hasta qué punto los rendimientos coinciden con los objetivos propuestos (THYLER, IAMMOND, PREVUS, POPHAM.)
- b) El segundo grupo engloba los posicionamientos descriptivos no enjuiciables de la evaluación, a la que sus autores conciben como una forma de proporcionar información para la toma de



decisiones (ALKIN, STUFFLEBEAM y otros) o como un examen sistemático de programas educativos o sociales (CRONBACH).

c) Un tercer grupo de definiciones –las enjuiciables– se refieren a la naturaleza valorativa de la evaluación poniendo énfasis en el papel central de la sabiduría humana y los juicios emitidos con perspectiva política, crítica, intuitiva o iluminativa (SCRIVEN, STAKE, EISNER, HOUSE, PARLETT Y HAMILTON).

En general, de todas ellas puede deducirse que la evaluación representa una dimensión intrínseca en el proceso racional de conocer y actuar, de la que se desprenden referencias sustantivas para la mejora de las prácticas sociales. No lo ocultan Rossi y Freeman (1989: 72), para quienes la evaluación llega a ser considerada como una respuesta al esfuerzo de encaminarse hacia un mundo perfecto; ni CRONBACH Y ASOCIADOS (1980) cuando en la primera de sus tesis afirman que la evaluación de programas es un proceso por el cual una sociedad aprende de sí misma.

Sin duda, se trata de afirmaciones que siendo valiosas deben ser incorporadas a los principios de toda evaluación, si bien evitando el deslizamiento hacia planteamientos ingenuos. Como se sabe, la evaluación no es por naturaleza una actividad desinteresada, y mucho menos en el ámbito de lo “social, donde valores y relaciones de poder desempeñan un cometido crucial, ya que como expresa POPKEWITZ (1988: 214) “una evaluación puede calmar la inquietud de la ciudadanía y perpetuar la imagen de un gobierno racional, eficiente y responsable”.

En síntesis, importa mucho la concepción que de la evaluación se tenga puesto que de ella dependerán las evaluaciones que se hagan, los diferentes usos y abusos que la acompañen (SANTOS, 1993).

En mi opinión, promover sin eclecticismo la adopción de un marco conceptual satisfactorio requiere partir de una concepción amplia e integradora de las propuestas conocidas, dotándolas de los significados contextuales, científicos y políticos que permitan ver en la evaluación una oportunidad para el acceso pluralista, racional y liberador a la información emanada de una realidad o programa de acción.

Aunque en el interior de esta propuesta puedan albergarse rasgos antagónicos –cosa que sucede en la misma ciencia-entiendo que



sólo desde la amplitud del objeto y método evaluativo, con la correspondiente integración de perspectivas, puede ser construido un concepto de evaluación que permita sustentar dialécticamente su teorización y prácticas.

En este sentido, situándonos específicamente en la evaluación de lo social (desde las necesidades a los programas de intervención), abogamos por una evaluación concebida a modo de un proceso metodológico abierto y continuo, desde el que siendo posible contribuir a realizar diagnósticos sobre la realidad, se valoren y cualitativamente las dimensiones que configuran el contexto, diseño, desarrollo y resultados de un programa.

Más aún, asumiendo con GERARD (1989) que es un acto técnico pero también político, considero que con su realización deben incentivarse los aportes críticos y reflexivos de los diferentes actores sociales (evaluadores y sujetos participantes), recurriendo a métodos diversos, adaptables y sensibles a la complejidad. Esta última afirmación, que recogemos DE SANTOS (1993: 70), se hace extensible a la necesaria democratización y transparencia de los procesos evaluativos en todas sus fases (decisión, elección, negociación, difusión, etc.). Al margen de otras consideraciones, creemos que actuar de este modo supone incrementar las bondades de la evaluación, limitando sus debilidades y abusos.

Como veremos, la Investigación-Acción Participativa (I-AP) ofrece oportunidades, que de ser suficientemente aprovechadas, podrán permitir el desarrollo de procesos evaluativos coincidentes con este tipo de planteamientos y finalidades. En otras palabras, si la iniciativa de la evaluación parte del grupo de responsables y usuarios que tienen participación en el programa, será más fácil garantizar el buen uso de la evaluación (SANTOS, 1993: 73).

Mejorar la evaluación mediante la I-AP

En opinión de KEMMIS (1992) quizá la única forma de investigación educativa capaz de contribuir inequívocamente al mejoramiento de la educación, la constituye el enfoque crítico y autorreflexivo de la Investigación-Acción Participativa. El parecer de este autor, uno de los más representativos en el actual panorama de esta opción paradigmática,



tica, creemos que nos ofrece la oportunidad de proyectar y adaptar algunos de sus argumentos al campo de la evaluación destacando así las múltiples –aunque no exclusivas– posibilidades que incorpora la I-AP en el desarrollo de la teoría y de las prácticas evaluativas.

Buscamos con ello, en primer término, ubicarnos en el discurso de un tipo de evaluación para la que autores como ESPINOZA (1983), COHEN Y FRANCO (1988) o BRIONES (1991) establecen un reconocimiento expreso de sus propuestas en el ámbito de los proyectos y programas sociales. En segundo lugar, aportamos nuestro reconocimiento a un proceso evaluativo con el que se han comprometido personas e instituciones de diversas realidades geográficas y humanas, entre otros: en Canadá, STINSON (1979); en Italia, OREFICE (1981); en el Reino Unido, el INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACION DE ADULTOS; en Australia, el propio KEMMIS Y COLABORADORES DE LA UNIVERSIDAD DE DEAKIN. Presentan en común una práctica evaluadora en la que se han involucrado numerosos agentes sociales mediante la reflexión crítica sobre los supuestos y consecuencias de las intervenciones que se han promovido en el contexto de su vida cotidiana.

Recordemos, además, que distintas Agencias de la Organización de Naciones Unidas han estimado que la I-AP representa una alternativa viable para la evaluación de programas, incurriendo en un claro desafío a sus tradicionales experiencias de donación, planificación y evaluación externa, presencia temporal de expertos, etc.

Con estos antecedentes, debe significarse que desde que KURT LEWIN acuñara, en 1944, el término Investigación – Acción para referirse a un proceso en el que se integran planificación, ejecución, observación y reflexión de los hechos para re-situarse en nuevos círculos de diseño y análisis, las concepciones que describen esta modalidad investigadora coinciden en subrayar que se trata de una estrategia de investigación introspectiva en la que la participación de individuos, grupos y /o comunidades conforma un sistema de interacciones dialécticas en el que se integran la creación y difusión de nuevos conocimientos con la transformación social.

Cuando la participación es valorada como una praxis social que además de contribuir al desarrollo de la investigación promueve significados propios, el proceso se convierte en una experiencia educativa total, que sirve para establecer las necesidades de la comunidad



y aumentar la concientización y el compromiso dentro de ella (HALL, 1975). Si esto sucede, concluye DEMO (1985: 27), la investigación se torna instrumento, en el sentido de que hace posible que la comunidad asuma su propio destino.

Entender la I-AP con estas perspectivas supone, en definitiva, concebirla como una actividad compleja mediante la que resulta factible interrelacionar la investigación social con el trabajo educativo y la acción. Como aduce HOPKINS (1989: 48) combina un acto importante con un procedimiento de investigación, de modo tal que al tiempo que constituye una tarea disciplinada en el acceso al saber, mantiene el intento personal de comprender y responsabilizarse en un proceso de reformas.

Además, al tratar siempre de buscar nuevas vías para la reflexión-acción en la realidad social, sus métodos y técnicas expresan un compromiso con la mejora de las prácticas, los entendimientos de los practicantes, y los marcos de la práctica (KEMMIS, 1992).

Por otra parte, situar la I-AP en el dominio de una praxis que se concibe como acción estratégica que responde a factores contextuales para propiciar su transformación, confiere a esta modalidad investigadora importantes potencialidades en el ejercicio de la evaluación de planes, proyectos y programas sociales. De hecho, parte del interés que suscita en la actualidad la I-AP ha de atribuirse al auge de los métodos alternativos en investigación evaluativa; evaluación responsable, iluminativa, intrínseca; planteamientos interpretativos, etnográficos y ecológicos, etc. De algún modo, respuestas constatables a la sugerencia hecha por STAKE a finales de la década de los setenta: la organización y sistematización del quehacer evaluativo ha de articularse interrogando a la vida, a sus realidades complejas y cambiantes.

En esta línea, la progresiva incorporación de los postulados que definen la I-AP en los sistemas teóricos de la evaluación, han supuesto el surgimiento de una corriente denominada “evaluación participativa o participante”. Para BRIONES (1991: 59) es la forma que asume la investigación participativa al evaluar programas de acción, con el objetivo –dirán COHEN Y FRANCO (1988: 115)– de minimizar la distancia existente entre el evaluador y los beneficiarios. Respondiendo a la lógica de un proceso integral deberá permitir la intervención cada vez más consciente, activa y autónoma de la población en base a las tareas de la evaluación (ESPINOZA, 1983: 27).



En niveles óptimos, alcanzar estas metas posibilitaría que lo que inicialmente postulamos como una contribución de la I-AP a la mejora de la evaluación se convirtiese, paralelamente, en una estrategia orientada a la dinamización de las comunidades humanas, con el propósito de contribuir a resolver sus problemas y desarrollar críticamente sus potencialidades. Estimando las dificultades inherentes a un planteamiento de esta naturaleza podrán resultar apropiadas tesis que se remiten a la necesaria graduación de la utopía.

NECESIDADES Y PROGRAMAS SOCIALES: DOS APLICACIONES DE LA I-AP EN EVALUACION

Las necesidades sociales, concepto implícito en el desarrollo histórico de los servicios sociales y de una cierta organización de la sociedad para satisfacerlas, representan, al igual que los programas sociales, dos ámbitos en los que la I-AP puede concretar sus opciones de conocimiento y la acción evaluativas.

De hecho, siendo dos componentes básicos en la estructura metodológica que define los procesos de planificación e intervención social (CARIDE, 1990), la I-AP podrá aportar valiosas contribuciones al diagnóstico de la realidad (estudio previo de sus problemas, necesidades, demandas, recursos, etc.), el diseño y planificación del programa de intervención (criterios programáticos, toma de decisiones, organización de su implementación), ejecución del programa (desarrollo de las estrategias, actividades, tareas, etc. vinculadas a la realización del programa) y valoración (de procesos, resultados, obtención de conclusiones, difusión de logros, etc.).

En la evaluación de necesidades, como punto de partida para identificar bien situaciones deficitarias que reclaman posterior solución, bien discrepancias entre una situación deseada y otra existente, la I-AP podrá proyectar sus aportes en el protagonismo de los agentes sociales, sobre todo en cuestiones que comportan un notable significado contextual e histórico respecto de la determinación e interpretación de las necesidades sociales: desde su caracterización como fenómeno que responde a una formación social específica, hasta la valoración de las prioridades y posibilidades de acción para superarlas.

Como señala WIGSON (1983), al implicar de forma activa a todas las personas que intervienen en el proceso se incrementa no sólo la



validez de los resultados del análisis de necesidades sino también el compromiso de los participantes para desarrollar e implementar planes para satisfacer las necesidades identificadas. En este sentido, destacaríamos la capacidad de la I-AP para evaluar necesidades en situaciones claramente dependientes de juicios de valor político o social, en las que la dialéctica del consenso es siempre importante.

En la evaluación de Programas Sociales, considerando que éstos aluden a la creación, explicitación y desarrollo de un conjunto de componentes o acciones integrados, dirigidos a alcanzar ciertos objetivos establecidos a partir de una teoría o modelo de la intervención social, de necesidades o problemas concretos de una determinada realidad, la I-AP sitúa sus aportaciones en la implicación directa de los sujetos en la adopción y ejecución del Programa; más específicamente en la adopción de decisiones y en las actuaciones vinculadas a su diseño, procesos y resultados. Consecuentemente, en la evaluación de los significados, experiencias y logros que perciban los distintos agentes sociales mediante su participación en dicha tarea. De ser así, a través de la I-AP podrán alcanzarse finalidades relacionadas con el análisis del programa de intervención en su totalidad.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, M.J. y ANDER-EGG, E. (1992): *Evaluación de Servicios y programas sociales*. Siglo XXI, Madrid.
- BRIONES, G. (1991): *La evaluación de programas sociales*. Trillas, México.
- CARIDE GOMEZ, J.A. (1990): “*De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas en Desarrollo Comunitario*”. en VARIOS: Investigación en Animación Sociocultural. UNE, Madrid, pp. 133-149.
- COHEN, E. y FRANCO, R. (1988): *Evaluación de proyectos sociales*. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- CRONBACH, L.J. y Asociados (1980): *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*. Jossey-Bass, San Francisco.
- DEMO, P. (1985): *La investigación participante. Mito y realidad*. Kapelusz, Buenos Aires.
- DENZIN, N.K. (1978): *The Research Act. A Theoretica. Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill, Nueva York.



- ESPINOZA, M. (1983): *Evaluación de proyectos sociales*. Humanitas, Buenos Aires.
- GERARD, R. (1989): "L'evaluation des actions collectives / communautaires". En BLANC, B. y Otros: Actions collectives et travail social. Processus d'action et d'evaluation (II). Les Editions ESF, París, pp. 139-174.
- HALL, B.L. (1975): "Participatory Research: an approach for change". Convergence, vol. VIII, pp. 28-31.
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula*. PPU, Barcelona.
- HOUSE, E.R. (1992): "Tendencias en evaluación". Revista de Educación, nº 299, ps. 43-55.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): *Standars for Evaluations of educational programs projects and materials*. McGraw-Hill, Nueva York.
- KEMMIS, S. (1992): "Mejorando la educación mediante la investigación – acción" En SALAZAR, M.C. (Comp.): La investigación – acción participativa. Inicios y desarrollos. Popular OEI, Madrid, pp. 175-204.
- NEVO, D. (1992): "El papel del evaluador". En HUSEN, y POSTLETHWAITE, T.N. (Dirs.): Enciclopedia Internacional de la Educación, vol. 5. MEC/Vicens-Vives, Barcelona, ps. 2587-2589.
- POPKEWITZ, T.S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori, Madrid.
- ROSSI, P.H. y FREEMAN, H.E. (1989): *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. Trillas, México.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): "Los (ab)usos de la evaluación". Cuadernos de Pedagogía, nº 215, pp. 70-73
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Paidós/MEC, Barcelona.
- SUCHMAN, E. (1967): *Evaluative Research*. Russell Sage, Nueva York
- WORTHEN, B.R. y SANDERS, J.R. (1973): *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Wadsworth, Belmont (California).
- WYSONG, H.E. (1983): *Needs Assessment in counseling. Guidance and personal services*. ERIC/School of Education, University of Michigan, Ann Arbor.





Índice

La IAP y el diagnóstico de las necesidades comunitarias

Antonio Elizalde

Centro de Alternativas de Desarrollo (CEPAUR)
y Universidad Bolivariana - CHILE

A. ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE LA INVESTIGACION-ACCION PARTICIPATIVA (IAP)?: SUSCINTA REVISION DEL ESTADO DEL ARTE.

ORLANDO FALS BORDA, uno de los padres fundadores de la IAP, señala que las relaciones desiguales de producción de conocimiento vienen a ser un factor crítico que perpetúa la dominación de una élite o clase sobre los pueblos y agrega:

“Esas relaciones desiguales producen nuevas formas de dominación si las antiguas no se eliminan con cuidado y previsión. Creemos y afirmamos que la IAP puede seguir siendo, durante un buen tiempo, un movimiento mundial dirigido y destinado a cambiar esta situación, al estimular el conocimiento popular, entendido como sabiduría y conocimientos propios, o como algo que ha de ser adquirido por la auto-investigación del pueblo. Todo ello con el fin de que sirva de base principal de una acción popular para el cambio social y para un progreso genuino en el secular empeño de hacer efectivas la igualdad y la democracia.

Hemos esperado que, como parte de este empeño, la IAP se proyecta “más allá del desarrollo” y más allá de sí misma hacia una humanística reorientación de la tecnología cartesiana y de la racionalidad instrumental. Hemos tratado de hacerlo dando más importancia a la escala humana y a lo cualitativo y desmitificando la investigación y su jerga técnica (cf FEYERABEND, 1987). Asimismo, hemos trabajado para que simultáneamente la sabiduría popular y el sentido común se enriquezcan y se defiendan para el necesario progreso de las cla-



ses trabajadoras y explotadas dentro de un tipo de sociedad más justa, más productiva y más democrática (cf BOUDON, 1988). El empeño nuestro ha sido tratar de combinar esos dos tipos de conocimientos, con el fin de que se inventen o se adopten técnicas apropiadas sin destruir las raíces culturales particulares.

Es esta una tarea esencial que nos atañe a nosotros y muchos más, una tarea, en la que el mejor y más constructivo conocimiento académico, se pueda subsumir como una pertinente y congruente ciencia popular y tradicional. Los activistas de la IAP hemos venido construyendo “puentes para el reencantamiento” entre las dos tradiciones. Parece importante perseverar en esta tarea, a fin de producir una ciencia que en verdad libere un conocimiento para la vida” (1).

Según la socióloga colombiana MARIA CRISTINA SALAZAR, uno de los principales méritos de la IAP ha sido que:... “La incorporación de las bases como sujetos activos y pensantes en la producción de conocimientos y en la acción para el cambio, se constituye el elemento pivotal para romper la verticalidad entre investigadores e investigados propia de la ciencia social tradicional.” (2).

Esta ha permitido varios logros importantes que han posibilitado a muchos profesionales actuar frente a... “la situación tétrica de nuestras sociedades, la excesiva especialización y vacuidad de la vida académica, y las prácticas sectarias y verticales de un gran sector de la izquierda revolucionaria.” (3) Han permitido también trascender hacia una nueva forma de relación del investigador de la realidad social marcada por rasgos tales como:

- a) el compromiso del investigador;
- b) el antidiogmatismo;
- c) la devolución sistemática del conocimiento en distintos niveles dirigidos a los sectores populares;
- d) la relación entre el investigador, los cuadros y las bases procurando que surjan “intelectuales orgánicos” de las clases trabajadoras; y

(1) M. ANISUR RAHMAN Y ORLANDO FALS BORDA “La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo” en **La investigación-acción participativa**. María Cristina Salazar (Ed). Editorial Popular, O.E.I., Quinto Centenario, Madrid, 1992, págs. 219-220.

(2) MARIA CRISTINA SALAZAR (ed.) **La investigación-acción participativa**. Editorial Popular, O.E.I., Quinto Centenario, Madrid, 1992, pág. 66.

(3) A. RAHMAN Y O. FALS BORDA, op. cit., pág. 207.



e) la articulación del conocimiento específico o local con el conocimiento general mediante el proceso de acción-reflexión-acción en el que participan investigador e investigados.

Todo ello se ha logrado mediante un quehacer investigativo que se caracteriza como bien lo señala PEDRO DEMO (4) por:

a) la unión teórica y práctica, ya que la IAP ha permitido reconocer que la práctica no es sólo una opción, sino una necesidad de la teoría desde la que pretende ser real. De ese modo se reconoce que la práctica también genera conocimiento. Se han hecho más evidentes tanto las falacias del teoricismo como, en particular el escamoteamiento ideológico de las posturas más cercanas al positivismo;

b) la conjugación de saber y cambiar, puesto que la IAP permitió asociar el saber sofisticado con el saber popular buscando de ese modo bases más reales de procesos emancipatorios;

c) la crítica a la vinculación de la ciencia al poder, cuestión ésta que no sólo se evidencia en las posturas más groseras del servilismo frente al poder político y económico, sino incluso en la "seudo" neutralidad y des compromiso de muchos científicos.

d) la percepción del aprender a aprender en su sentido constructivo. Es éste un eje central, pues al valorar el saber popular y los procesos colectivos de planeación e intervención, se posibilita un cambio en la comunidad, producto de verse respetada e involucrada en el proceso de cambio como agente principal, en la concepción y consecución de un proyecto propio de desarrollo.

Lo anterior no significa que todo lo vinculado a la IAP sea de color de rosas. Obviamente no es así, se han cometido muchos errores y ellos han dado pie a muchos cuestionamientos y críticas a la IAP. Es necesario sin embargo, distinguir aquellos que provienen desde el paradigma positivista y que fundamentalmente dicen relación con dos aspectos: los problemas de la objetividad y los problemas de la validez; de aquellos otros cuestionamientos que se originan desde el mismo paradigma, en el cual pretende ubicarse a sí misma la IAP. Ellos se resumen en lo que Pedro Demo llama: los excesos de ideologización y la fragilidad teórica y metodológica.

(4) PEDRO DEMO. "Investigación Participativa: discutiendo éxitos y ambigüedades." Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Investigación Científica una visión Interdisciplinaria, realizado por la Universidad Jorge Tadeo Lozano en Bogotá, Colombia, del 24 al 28 de mayo de 1993.



“Principalmente, la IAP reubica la urgencia de humanizar el conocimiento y, particularmente, la importancia de hacerlo llegar, en la debida calidad, a la población. Desafortunadamente, la IAP se orientó mucho más por el aspecto de la participación que por el aspecto de la investigación. Se trata de trabajar mejor el desafío de la competencia anclada en el conocimiento, esencial para el proceso emancipatorio popular.

El mayor problema de la IAP fue el poco sentido de equilibrio entre calidad formal y política. Mientras tanto sigue siendo una metodología válida y necesaria. Si fuera productiva y coherente, sobre todo, si buscara su inspiración educativa en el aprender a aprender y en la posición constructiva frente al conocimiento, la IAP sería la metodología del momento.” (5)

A partir de las consideraciones anteriores y de lo que el propio Orlando Fals Borda denomina “otras escuelas convergentes con la IAP” parece conveniente introducir los aportes y reflexiones que respecto a los diagnósticos comunitarios surgen como producto de nuestra propia experiencia. Nos señala FALS BORDA: “Existen casos de convergencia intelectual de diversas escuelas hacia la IAP que merecen ser mencionados. Entre ellos está la escuela de educación crítica que ha venido desarrollando nuevas teorías, tales como las de IVAN ILLICH y PAULO FREIRE, muchas veces con expresiones sociales importantes (p. ej. “Aprendizaje Global” en Canadá). Otro caso de convergencia intelectual es el examen de la experiencia de base emprendido por economistas a fin de “adelantar colectivamente” (HIRSCHMAN, 1984; MAX-NEEF, 1986), y otro, **la incorporación de principios de participación en la planificación socioeconómica.**” (6).

B. BUSCANDO EL SENTIDO DE LOS DIAGNOSTICOS COMUNITARIOS

1. ¿Por qué participar?

Las razones que hacen conveniente la participación de los beneficiarios en los programas, proyectos y actividades parecen ser las siguientes:

(5) PEDRO DEMO, op. cit., pág. 16.

(6) A. RAHMAN y O. FALS BORDA, op. cit., pág. 215.



- a) porque de ese modo se satisface una necesidad humana fundamental, la necesidad de participación: todos requerimos sentirnos parte de lo que nos interesa o afecta de algún modo;
- b) porque las decisiones, información, actividades o lo que fuere el objetivo del grupo, comunidad o colectivo humano, se enriquecen con el aporte que cada cual hace;
- c) porque también quienes participan se autoenriquecen;
- d) porque así se saca provecho a la especificidad de información, creatividad y riqueza que posee cada ser humano y el proyecto o iniciativa puede recoger mejor la diversidad de lo real.

2. ¿Para qué hacer diagnósticos?

Los diagnósticos se llevan a cabo para alcanzar varios objetivos, algunos de los cuales son:

- a) identificar las características más relevantes del asunto en función del cual el diagnóstico se realiza;
- b) identificar los recursos y potencialidades existentes en la situación en la cual se pretende llevar a cabo una intervención;
- c) identificar asimismo los problemas y dificultades;
- d) hacer proyecciones y/o estimaciones acerca de cómo evolucionará la situación diagnosticada.

3. Una breve disgresión epistemológica: describir, explicar y comprender

Nosotros estamos acostumbrados a que podemos describir un fenómeno, e incluso explicarlo. Deberíamos ser también capaces de comprenderlo. Lo que nos ocurre es que generalmente nos paramos en el explicar, y ello porque pensamos que con haberlo descrito y explicado, ya hemos comprendido el fenómeno. Sin embargo, cometemos un gran error.

Como seres que utilizamos lenguajes complejos, somos capaces de describir situaciones, procesos, circunstancias. Como producto de algunos conocimientos especiales adquiridos, también sabemos **explicar** situaciones, procesos, circunstancias. Lo que parece, empero, escapar a nuestra atención, es el hecho de que describir más explicar no



implica **comprender**. Comprender es algo más y algo distinto. No es posible explicar un elemento aislado, yo sólo lo puedo describir. Para explicar se requiere de la existencia de una relación entre elementos. Es decir la explicación implica una relación. Si hay un solo elemento no es posible una explicación, ella sólo es posible cuando hay una operación entre uno y otro elemento. Esta relación la puedo describir y explicar, pero esta relación no la puedo comprender. Para que ello ocurra es necesaria una condición fundamental. Yo sólo puedo comprender un sistema desde un sistema de una complejidad mayor del que quiero comprender. Esa es una condición necesaria de la comprensión.

¿De que manera, entonces, puedo comprender las relaciones que se dan entre las personas? Solamente haciendo más complejo este sistema. ¿Cómo complejizo este sistema para poderlo comprender? Al ser yo parte del sistema aumento su complejidad. Al hacerme parte puedo por lo tanto comprenderlo. Esa es la ventaja y la virtud de la investigación participativa, en la cual el observador es parte del fenómeno observado, condición ésta que permite poderlo comprender. En el momento en que uno como observador se involucra y se compromete, el sistema aumenta su complejidad y uno queda en condiciones de poderlo comprender.

4. Las ventajas de hacer diagnósticos participativos

Los diagnósticos que se efectúan en el caso de programas de intervención social, p. e. salud, educación, medio ambiente, etc. apuntan principalmente a propósitos, entre otros, tales como: **identificar los obstáculos** que la población involucrada puede llegar a poner para el éxito de dicho programa; **comprometer e involucrar** a la población beneficiaria en su realización; **catastrar los recursos** de que dispone la población y que podrían ser incorporados al programa.

Para ello se hace uso de diversas técnicas de investigación social que permiten recopilar la información requerida que da cuenta (pretendidamente) de los propósitos arriba señalados.

La secuencia lógica implícita se puede resumir en los siguientes pasos: 1) se formula en un equipo técnico o político un programa o proyecto que contempla algún grado de participación ciudadana (comunitaria); 2) se elabora un diagnóstico para identificar las dificultades que la población puede poner al programa que se podrían



traducir en desinterés, no participación, boicot, etc.; 3) identificados los obstáculos se reformula el programa para corregir aquello que genera rechazo o desinterés por participar en el programa; 4) se pone en aplicación el programa.

Al esquematizar irónicamente un diagnóstico convencional y sus resultados tendríamos algo como lo siguiente: 1) los técnicos o especialistas consultan a la gente para saber que les gusta o no les gusta en un hipotético programa o proyecto en función del cual se está haciendo dicha consulta (diagnóstico). Recurriendo a nuestras propios conceptos, los técnicos buscan **explicar** los obstáculos y/o elementos que facilitan la participación de la gente; 2) la gente responde a la consulta de los técnicos (habitualmente hecha mediante instrumentos diseñados para recolectar esa información); 3) los técnicos analizan la información entregada por la gente, recogida por medio de sus instrumentos y procesada de acuerdo a sus propios parámetros cognitivos (explicativos en este caso); 4) los técnicos producen un conjunto de recomendaciones y propuestas de actuación para lograr que la gente se incorpore y participe en el proyecto de marras; 5) la gente recibe el impacto de las medidas derivadas de las recomendaciones de los técnicos (en el fondo le dicen a la gente lo que ellos creen que la gente cree que cree); 6) la gente sigue haciendo lo que siempre ha hecho: participar si el proyecto es lo suficientemente interesante y si no es interesante, no participar.

Recurriendo a nuestros conceptos anteriores, todo sigue transcurriendo en el ámbito del **explicar** pero no se ha pasado al del **comprender**. El proyecto no se ha hecho parte de la vida de la gente porque no se ha posibilitado **realmente** que la gente participe del proyecto.

Es posible por lo tanto pensar en diagnósticos que, simultáneamente con producir información útil para el programa o proyecto, hagan posible la participación de los beneficiarios desde un comienzo, involucrándolos de ese modo en su realización. De lo cual se obtendría como resultado, por una parte, un mayor nivel de compromiso de la población con éste, y por otra, una economía de tiempo y de recursos al refundir en un solo paso los pasos 1, 2 y 3 del esquema convencional.

Adicionalmente un diagnóstico participativo permite alcanzar entre otros beneficios, los siguientes: a) incrementar los niveles de organi-



zación y movilización ciudadana; b) posibilitar procesos de educación y capacitación (incremento del acervo lingüístico y cultural en la comunidad; c) permitir un mayor protagonismo de las personas sobre sus propias vidas; y d) mejorar los niveles de asertividad de la gente.

C. AUTODIAGNOSTICOS PARTICIPATIVOS

1. ¿Cómo hacerlo? Una propuesta metodológica

En el año 1986 el CEPAUR y la Fundación Dag Hammarskjöld publicaron **“Desarrollo a Escala Humana: una Opción para el Futuro”** (7). Dicho documento contiene una propuesta teórica respecto a las Necesidades Humanas que propone bases para su posible sistematización; identificando nueve necesidades humanas fundamentales, a saber: **Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad**; introduciendo el concepto de satisfacer definido como formas individuales y colectivas de ser, tener, hacer o estar conducentes a la actualización de las necesidades; y proponiendo una matriz (ver anexo 1) que permite ordenar y desglosar los satisfactores dentro de los cruces de una matriz que, por un lado clasifica las necesidades según las categorías existenciales de **Ser, Tener, Hacer y Estar**; y por el otro, las clasifica según las nueve categorías axiológicas ya enunciadas. Se plantea también que la matriz de necesidades y satisfactores propuesta puede servir de ejercicio participativo de auto-diagnóstico de grupos insertos en el espacio local; mediante un proceso de diálogo iterativo —preferentemente en la presencia de un monitor que haga las veces de elemento catalizador— el grupo puede ir identificando sus características presentes en la medida en que sus integrantes vayan llenando los respectivos casilleros de la matriz.

Desde la publicación de este documento se ha acumulado una considerable experiencia acerca de la utilización de la matriz, para propósitos analíticos, con diversos grupos en diferentes países. El método desarrollado ha mostrado que conduce a una mirada en profundidad en los problemas claves que impiden la actualización de las

(7) M. MAX-NEEF, A. ELIZALDE, y M. HOPENHAYN, **Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro**, Uppsala, CEPAUR-Fundación Dag Hammarskjöld, Development Dialogue, Número Especial 1986.



necesidades humanas fundamentales en la sociedad, comunidad o institución que está siendo estudiada.

2. Presentación del método

Para presentar de una forma más simple y comprensiva el método propuesto, seguiremos los pasos de un imaginario seminario-taller de un día de duración (6 a 8 horas de trabajo) con la participación de unas 50 personas. El propósito del ejercicio es llevar a los participantes a reflexionar sobre la realidad de su sociedad, comunidad o institución a la luz de la teoría de las Necesidades Humanas Fundamentales, en orden a diseñar soluciones para los más importantes problemas detectados.

Fase uno (Presentación de los contenidos teóricos e instrucciones a los participantes)

El ejercicio se inicia con una presentación concisa por parte del facilitador del ejercicio de los elementos conceptuales de la Teoría de las Necesidades Humanas Fundamentales. Se definen cada uno de los conceptos claves: necesidad, satisfactor, bienes económicos y tipos de satisfactores. Eso aunque se haya instruido previamente a los participantes de haber leído con anterioridad al seminario-taller el material escrito sobre esos temas.

Asimismo el facilitador debe describir en qué consiste el ejercicio e impartir las instrucciones generales para su realización.

Fase dos (Formación de los grupos de trabajo)

El grupo inicial de participantes es dividido en sub-grupos dependiendo su número de la cantidad de participantes. Deben crearse como mínimo tres subgrupos. Un buen número de integrantes por subgrupo es de 10 personas. (La experiencia nos ha mostrado que 10 parece ser un tamaño óptimo para este propósito). La tarea propuesta, para cada grupo, es construir la matriz contenido los satisfactores en uso en el espacio de realidad sobre el cual se realiza el diagnóstico. Es decir, todos aquellos elementos tanto negativos como positivos que afectan la actualización de las necesidades humanas fundamentales. Para tal propósito cada grupo recibe 36 papeles auto-adhesivos, nume-



rados de 1 a 36, representando cada uno de ellos las celdillas vacías de la matriz, que deben ser llenadas.

Fase tres (Elaboración de la matriz de cada grupo)

Los grupos son instruidos para concentrarse, durante la primera hora, en llenar las celdillas correspondientes a la columna del **Ser**; esto es, las celdillas 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29 y 33. Cada punto anotado en la celdilla debe ser el resultado de una discusión grupal. El facilitador del ejercicio debe aclarar, que la columna titulada **Ser** registra **atributos**, personales o colectivos que son expresados como sustantivos. Por ejemplo, en la celdilla 17, **Participación**, los satisfactores pueden ser: autoritarismo, discriminación, indiferencia, compromiso, tolerancia, etc.

Una vez transcurridas una a dos horas (dependiendo del tiempo total previsto para el ejercicio), todos los papeles auto-adhesivos con la información producida por cada grupo les son solicitados a estos y son pegados sobre una pizarra o muralla, representando así varias columnas del **Ser** (una por cada grupo), a una distancia suficiente una de otra para dejar espacio para las otras tres columnas que serán producidas para completar las matrices de cada grupo.

La siguiente hora es dedicada a llenar las celdillas de la columna del **Tener**. A los participantes se les recuerda que la columna del **Tener** registra **instituciones, normas, mecanismos, herramientas** (no en un sentido material), **leyes**, etc., que pueden ser expresadas en una o más palabras. Nuevamente, ejemplos que pueden ser mostrados son: doctrinas de seguridad nacional, instituciones represivas, educación discriminatoria, partidos políticos, organizaciones populares, etc. Una vez que se ha completado el tiempo, los papeles auto-adhesivos son de nuevo recogidos y colocados en la muralla al lado de las correspondientes cinco anteriores columnas.

La hora que sigue es dedicada, de una manera análoga, a la columna del **Hacer**. Es adecuadamente aclarado que la columna del **Hacer** registra **acciones**, personales o colectivas, que son expresadas como verbos. Como una simple ilustración, algunos ejemplos: discriminar, oprimir, imponer, censurar, votar, elegir, representar, opinar, etc.

Durante la próxima hora, debe ser completada la columna del **Estar**. Se les explica a los participantes que el **Estar** se refiere a **situacio-**



nnes y contextos en el sentido de tiempos y espacios. Esta etapa termina con cinco matrices (una correspondiente a cada grupo) colocadas sobre la muralla de modo que pueda ser examinada por los participantes.

Fase cuatro (Formación de nuevos grupos y trabajo de síntesis)

En la siguiente hora, los participantes son divididos en nueve grupos; uno por cada necesidad humana fundamental. No es conveniente que los nuevos grupos tengan menos de cinco participantes. De modo que si el número total de participantes es inferior a cuarenta personas es preferible crear sólo cuatro o tres grupos. Se debe buscar que en dichos grupos no coincidan en un mismo grupo los integrantes de los anteriores grupos. A cada grupo se le entrega todos los papeles autoadhesivos de la hilera correspondiente a una necesidad, si son nueve; y de dos o tres necesidades, si son cuatro o tres grupos. Lo cual incluye los satisfactores en uso identificados en cada una de sus cuatro celdillas. Luego los grupos son inducidos a iniciar una discusión en orden a realizar una síntesis, en un primer momento de los satisfactores negativos identificados, es decir, seleccionar, para cada celdilla, aquel elemento qué ellos consideran como el más importante y decisivo. En otras palabras, qué satisfactor negativo debe ser seleccionado porque tiene el mayor peso sobre el conjunto. En casos excepcionales pueden seleccionarse como máximo dos en cada celdilla: La selección debe ser en cada caso el resultado del consenso alcanzado en el grupo a través del debate y la discusión.

En un segundo momento cada grupo debe entregar los papeles autoadhesivos correspondientes a una o más necesidades y entregar a otro grupo estos, recibiendo a su vez de un grupo distinto los papeles autoadhesivos correspondientes a otra u otras necesidades para realizar ahora el proceso de síntesis de los satisfactores positivos. Es necesario prestar atención para que la síntesis efectuada por cada grupo en el segundo momento corresponda a necesidades distintas de las del primer momento; ello para evitar una eventual contaminación cognitiva.

Cada grupo debe registrar en las celdillas correspondientes de las matrices en limpio que se les ha proporcionado para tal efecto, los satisfactores seleccionados en los dos momentos del proceso de síntesis.



Fase cinco (Elaboración y discusión de la matriz de síntesis)

Una vez terminada la fase anterior y sentados todos los participantes en forma circular, cada grupo procede a dictar al resto de los participantes, los satisfactores seleccionados para que todos procedan a copiarlos en una matriz en limpio que se les ha distribuido al comenzar el ejercicio. Del modo anterior se llega a una matriz negativa y a otra positiva que sintetizan la totalidad del debate y discusión realizado. De forma tal que todos la puedan analizar y tener en cuenta, ya que constituye el tema de debate de la sesión plenaria final. En dicha sesión se lleva a cabo una interpretación colectiva de la matriz de síntesis, en la cual cada participante señala aquellos elementos que más le han llamado la atención en ella.

Las matrices resultantes representan el cuadro de los elementos más relevantes que están afectando, tanto positiva como negativamente, a esa sociedad, comunidad o institución en lo que dice relación a la actualización de sus necesidades humanas fundamentales. Ellas representan los problemas más fundamentales (amenazas, debilidades y obstáculos) que deben ser encarados, así como los recursos (fortalezas, potencialidades y oportunidades) de mayor valor con que se cuenta.

Fase seis (Evaluación final)

Una vez interpretada la matriz, en el mismo colectivo se da inicio a una evaluación del ejercicio realizado, donde se induce a participar a todos quienes tomaron parte en él, compartiendo cada cual con el colectivo las percepciones, emociones, ideas y juicios que el ejercicio le produjo.

Fase siete (Opcional)

Si el ejercicio tiene por propósito la operacionalización de la información para efectos de algún proyecto o iniciativa en particular, éste es el momento en el cual se pueden introducir algunas preguntas específicas en tal dirección. Para lo cual se le pide a los participantes que se integren en los mismos grupos que realizaron la fase cuatro (trabajo de síntesis) y se les solicita que den respuesta a las preguntas planteadas en un lapso breve de tiempo (no más de media hora) y que registren los resultados en una planilla para papelógrafo (una hoja



suficientemente grande como para escribir en letras grandes y pegarla en una pizarra). Posteriormente se reconstituye el plenario y se pide a cada grupo que lea los resultados de su trabajo.

D. LOS SATISFACTORES DE LA PARTICIPACION:

¿APRENDIENDO DEL CONTENIDO O DEL PROCESO? LA EXPERIENCIA ACUMULADA MEDIANTE UNA METODOLOGIA PARTICIPATIVA

Desde hace algunos años (fines de 1987), hemos llevado a cabo una experiencia sumamente interesante de identificación de satisfactores de las necesidades humanas, mediante ejercicios de aplicación en colectivos humanos de la matriz de necesidades y satisfactores propuesta en el Desarrollo a Escala Humana. La experiencia acumulada hasta ahora nos permite afirmar que las metodologías participativas incrementan la creatividad, la apertura y la disposición al cambio de las personas involucradas en ella. La aplicación del ejercicio en diferentes contextos nos ha permitido observar que a pesar de ello, se generan ciertas regularidades en relación a las dinámicas a que el ejercicio da lugar. ¿Cuáles son estas dinámicas y a qué responden?

En primer lugar, se observa un **proceso de apertura** creciente frente al ejercicio a medida que éste se realiza. El desarrollo del ejercicio hace que las personas se vayan involucrando en la experiencia, y comiencen a participar cada vez más, a opinar más y a confrontar su opinión con los otros miembros del grupo. En general, el ejercicio produce una dimámica crecientemente participativa.

En segundo lugar, se va generando a lo largo del ejercicio una suerte de **abandono de la visión o perspectiva individual** y se comienza a asumir el enfoque que el colectivo de trabajo va articulando. Es posible pensar que lo que el ejercicio posibilita es el surgimiento de una suerte de identidad colectiva en cuanto forma similar de interpretar la realidad, la cual se va plasmando progresivamente a lo largo del proceso a que da lugar la metodología. Llegada la fase final lo que se ha constituido es algo así como un grupo de tarea, que habiendo definido en forma colectiva la realidad, está en condiciones de asumir acciones que apunten a intervenir sobre ella.

En tercer lugar, se evidencia en el transcurso de la aplicación de la metodología, **el paso desde una visión fundamentalmente intelectual o cognitiva a una interpretación más holística o integral,**



donde cada participante se involucra tanto con sus ideas como con sus sentimientos y emociones respecto al espacio en relación al cual se reflexiona.

Hemos observado al iniciar las distintas fases del ejercicio la emergencia de muchos temores. El ejercicio desconcierta a muchas personas al verse enfrentadas a una tarea donde parecieran faltar muchas definiciones previas. Muchas personas se acercan a hacer preguntas tales como: “¿qué pongo aquí, lo que yo pienso o lo que piensa la gente?”, “¿corresponde que pongamos en tal casillero tal o cual cosa?”. Lo anterior nos induce a reflexionar respecto a la necesidad de la definición previa de un marco que posibilite la productividad y creatividad de las personas. Esta idea fue trabajada muy profundamente por DONALD WINNICOTT... “El contenido no tiene sentido sin la forma” (8) La matriz del ejercicio provee de un espacio o lugar — donde se hace posible desplegar el contenido de la interpretación de la realidad que cada uno tiene — donde es posible compartir con otros las respectivas interpretaciones — donde las simpatías y antipatías y el frescor de los sentimientos tienen oportunidad de revelarse en la idea que los expresan. Y podemos tomar así los límites de este espacio, como siendo los controles autoimpuestos que colocan los placeres y los sentimientos al servicio de la expresión de la idea, que le da forma y por lo tanto significado. Lo que provee la matriz es un contexto, que posibilita que la forma que se desenvuelve naturalmente por dentro de cada uno de nosotros pueda encontrar una correspondencia en el mundo externo, ella nos proporciona el espacio para el proceso de ser capaz de aceptar la diferencia y la similaridad. Porque como afirma WINNICOTT, es mediante la diferencia que crecemos, idea contenida en las afirmaciones de que.... “una descripción del desarrollo emocional del individuo no puede ser hecha enteramente en términos del individuo sino, en ciertas áreas, y ésta (el espacio potencial) es una de ellas y, tal vez la principal, el comportamiento de ambiente es parte del desarrollo personal del propio individuo y debe por lo tanto ser incluido” (9); y que... “cuando se habla de un ser humano, se habla de él junto con la totalidad de sus experiencias culturales. El todo forma una unidad” (10).

(8) Citado por MADELEINE DAVIS Y DAVID WALLBRIDGE, **Límite e Espaço: uma introdução a obra D. W. Winnicott**, Imago Editora, Río de Janeiro, 1982, pág. 160.

(9) MADELEINE DAVIS Y DAVID WALLBRIDGE, op. cit. pág. 185.

(10) MADELEINE DAVIS Y DAVID WALLBRIDGE, op. cit. pág. 185.

Otro fenómeno observado es la creación de un muy fuerte campo emocional, es posible que ello sea producto de una cultura donde existe una fuerte autorrepresión en tal sentido. La “apertura” a la expresión pública de sus emociones que inicialmente alguien realiza provoca una especie de efecto de “tobogán”. Ello es fácil de percibir mediante los comentarios hechos en los momentos de evaluación por los participantes. En muchas personas se produce una suerte de dolor por ausencias de quienes estaban participando en el ejercicio y la de aquellos que consideran que “debieron” haber participado, personas con las cuales están muy involucradas en los espacios en que desarrollan su existencia. Aquí aparece como muy necesario analizar e identificar la habilidad o destreza y capacidad para “contener” esa expansión de sensibilidad que deben desarrollar los conductores del ejercicio. La gente se libera solamente si siente que puede ser contenida.

La experiencia acumulada permite a la vez constatar el carácter antiautoritario y liberador que posee la metodología. Contribuye a la destrucción de gran parte de aquellas certezas, como diría WINNICOTT... “que están tan firmemente ancladas en la realidad objetiva que están enfermas en el sentido de estar fuera de contacto con el mundo subjetivo y con un abordaje creativo de los hechos” (11). Debilita el paradigma autoritario que hemos internalizado hasta tal punto que no podemos reunirnos sin establecer automáticamente jerarquías entre nosotros: ¿quién coordina? ¿quién y cómo se opina? En tal sentido, el ejercicio al demandar la construcción al interior de cada grupo de un conjunto de definiciones que posibiliten el trabajo colectivo, permite el desarrollo de la capacidad de autorregulación de los grupos, y demuestra la fiabilidad de esos a priori autoritarios. Y por otra parte permite una demostración del carácter eminentemente social de la realidad, en cuanto socialmente construída.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Es la potencia de este instrumento metodológico la que conlleva a las dinámicas identificadas o es que estamos enfrentando una etapa en la vida colectiva, una suerte de momento cultural, en el cual las personas necesitamos superar nuestros miedos, soltarnos de nuestras rigideces y abandonar nuestras certezas, para así dar paso a una ampliación de nuestros espacios de libertad y de creatividad, y a enriquecernos por medio de una intensifi-

(11) MADELEINE DAVIS Y DAVID WALLBRIDGE, op. cit. pág. 186.



cación de nuestras experiencias de vida mediante el compartir? ¿Qué es lo que le proporciona a este ejercicio la enorme potencia transformadora que ha evidenciado su aplicación?

Hay aparentemente dos elementos sobre los cuales profundizar el análisis. El ejercicio posibilita en el colectivo humano que lo lleva a cabo el surgimiento o configuración de un **lenguaje común**. El hecho de participar de una forma similar de conceptualizar la realidad, de marcar acentos comunes mediante la nominación que hacemos de las cosas y de los acontecimientos y del desplegar una misma habla, permite a su vez una **interpretación compartida** de la realidad, en cuanto valoración semejante de los elementos que la constituyen y en tanto análoga priorización y establecimiento de las urgencias en ella. Estos dos elementos aunados, le confieren al ejercicio una enorme utilidad para su aplicación en colectivos humanos vinculados a programas y proyectos.

En el libro de WILLIS HARMAN Y HOWARD RHEINGOLD, **Máxima Creatividad** (12), se encuentran algunas pistas para dar respuesta a la pregunta inicial. Gran parte de las reflexiones de dichos autores dicen relación con la necesidad de desarrollar la capacidad para “oír” el discurso del “otro yo”, como requisito fundamental para dar paso a nuestra creatividad. Señalando lo fundamental que es aprender el secreto de la escucha interior.

También CARL ROGERS proporciona algunas ideas al respecto: “En la medida en que el individuo niega el acceso a la conciencia (o reprime, si se prefiere ese término) de grandes sectores de su experiencia, sus formaciones creativas podrán ser patológicas, socialmente negativas, o ambas cosas a la vez. Si en cambio, permanece abierto a todos los aspectos de su experiencia, y las diversas sensaciones y percepciones que se producen en su organismo acceden a la conciencia, los productos de su interacción con el medio tenderán a ser constructivos., tanto para él como para los demás” (13).

El ejercicio revalora la riqueza del “escuchar a otros”. Ayuda a despejar temores, a priori, descalificaciones,, animadversiones, rechazos,

(12) WILLIS HARMAN Y HOWARD RHEINGOLD, **Máxima Creatividad**, Aletheia Editorial, Buenos Aires, 1989.

(13) CARL ROGERS, **El proceso de convertirse en persona**, Ediciones Paidos Ibérica S.A., Barcelona, 1989, pág. 305.



desinterés y así tantas actitudes negativas que nos dificultan el escuchar al otro o a otros. La mecánica existencial que se desarrolla tiende de a facilitar la "empatía". Es el poder verse a uno mismo en una suerte de espejo en el otro, un otro que expresa los mismos o similares temores a los que sentimos, que inicia búsquedas parecidas y que intenta equivalentes esfuerzos por encontrar respuestas; todo ello en un contexto cuyos límites redefinen de idéntica forma a todos los que participan del espacio de reflexión.

ROGERS (14) también identifica tres condiciones internas y dos condiciones externas que posibilitan el desarrollo de la creatividad constructiva de las personas. La primera condición interna es **la apertura a la experiencia**, la cual implica tolerancia a la ambigüedad siempre que ella exista y capacidad para recibir mucha información conflictiva sin cerrarse a su flujo. Esta actitud es la inversa de la actitud psicológica de defensa, de la rigidez y de la limitación de los conceptos, creencias, percepciones e hipótesis. La segunda condición interior es **un foco interno de evaluación**, lo cual significa que la persona establece el valor o importancia de lo que hace, piensa o dice en función de su propio juicio y no dependiendo de lo que los demás piensen al respecto. Lo anterior, no implica desatender o no tomar en cuenta el valor del juicio de otros, sino que fundar finalmente en el criterio personal, la evaluación de las cosas. La tercera condición interna es **la capacidad para jugar con elementos y conceptos**, la cual se traduce en una necesaria plasticidad conceptual y verbal, en un cierto grado de irreverencia y de criticidad, pero también de humor para juzgar la realidad, y así tomar lo dado por sentado como problemático, dar forma a hipótesis inesperadas o extravagantes y traducir ideas y principios de una forma a otra. Las condiciones externas requeridas son: en primer lugar, **seguridad psicológica**, la cual es posible de lograr si existe un ambiente donde se acepta incondicionalmente a la persona que participa, se cuenta con la comprensión empática de quienes la rodean y no hay evaluación externa (nadie es criticado); en segundo término, **libertad psicológica**, que consiste en alentar una libertad completa para la expresión simbólica. Consiste en la libertad para pensar, sentir, decir y ser cualquier cosa que a uno le parezca más verdadera.

(14) CARL ROGERS, op. cit., págs. 306 a 310.



Al parecer la metodología proporciona algunos elementos que ayudan a desatar muchos de los nudos que impiden que las tres condiciones internas señaladas por ROGERS, y que cada persona tiene en sí mismo, puedan desplegarse en forma habitual en su existir. Pero por otra parte también provee de las condiciones externas que posibilitan ese despliegue.

Esta metodología parece ser por sus características un instrumento que genera una notable **sinergia** (15) en el colectivo que la lleva a cabo, siempre y cuando sea asumida y aplicada en forma seria y responsable. En tal sentido puede ser vista como generadora no sólo de comprensión de la realidad, sino también de potencial de transformación y cambio personal y colectivo. ¿Y para qué otra cosa es que hacemos los diagnósticos comunitarios?

Esta metodología comienza a hacerse parte del profundo cambio epistemológico que comienzan a experimentar las ciencias sociales, al igual que otras actividades humanas. Donde lo sustantivo y medular, desplaza el valor de lo adjetivo construído por la tumultuosa repetición verbalista. Puede ser incorporada a las propuestas de investigación-acción participativa, o a las técnicas de educación popular, pues hace posible desarrollar "diagnósticos participativos" reales y no meramente formales, ya que permite un acercamiento hacia lo que es propiamente "lo significativo" para las personas.

(15) M. MAX-NEEF, A. ELIZALDE Y M. HOPENHAYN, op. cit., pág. 45.



NECESIDADES ONTOLOGICAS NECESIDADES AXIOLOGICAS	SER	TENER	HACER	ESTAR
SUBSISTENCIA	1.	2.	3.	4.
PROTECCIÓN	5.	6.	7.	8.
AFECTO	9.	10.	11.	12.
ENTENDIMIENTO	13.	14.	15.	16.
PARTICIPACIÓN	17.	18.	19.	20.
OCIO	21.	22.	23.	24.
CREACIÓN	25.	26.	27.	28.
IDENTIDAD	29.	30.	31.	32
LIBERTAD	33.	34.	35.	36.





índice

Investigacion participativa y autoformacion grupal

Fernando de la Riva
Equipo Claves

LA HIPOTESIS DE PARTIDA

Se preguntará el/la lector/a qué pinta, en una monografía dedicada a la Investigación Participativa, un artículo referido a la Autoformación Grupal.

Pues bien, pinta mucho, como trataremos de demostrar.

En primer lugar, a estas alturas de la publicación es posible que los trabajos precedentes hayan servido para deducir una hipótesis fundamental de la Investigación Acción Participativa (IAP). Esto es, simplificando mucho, que:

“El reconocimiento crítico, participativo y colectivo, de la propia realidad es un importante factor movilizador de la acción transformadora.”

O sea, para empezar, afirmamos que la acción transformadora es el objetivo principal de la IAP.

La investigación no se propone como fin el conocimiento de la realidad por sí mismo o para facilitar, por ejemplo, la intervención de los agentes externos: trabajadores sociales, animadores socioculturales, agentes de desarrollo, etc.

La IAP pretende poner en marcha o dinamizar un proceso de transformación en la realidad que “investiga”. Si no hay cambio, no hay IAP.

Esta llamémosle “funcionalidad” de la IAP, es un rasgo característico, que tiene consecuencias muy concretas. Se trata de una investigación “pegada al terreno”, o mejor aun, desde el terreno, desde adentro.



tro. Los indicadores de éxito no se refieren tanto a la cantidad y calidad de los datos recogidos, como al impacto que esa información tiene al favorecer la modificación de aspectos concretos de la realidad.

Esa hipótesis también subraya, en consecuencia, que el instrumento fundamental del que la IAP se vale es el re-conocimiento crítico de la propia realidad.

El método esencial, el “camino” que la IAP propone es la recuperación de la memoria colectiva, de la experiencia y la historia común, la identificación de la propia situación y de su contexto, y su análisis crítico, el análisis de las causas y efectos de la situación, de sus interrelaciones y de sus relaciones con la realidad global.

Se trata de reconocer la realidad para poder transformarla. Porque no se puede cambiar algo que se desconoce o ignora. El conocimiento permite, entre otras cosas, identificar objetivos de transformación, señalar horizontes para la construcción de una nueva situación, de una nueva realidad. Pero, además, el hecho de reconocer la realidad refuerza las motivaciones, sirve de impulso en el objetivo de transformarla.

Por otro lado, el grupo, la comunidad, el colectivo es el sujeto y el objeto de la IAP. La IAP tiene, necesariamente, un carácter participativo y colectivo.

No es sólo que la situación que pretendemos investigar, para dinamizar sus procesos de transformación, sea la de un colectivo o una comunidad concreta, con lo cual ésta o aquel vienen a convertirse en el “objeto” central de la investigación. También ocurre que la investigación no es “externa” sino que el “investigador” es la propia comunidad o colectivo.

Este protagonismo del grupo, necesario, consustancial a la IAP, hace que, también de forma necesaria, la investigación se base en la participación colectiva.

Así pues, la previsión de la IAP, diciéndolo con otras palabras es que un colectivo o una comunidad que reconoce críticamente su situación, que identifica sus problemas, necesidades e intereses, y lo hace de una forma colectiva, es más capaz de intervenir en ella, transformándola, y encuentra, en ese mismo proceso de reconocimiento,



muchas de las razones o motivaciones que movilizan o dinamizan su acción.

UN PROBLEMA A RESOLVER

Pues bueno, si esa hipótesis sobre la IAP que acabamos de exponer someramente es válida, el desafío que, desde el punto de vista metodológico, plantea la investigación no es pequeño.

¿Cómo hacer que el colectivo o la comunidad “recuperen” y analicen críticamente su realidad y su experiencia? ¿Cómo hacer que ello incida y revierta, directamente en su práctica social, en su acción, en la transformación de esa misma realidad? ¿Cómo hacer para que todo ello se produzca de forma participativa y grupal?.

En otras palabras, el reto que se nos propone es el de la “apropiación” colectiva del conocimiento, el de los procedimientos y mecanismos que permiten a un grupo o un colectivo “aprehender” su propia realidad y su propia experiencia.

Y, consecuentemente, también enfrentamos el desafío de las “herramientas” de investigación, grupales y participativas, que, “gestionadas” por el propio colectivo o la comunidad, permitan esa apropiación.

No nos sirven los instrumentos de investigación convencionales, al menos como recurso fundamental. Pueden ser complementarios o pueden servir para recoger y sistematizar datos que, en cualquier caso, seguirían planteando el problema de su devolución a los grupos-sujeto y el de su apropiación crítica.

Tenemos que recuperar, construir, inventar otros procedimientos y técnicas de investigación, una de cuyas características principales debe ser su facilidad de uso, su conexión con los códigos propios del grupo o colectivo, con su universo cultural, con su campo de experiencias. De ahí la importancia de que la IAP parta y se inscriba permanentemente en la realidad concreta de cada grupo concreto.

Este es el punto preciso donde podemos empezar a entender la relación entre IAP y Autoformación Grupal que cuestionábamos al comienzo de este trabajo.



En efecto, la Autoformación Grupal es, fundamentalmente, una herramienta para la apropiación colectiva del conocimiento, que asume como propia la hipótesis de partida que señalábamos para la IAP, esto es, su intencionalidad transformadora, su referencia permanente a la propia realidad, su sentido crítico y su dimensión radicalmente participativa.

Aclaremos de pasada que son muchos los campos temáticos o los ámbitos formativos, además de la IAP, en los que la Autoformación Grupal puede cumplir un papel eficaz, incluso en algunos que nos parecen absolutamente imposibles de abordar de otra forma que no sea mediante el apoyo de un “experto” presencial y permanente o, al menos, continuado.

Lo cierto es que no existe aprendizaje significativo si no se establece una relación entre lo que se pretende aprender y lo que ya se sabe, si no se produce una “síntesis” entre la experiencia y los conocimientos previos del sujeto de aprendizaje y los nuevos conocimientos que éste ha de incorporar.

Eso significa que, siendo importantes los “nuevos contenidos de aprendizaje”, a la hora de plantear y desarrollar la formación no lo son menos las ideas, experiencias, opiniones, percepciones, intuiciones, prejuicios, estereotipos, etc, que el individuo y el colectivo ya tiene y que van a actuar de “filtros” de su aprendizaje.

Es, particularmente, en estas tareas de recuperación de las experiencias e ideas previas en las que la Autoformación Grupal puede sernos especialmente útil, sea cual sea el eje temático del aprendizaje: el inglés, la fontanería, la física cuántica, el cultivo del champiñón, etc.

Pero, en fin, sería muy complejo avanzar por esta línea de argumentación, respecto a la utilidad de la Autoformación Grupal como herramienta, fundamental o complementaria, en cualquier proceso formativo, no siendo el tema que justifica este artículo, por lo que retomaremos el hilo allí donde nos preguntamos por la IAP.

LOS PRINCIPIOS BASICOS DE LA AUTOFORMACION GRUPAL

Bueno, pues lo primero es señalar cómo cualquier proceso de IAP es, esencial y necesariamente, un proceso “formativo”.



No es difícil de entender: si lo que nos proponemos es conocer mejor, en cantidad y calidad “crítica”, nuestra realidad para poder transformarla, de lo que estamos hablando, se mire por donde se mire, es de aprendizaje y de formación.

Pero ademas, dándole la vuelta al argumento, cualquier proceso de Autoformación Grupal es, tambien, un proceso de auto-investigación puesto que permite re-conocer lo que pensamos y sabemos, de una forma participativa y colectiva, de forma crítica, permite tomar conciencia de lo que sabemos y cuestionarlo.

No, no se trata de una simplificación ni de un juego de palabras, es algo más serio y profundo cuyas consccuencias, tambien en el plano metodológico, son claras: hemos de construir una “pedagogía” y una “didáctica” de la IAP y hemos de reforzar la dimensión “investigadora” de cualquier proceso de aprendizaje.

Cuando hablamos de Autoformación Grupal lo hacemos desde una forma de entender la formación alejada de muchas concepciones al uso, no nos referimos a cursos, profesores, aulas, temarios, certificados, etc, sino a tiempos y espacios para que los/as miembros de un colectivo o una comunidad compartan sus ideas, conocimientos y experiencias; piensen juntos/as; busquen y analicen informaciones sobre las cuestiones que les ocupan, pre-ocupan o interesan; evalúen sus prácticas para aprender de los aciertos y errores, etc.

Las razones para apostar por la Autoformación no son sólo ni fundamentalmente de carácter económico, aunque evidentemente precisa de menores recursos “externos” que otras propuestas formativas convencionales, sino, sobre todo, porque la Autoformación Grupal es un método de aprendizaje eficaz y ameno.

Veamos algunos de los principios en los que se basa la Autoformación Grupal:

En la Autoformación Grupal el aprendizaje se desarrolla partiendo de lo que ya sabemos, de nuestra opiniones y experiencias, de nuestros conocimientos, buscando juntos/as nuevas ideas e informaciones.

Todas las personas tenemos opiniones y conocimientos previos incluso sobre temas aparentemente lejanos, pero especialmente sobre cuestiones que forman parte de nuestra realidad cotidiana.



Estos conocimientos son el resultado de nuestra experiencia acumulada, de lecturas e informaciones recibidas, del diálogo e intercambio de puntos de vista con otras personas, de nuestra reflexión personal, de las "impresiones" que recibimos de nuestro entorno, etc.

Todo ello forma, como ya hemos señalado, una especie de filtro a través del cual percibimos la realidad e incorporarnos poco a poco nuevos conocimientos. Por eso, en vez de ignorarlo, como si no supiéramos nada, como si fuéramos una "página en blanco", la Autoformación se asienta sobre este punto de partida, porque reconocer lo que ya sabemos es sentar las bases para aprender nuevas cosas.

Así, la Autoformación empezará por estimular la propia reflexión de los/as miembros del grupo o la comunidad, favorecer sus intuiciones, recoger sus opiniones y experiencias anteriores, etc, antes de aportar nuevas informaciones. Por eso, también, favoreceremos continuamente las referencias y las preguntas sobre la propia realidad de los/as participantes para relacionar con ella todos los temas y cuestiones abordados en el proceso de aprendizaje.

Cuando, como en la IAP, el "aprendizaje" se refiere expresamente al conocimiento de la propia realidad, la validez de la Autoformación se hace aun más evidente.

En la Autoformación el aprendizaje se desarrolla favoreciendo la mayor participación posible de todos/as los/as participantes, trabajando en campos, dialogando al máximo, aprendiendo unos/as de otros/as.

La formación en grupo refuerza la capacidad de aprender porque en el diálogo y contraste de pareceres hay mucha sabiduría ya que todos/as tenemos algo que aprender y algo que enseñar. El trabajo en equipo permite buscar y analizar colectivamente nuevas informaciones, refuerza las habilidades sociales, favorece la autonomía, etc.

Por otra parte, cuando participamos activamente en algo, como en el aprendizaje, lo sentimos mucho más nuestro, nos comprometemos más y tenemos mejor disposición para ello.

En la Autoformación Grupal será fundamental impulsar y fortalecer un buen clima de relación entre las personas y, en la medida de lo posible, "ilusionarlas". De esta forma será más fácil el trabajo en equipo y hacer ver como ese trabajo es altamente "productivo", o sea, que permite llegar a conclusiones válidas e interesantes.



Eso no significa que, a lo largo del proceso formativo, no surjan conflictos en las relaciones interpersonales y grupales. Eso sería impensable porque el conflicto es algo natural en todas las relaciones humanas y mucho más cuando, como en el caso de la Autoformación y de la IAP, vamos a reflexionar, a cuestionarnos, a intercambiar puntos de vista sobre nuestra realidad cotidiana y sobre nuestras prácticas sociales en esa realidad.

No hay cambio si no hay conflicto, si no se contraponen, con espíritu crítico, distintas visiones de la realidad, distintas prácticas. La transformación de los valores y las actitudes, personales y sociales, sólo puede producirse como resultado de su cuestionamiento, cuando entran en conflicto con nuevos valores y actitudes que se consideran necesarios para poder hacer frente a una situación determinada.

El conflicto, siempre que no se desborde y perdamos el control de la situación rompiéndose la dinámica grupal y el proceso de intercambio, es algo a trabajar en profundidad, es un elemento fundamental en la Autoformación, es su “medio natural”.

Ante el conflicto hemos de intentar clarificar las distintas posturas, analizarlas y contrastarlas con los datos objetivos de realidad, buscar los espacios de consenso, reforzar los aspectos que unen e identifican al grupo, por encima de sus diferencias.

En cualquier caso, no hay que temer el conflicto y, sobre todo, nunca ignorarlo u ocultarlo.

En la Autoformación, el aprendizaje se desarrolla de una forma dinámica, con métodos y técnicas que hacen más amena la formación y favorecen un buen clima de relación y comunicación.

La Autoformación pretende que la experiencia de aprendizaje que van a realizar los/as participantes sea dinámica y les motive a profundizar en nuevos conocimientos sin aburrirles. Por eso se utilizan técnicas grupales que faciliten la reflexión grupal, el diálogo interpersonal y la participación activa de todas las personas que intervienen en el proceso formativo. Eso facilitará su aprendizaje y les animará a continuar.

Por eso, a menudo, recurriremos a juegos y técnicas variados, con cambios constantes en la actividad. Por eso reforzaremos continuamente el “lado” dinámico y divertido del proceso formativo estimu-



lando la cordialidad y el buen humor, porque nadie ha dicho que aprender deba ser algo aburrido y, por el contrario, se aprende mucho mejor cuando se disfruta en el proceso formativo.

Esta utilización de técnicas activas y participativas facilita, por otro lado, el desarrollo de la imaginación y la creatividad y el aprovechamiento de la experiencia y del lenguaje grupal.

En cada realidad, en cada grupo, encontraremos tradiciones, costumbres, juegos, canciones, refranes, cuentos, etc, que forman parte de su “universo cultural” y que, además de servirnos de “material de formación e investigación” se convierten fácilmente en recursos didácticos que ayudan a construir el aprendizaje, con la ventaja adicional de que son fácilmente reconocibles y “apropiables” por el grupo.

En la Autoformación el aprendizaje se desarrolla pensando permanentemente en la práctica concreta de nuestro colectivo, de nuestra comunidad, en nuestra acción, en la manera de llevar a cabo aquello que descubramos y aprendamos juntos/as.

No aprendemos sólo por el puro placer de aprender sino que pretendemos que nuestros nuevos conocimientos sirvan para mejorar la vida, para transformar nuestra realidad. Así que reflexionaremos sobre la experiencia, sobre nuestra acción, sobre nuestra forma de entender y desenvolverse en la realidad para aprender a mejorarla desarrollando nuevas acciones.

La Autoformación trata de reforzar continuamente la dimensión “práctica” del aprendizaje, ayudando a obtener conclusiones concretas que tengan repercusión en la dinámica real del colectivo o la comunidad.

Pero, frente a lo que se pudiera pensar, el objetivo no es “quedarse” en la propia práctica, en lo que el grupo ya sabe.

Por el contrario, se trata de trascender, desde lo que la comunidad conoce y hace consciente, a un conocimiento más global e integral que el grupo va construyendo mediante la búsqueda y el análisis de nueva información, mediante la contrastación de nuestra propia percepción con otras ‘externas’ o ajena al propio colectivo. Aunque, ahora, estos nuevos datos vendrán a sumarse y complementarse, críticamente, con nuestra visión previa, aportando nuevos enfoques y perspectivas para poder mejorar nuestra realidad.



A estas alturas del discurso es posible que al/a la lector/a le resulte más fácil entender porqué creemos firmemente que la Autoformación Grupal puede ser un recurso útil para la IAP, pero es seguro que, en cualquier caso, estará preguntándose por las dificultades operativas que plantea un proceso de estas características.

¿UNA FORMACION SIN FORMADOR?

Esta es una de las primeras preguntas prácticas que, sin dar demasiadas vueltas al coco, se nos plantea.

Porque, a pesar de que consideremos al grupo como objeto-suje to de su proceso de aprendizaje, parece evidente que éste no se pondrá en marcha así, sin mas ni más, de forma espontánea y que, en su trascurso, se plantearán incidencias y situaciones cuya resolución no puede encomendarse al flujo natural de los acontecimientos.

Aclaremos que la afirmación de la utilidad de la Autoformación Grupal en un proceso de IAP no significa que sea una panacea y que, por sí sola, resuelva todos los problemas y situaciones que en el pro ceso de investigación puedan plantearse.

La Autoformación Grupal es “un” instrumento de la IAP, no “el” instrumento.

Dicho esto, que nos ayuda a relativizar las cosas, huyendo de cualquier pretensión omnipotente y totalizadora, diremos también que, ni en su teorización ni en su práctica, la Autoformación Grupal es algo acabado y completo. No tenemos todas las respuestas a todos los pro blemas. Seguimos experimentando en la práctica.

En esa práctica hemos constatado que, efectivamente, es necesario que “alguien” ponga en marcha el proceso de Autoformación y que “alguien”, no necesariamente la misma persona, lo dinamice y coordine.

Lo que ocurre es que este “alguien” no es, estrictamente, un formador, en el sentido clásico o en el sentido “bancario” de la forma ción, que diría PABLO FREIRE. No es el que “posee” el conocimien to y lo transmite, sino el que dinamiza el proceso de “construcción colectiva del conocimiento” que está en la base de la Autoformación.



Ese “alguien”, muy preferiblemente perteneciente al propio grupo, participa en la búsqueda colectiva como uno mas, aunque simultáneamente asuma la tarea de “vigilar” el proceso, cuidando de que se desarrolle ordenada y adecuadamente y, en consecuencia, haciendo propuestas que lo dinamicen o reconduzcan cuando se tope con dificultades.

Ese “alguien”, por otra lado, no tiene por que ser siempre el mismo, puede ser un “alguien” colectivo, pueden ser “varios” que se reparten las distintas tareas derivadas del desarrollo operativo del proceso autoformativo o que se turnan en las distintas funciones que la dinámica grupal y el aprendizaje precisan.

Sea “alguien” o sean “varios”, parece también claro que se requerirá un “entrenamiento” específico para que puedan desempeñar adecuadamente su papel.

Ese entrenamiento se referirá, sobre todo, al método, a las habilidades y recursos instrumentales necesarios para garantizar unos mínimos en el desarrollo adecuado del proceso.

El/los “animador/es” de la Autoformación Grupal no tienen que conocer las respuestas sino las preguntas. Deben saber qué preguntarse, cómo preguntarse y cuándo preguntarse. Deben conocer técnicas sencillas de trabajo grupal que les permitan ponerlas al servicio del grupo cuando éste lo requiera.

La experiencia práctica nos dice que ese entrenamiento no plantea especiales dificultades. Es algo que puede resolverse en poco tiempo, con ayuda de materiales de apoyo, acompañando al propio proceso de Autoformación. Y es, además, un entrenamiento que puede y debe desarrollarse utilizando los mismos principios metodológicos que hemos señalado para la Autoformación Glupal en general.

En las experiencias que hemos realizado, y que aumentan en su número cada día, hemos podido constatar que junto a un entrenamiento básico de los “animadores” de la Autoformación Grupal suele ser suficiente, para garantizar el éxito del proceso, con un “acompañamiento”, especialmente en las primeras etapas, que se va diluyendo progresivamente, en la medida que el propio grupo va “apropiándose” de las pautas y los métodos de trabajo.

Este acompañamiento hace especialmente referencia a los aspectos motivacionales de refuerzo del interés y la disposición a apren-



der, y “metodológicos”, de organización del trabajo, resolución de problemas o conflictos derivados de la dinámica grupal, etc, más que a aspectos de contenido, de organización del “curriculum”, etc.

En suma, Autoformación Grupal no es sinónimo de “grupo que se mira permanentemente el ombligo”, ni supone que el grupo es dejado a su dinámica espontánea sin ningún tipo de “control” u orientación. Otra cosa es cómo se produce esa orientación, con qué intencionalidad, con qué recursos metodológicos, desde qué” papel”.

Autoformacion Grupal no significa ausencia absoluta de “formador” ni de apoyo externo, aunque sí implica un cambio profundo en la concepción de ambos y en sus formas de integración en el propio grupo y en su proceso.

LA AUTOFORMACION GRUPAL Y LA IAP.

Volvemos el comienzo: ¿Como puede ser útil la Autoformacion Grupal a la IAP? ¿De qué manera práctica podemos organizar un proceso de Autoformación Grupal, poniéndolo al servicio de la investigación?

Necesariamente, la IAP se articula alrededor de un “tema”, de un problema, de una situación o un conjunto de situaciones, de una realidad concreta, de una comunidad o un grupo concreto.

Pues bien, ahí tenemos ya el eje formativo o autocomitivo: la comunidad o el grupo pueden y deben, como punto de partida, recuperar su experiencia colectiva, su historia común, re-conocer sus opiniones y percepciones sobre su propia realidad, sobre esa circunstancia o problema que les implica. La Autoformación Grupal puede servirnos para ello.

Cuanlco la IAP se refiere a una situación concreta, que afecta en particular a un determinado grupo o colectivo dentro de la comunidad, los grupos de autoformación pueden “armarse” con distintos criterios.

Pueden ser “grupos naturales”, ya existentes, con vínculos relaciones establecidos, porque viven en el mismo territorio, barrio, pueblo, porque están ligados por relaciones familiares, o por relaciones de trabajo, o grupos de edad, o grupos de distintos géneros, etc.



Pueden ser también grupos creados expresamente para ello, por ejemplo, entre miembros de distintos sectores, colectivos o asociaciones que comparten una misma situación o problema.

En cualquier caso, cada uno de estos grupos puede encontrar en la Autoformación Grupal un instrumento para profundizar en el análisis de su realidad.

A menudo, será conveniente, como hemos indicado, que algunos de los miembros de esos grupos reciban un entrenamiento básico para aprender a manejar los rudimentos básicos del método y será preciso, también, que cuenten con un apoyo externo que garantice, al menos en las primeras fases, el adecuado desarrollo de los pasos y el asesoramiento para hacer frente a las distintas circunstancias a las que habrá que hacer frente en el proceso formativo.

Cuando el ámbito de nuestra "investigación" sea más amplio y desborde la realidad inmediata de un grupo concreto, la Autoformación Grupal puede seguir siéndonos válida, especialmente si establecemos mecanismos de comunicación e intercambio entre los distintos grupos.

No es tan complicado, aunque pueda parecerlo en una primera impresión.

Sí merece la pena insistir, para concluir esta breve aproximación a la Autoformación Grupal que, como ya hemos dicho, no se trata de "la solución", el "unguento amarillo" que da respuesta a todos los problemas operativos que plantea la IAP.

Es una herramienta más, pero una herramienta especialmente útil cuando se trata de facilitar la "construcción colectiva del conocimiento" y su "apropiación" por parte de quienes se plantean como objetivo la transformación de su realidad.



Aportaciones básicas de la IAP en su relación con los movimientos sociales

Manuel Montañés Serrano
Sociólogo. Antropólogo urbano.

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES COMO SISTEMAS DE COMUNICACION

En otro número de esta misma revista (M. Montañés, 1993), manifestaba la imposibilidad lógica de conocer simultáneamente la identidad, las fronteras y los procesos de cambio emprendidos por las acciones sociales colectivas, y como éstas van más allá de las propias estructuras organizativas que impulsarán la presencia de los movimientos sociales.

Como acertadamente apuntan DENCHE Y ALGUACIL (1993), los movimientos sociales han de ser concebidos como sistemas de comunicación. Sistemas de comunicación estructurados en múltiples redes de relaciones sociales, en donde los grupos formales actúan como nudos encargados de recepcionar y retransmitir los mensajes que propician las movilizaciones tendentes a reivindicar tanto cuestiones concretas y puntuales como a demandar nuevos modelos culturales. Así, podemos apreciar una gran diversidad de movimientos que no sólo se diferencian por su relación con los temas que les preocupan, sino también en cuanto a sus intereses latentes y manifiestos, en sus relaciones con los poderes públicos, políticos y económicos, o en cuanto al grado de satisfacción que proporciona a sus integrantes, no ya sólo en cuanto a la expresividad o la instrumentalidad que desprende toda acción humana, sino también en cuanto a la “socialidad-grupalidad” o a la “socialización - gregariedad” (MAFFESOLI, 1986) que los movimientos sociales en cuestión propicien.



¿PUEDEN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES SER PARTICIPES DE UNA I.A.P.?

Dicho lo anterior, parece poco aconsejable intentar analizar las relaciones entre la Investigación, Acción Participativa (a partir de este momento I.A.P.) y su relación con los movimientos sociales. En principio parecería más razonable tomar como referencia al tejido asociativo, cuya estructura y actuaciones son medianamente más fáciles de definir, y, por tanto, también más fáciles de quedar integradas en una investigación de tipo I.A.P..

Sin embargo, decidirse por una opción apelando a una supuesta claridad referencial, puede, y de hecho creo que es así, esconder el papel que ha de desempeñar el objeto—sujeto de la investigación en el proceso investigador.

Para la investigación clásica (a partir de este momento IC) optar por una u otra opción no supone ningún problema adicional, dado que, al fin y al cabo, ésta se estructura a partir de un sujeto que estudia un objeto, y para el investigador todos los objetos son conceptos sociales.

Sin embargo la IAP reformula la relación entre sujeto investigador y sujeto investigado: para la IAP, los objetos-sujetos tienen que constituirse en sujetos activos de la investigación.

Y es aquí donde se abre un interrogante epistemológico en torno a la IAP. ¿Qué se entiende por participar en la investigación? Participar puede suponer desde prestarse a responder a un cuestionario, hasta contribuir en todos y cada uno de los paso de la investigación social: en el diseño, en la ejecución, en el tratamiento, en el análisis y en la difusión y toma de decisiones.

Si entendemos que una IAP consiste en participar en todas o en gran parte de las tareas, lógicamente el movimiento social está excluido de la misma, dado que un sistema (como son los movimientos sociales) son relaciones entre estructuras y las estructuras relaciones entre elementos.

Es cierto que los elementos son personas, pero las personas que participan en los movimientos sociales son como las unidades de cualquier código de comunicación, sólo cobran sentido cuando se ajustan a las relaciones y reglas establecidas en el código.



Todas las palabras que recoge el diccionario poseen significado propio, pero es merced a determinadas relaciones con otras palabras como adquieren sentido para nosotros. La selección y combinación de las palabras nos permiten cifrar y descifrar mensajes: por ejemplo, la ininteligible frase “amo te quieras no aunque”, puede, combinando las palabras de otra forma, quedar transformada en “te amo aunque no me quieras”, o en “aunque me quieras no te amo”, o en “aunque te amo no me quieras”. Esto explica comportamientos tan aparentemente ilógicos como es que quienes participan en un movimiento de repulsa y condena de las violaciones sean los mismos que divultan chistes como el de “¿saben a qué juegan las chicas del Alcácer? Pues al escondite Anglés”. (1) No son por tanto las personas, ni siquiera la totalidad de sus relaciones las que definen a los movimientos, sino un sistema comunicativo que infiere sentido a determinadas prácticas relacionales entre las personas. Pero, así como no es necesario conocer todas las palabras de un idioma determinado para conocer la estructura fonológica de una lengua, ni tampoco hemos de aprender de memoria frases enteras para reproducir mensajes, aunque tengamos, eso sí, que estar atentos a las normas de la lengua que fruto de los cambios históricos y sociales alteran las reglas de la lengua (yo quepo en vez de yo cabo), análogamente podemos conocer la estructura y prácticas de los movimientos y las modificaciones que experimentan en virtud de los cambios y los procesos sociales que se producen en nuestra sociedad.

En cambio, el tejido asociativo se define por la agrupación voluntaria de personas que comparten un proyecto común. Personas que con más o menos grado podrían implicarse en una investigación de índole participativa, dado que siempre es posible instruir, con mayor o menor acierto, para el desempeño de estas actividades a los integrantes de cualquier asociación.

Ahora bien, enseñar a investigar no es investigar participadamente, la adopción de esta vía lo único que propicia es el mantenimiento de la perspectiva clásica, en donde quienes se asocian no participan en el proceso de la investigación en su condición de integrantes en el

1) J. MARTÍN, recoge este chascarrillo junto con otras supuestas contradicciones de quienes habitamos en este territorio llamado España, en un sugerente artículo sobre Maastricht, publicado en el número dos de la revista “A la Calle”.



tejido asociativo, sino como seudosociólogos que imitan a los sociólogos titulados, reproduciendo la misma relación entre el sujeto y el objeto: unos que investigan (ahora sociólogos junto a seudosociólogos) y otros que son investigados. (2)

¿Entonces hemos de desistir de practicar la IAP y, en consecuencia, reconducir nuestros pasos no tanto en buscar la participación de la población como en vigilar nuestro compromiso social? Sin lugar a dudas el compromiso es necesario, pero no es suficiente. De buenas intenciones está el cielo empedrado. La IAP tiene que disponer de un método como toda práctica relacionada con la emancipación social. La Investigación Social Participada no ha de confundir el principio de reflexividad, mediante el cual el sujeto mide no al objeto sino la medida del objeto por el sujeto, con que pretender que el objeto se transforme en un sujeto investigador que analiza a otros objetos-sujeto. Si así se hiciese siempre habría otro objeto. La IAP tiene que saber articular el enfoque emic y etic en el marco de una perspectiva reflexiva y dialéctica.

PARA QUE SIRVE UNA INVESTIGACIÓN SOCIAL.

Antes de pasar a desarrollar los mencionados presupuestos epistemáticos, es preciso hacer una digresión para dar a conocer la virtualidad que nos ofrece la investigación social en la resolución de los problemas sociales, dado que tal vez alguien piense que la investigación sirve para muy poco y otros que crean ver en el proceso investigador el remedio para todos los males que acontecen a la sociedad.

La acción de la investigación está orientada a satisfacer los deseos de conocimiento, pero la investigación como producto no persigue siempre el mismo propósito.

2) Esto no quiere decir que no se pueda desarrollar una IAP tomando como referencia el tejido asociativo. De hecho en estos momentos me encuentro participando en el diseño de una IAP dirigida a estudiar el asociacionismo en España. Pero conscientemente, no ha sido preciso el concurso de todos los integrantes del tejido asociativo para iniciar el diseño de la investigación. Otra cuestión, es que a diferencia de la IC que una vez diseñado su estructura y método de trabajo procede, como si de un edificio se tratara, a completar los interiores, la IAP mantiene siempre una estructura permanentemente provisional.



En nuestra sociedad de consumo, los productos no se adquieren sólo por su valor funcional, sino que también los componentes simbólicos, de cambio y de distinción inciden en la decisión de nuestras compras.

Las investigaciones sociales no se encuentran exentas de estas relaciones de consumo. La investigación social no sólo posee la facultad de **iluminar** (poner orden, es decir inferir sentido), sino que también puede **deslumbrar** (función retórica, se apela a la autoridad que la sociedad otorga a la práctica sociológica para emprender una actuación o para justificar las ya realizadas. Lo que importa es el continente y no el contenido, el valor del producto no lo determina el contenido del mismo sino quienes firman el producto. Claro está que no todas las "marca-firmas" tienen el mismo valor).

¿QUIEN PUEDE HACER USO DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL?

Como cualquier otro producto, la investigación social está sujeta a la lógica del intercambio. Cualquier persona o entidad puede adquirir mediante la relación de equivalencia (no siempre es en dinero) que estimen oportuna, las investigaciones sociales que necesite. Ahora bien, también como cualquier otro producto, el hecho de disponer de la capacidad ya sea económica o de otra índole no garantiza que se pueda hacer uso del mismo. Por ejemplo, en todo despacho que se precie de moderno nos encontraremos con un ordenador personal, aunque la persona que lo ocupa carezca de los mínimos conocimientos para su uso. Lo que se busca es deslumbrar: mostrar que se está a la altura de los tiempos actuales, en los que el dominio de la tecnología es un valor apreciable.

La investigación social como producto también está sujeto a estas vicisitudes, quienes la adquieren puede beneficiarse de la facultad sustitutiva o la de deslumbrar pero no la de alumbrar. (No alumbrar quien quiere, sino quien puede). Dado que alumbrar consiste en poner orden, en inferir sentido a la realidad observada y analizada. Alumbrar no implica sólo conocer la realidad, para así modificarla, sino en definirla. La Tropicola es una bebida tan refrescante como pueden ser otras que se venden masivamente en todo el mundo, pero el hecho de que sólo se venda en Cuba, no creo que sea achacable a la escasa o defi-



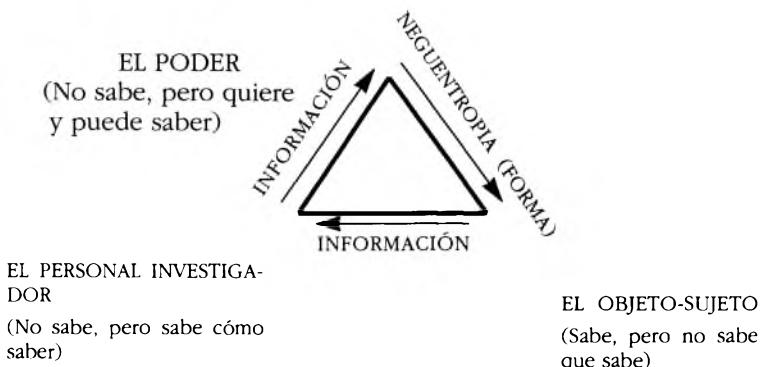
ciente investigación que al respecto haya podido realizar el Gobierno cubano.

La posibilidad de uso del producto investigador, en nuestra estratificada y desigual sociedad, hay que contextualizarla en las relaciones de poder.

LAS RELACIONES DEL SABER

La relación del saber descansa en una relación de explotación. Hay quien no sabe pero quiere y puede saber (el poder), y quien no sabe pero sabe cómo saber (el sujeto investigador), y, por último, en la triada del saber, se encuentran quienes saben, pero no saben que saben (el objeto-sujeto investigado) (3).

El poder, a través del personal investigador a su servicio, extrae información a quienes saben pero no saben que saben, y devuelve neguentropía en forma de marca –si de comercializar un producto se tratara– o en forma de categorías socioestadísticas o culturales. (ver representación gráfica)



3) La presente relación triangular me es sugerida por el planteamiento que al respecto establece el COLECTIVO IOE (1987). No obstante, mientras el mencionado colectivo sitúa en cada uno de los vértices del triángulo a los agentes intervenientes: clientes, técnicos y población objeto de estudio; yo he preferido, a tenor de la posibilidad real de usar el producto fruto de la investigación, enmarcar el proceso investigador no sólo en el seno de las posibles relaciones mercantiles, sino en las relaciones de poder que se articulan en nuestra sociedad.

Quienes poseen capital tratan de explotar a quienes carecen del mismo, al tiempo que señalan y definen la realidad social. Como dice J.IBAÑEZ (1991), "el Poder se reserva al azar y distribuye la norma". En la investigación clásica, la información fluye de abajo arriba y la forma en sentido inverso. La IAP ha de proponerse cambiar el sentido de las flechas.

Para que esto se produzca, esto es, para que quienes aportan información y sólo reciben neguentropía sean quienes reciban información y devuelvan forma, es preciso que la investigación contemple como un elemento más de sus presupuestos metodológicos la acción de quienes se le extrae la información.

Ahora bien, la acción ha de enmarcarse en la investigación y no como un elemento al que recurrir para hacer efectivas las conclusiones señaladas en el informe que el investigador social redacta tras el estudio de un problema social determinado.

EL PAPEL DEL INVESTIGADOR EN LA IAP

Las acciones que los movimientos sociales emprendan son cuando menos respetables, pero **el papel del investigador social no ha de consistir en ejercer de político local o en convertirse en el nudo estructurante del movimiento social. Si así lo hicieramos estaríamos suplantando la dinámica y desarrollo de los movimientos sociales y la función desempeñada por los grupos animadores autóctonos**, al tiempo que se estaría utilizando la investigación social en su modalidad retórica deslumbrante para acompañar nuestras supuestas propuestas transformadoras, vaciándonos así, de toda capacidad para discernir entre lo que es, de lo que debería ser.

Si antes hablábamos de seudosociólogos, ahora deberíamos hacer extensibles la crítica y hablar de la seudopolíticos que se parapetan en su posición de sociólogos para defender propuestas que noeman de la investigación, sino que son fruto de las necesidades y deseos personales. Actitud legítima y respetable, pero que no ha de confundirse con el papel que ha de jugar el investigador social en el proceso investigador.

La contribución del investigador a la transformación social ha de ser más humilde. No podemos pensar, y sería un error esperar, que



toda la dinámica de concienciación del conjunto social y los procesos de emancipación social descansen en la capacidad del investigador social para articular las redes sociales precisas que propicien el cambio social.

Cuando emprendemos una investigación no podemos demandar de la población afecta por un determinado problema su entrega total, dado que quienes habitan en una determinada localidad aun estando interesados por los problemas son muchas las cuestiones que también les ocupan y preocupan. (4) Análogamente, no podemos pedir que en cada investigación, el sociólogo se convierta en el referente obligado para toda acción social

Otra cuestión es la labor que pueda desempeñar en las redes que de una manera dada o que de forma voluntaria ha elegido para emprender un proyecto de transformación social, que puede concretarse desde participar en las luchas orientadas a conseguir la transformación en su localidad de un cuartel militar en una zona de ocio y recreo, a defender un modelo de desarrollo socio-cultural que tenga en cuenta los recursos naturales y la energía disponible del planeta.

Asimismo, la experiencia profesional nos advierte que en toda resolución de problemas sociales surgen conflictos de interés, y no sólo de clase o fracción de clase, sino también entre sectores diferenciados por la edad, el género o la actividad. La aparente simple rehabilitación de un espacio público puede y de hecho lo hace, tropezar con los diversos intereses que sobre el mismo se tiene. Mientras que las personas mayores probablemente demanden espacios para ver, buscando la representatividad del mismo; los jóvenes, por su parte, posiblemente quieran espacios para estar, optando, en consecuencia, por la funcionalidad del espacio. En este caso aunar lo útil con lo bello sería el problema a resolver.

4) En el interesante debate que el año 1985, mantuvieron en Buenos Aires, FALS BORDA y CARLOS R. BRANDÃO, sobre la conveniencia de implicar en todo el proceso investigador a la población objeto-sujeto de estudio, este último puso el ejemplo del intento fallido de incorporar a la investigación a los obreros metalúrgicos de San Pablo. Los obreros dijeron que "discutir sí, pero participar no". Su renuncia se argumentaba en los siguientes términos: "Nosotros trabajamos ocho horas al día y a veces diecisésis. Nuestro trabajo es producir coches y nuestro trabajo político es producir una lucha sindical. ¿A qué hora la vamos a hacer? ¿De madrugada?"



Tarea en la que nosotros no podemos tomar partido. Pero ello no obsta para que sí podamos –y además debamos– propiciar las acciones precisas para que los diversos intereses converjan en la toma de decisiones. (M. MONTAÑÉS, 1991, 1993)

¿Cuál ha de ser nuestro cometido? ¿Escuchar a las partes en litigio y emitir un veredicto amparándonos en la legitimidad que nos otorga la ciencia? No, rotundamente no. Nuestra trabajo ha de consistir en la producción de conocimiento de una manera participada. Actividad que no se halla supeditada a la participación en el proceso diseñado para producir conocimiento (no hemos de confundir el proceso de producción con la producción).

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

La forma que tienen los científicos sociales para producir conocimiento, no difiere del seguido por el conjunto de seres humanos para relacionarnos con la realidad que nos circunda. La realidad es opaca, muda y carente de significado, sólo se hace visible cuando inferimos sentido a lo que vemos, escuchamos, tocamos, sentimos... En justa lógica el sentido no es un atributo que los objetos atesoren, sino que, como se desprende, es producto de la actividad humana. Representándonos el mundo es como interactuamos con el medio y con quienes habitan en él. Para ello procedemos a nombrar y categorizar la realidad social. Los sociólogos utilizan categorías para analizar los fenómenos objetos de estudio, el conjunto de seres humanos para vivir, pero todos utilizamos categorías para definir la realidad social.

Incluso los hechos que se dicen objetivos, como pueden ser todos aquellos fenómenos relacionados con la naturaleza cobran realidad social al conferirles un sentido determinado: la lluvia es rechazada o solicitada a voces, dependiendo del deseo que en esos momentos demandemos; como se suele decir nunca llueve a gusto de todos.

Entonces, esto quiere decir que los objetos y fenómenos externos tienen poca influencia en la conducta de los seres humanos y todo depende de las ideas y de la conciencia que las personas tengan sobre los objetos externos. No, claro está, que lo externo condicione nuestra conducta, si llueve nos mojamos y si no queremos seguir mojándonos hemos de aislarnos o en su defecto protegernos del agua. Los conceptos y categorías sociales no surgen de una vez y para siempre



sino que dependiendo de los procesos y cambios sociales distintas categorías nos definen distintos mundos sociales.

Los hechos no pueden ser reducidos a pensamientos. Pero hemos de convenir que tanto los hechos como las ideas que se tienen sobre los hechos han de ser objeto del conocimiento investigador. Una inundación lo es independientemente de las ideas que sobre la misma se pueda tener, sin embargo los efectos de la inundación no pueden reducirse a la evaluación de los efectos materiales producidos, sino que también ha de tenerse en cuenta la interpretación que los habitantes de la zona afectada hagan del fenómeno. Puede que se vayan de la zona sin más, o puede que a pesar de la tragedia, los lazos culturales que mantienen con el habitat y la historia local sean tan fuertes que les hagan desistir de la idea de marcharse, adecuándose, por tanto, la conducta no a los hechos sino a los pensamientos que se tiene sobre los hechos (5).

Y es aquí donde surge un apasionante problema: cómo podemos saber que nuestra conducta ha sido modificada por un elemento externo o por la interpretación que nosotros hacemos de esos hechos externos. La respuesta no puede venir por otro camino que no sea la observación, dado que si preguntamos a la persona que presumiblemente ha modificado su conducta, nunca sabremos, aunque también la persona en cuestión lo atribuya al hecho externo, si la modificación de su conducta es como consecuencia del hecho en sí o del sentido que le otorgan al fenómeno que es observado.

Ahora bien, surge un nuevo interrogante, quien observa cómo sabe que lo que observa es un hecho externo, o es el sentido que él infiere a lo que dice observar lo que le confiere conocimiento sobre la realidad observada. La solución al problema se encuentra en intercambiar pareceres con otra persona. Así podrá saber si esa persona observa lo mismo que él observa. Conclusión: la objetividad descansa en la experiencia compartida, y por ende, el objeto es fruto de la intersubjetividad social.

Ahora bien, no todos los seres humanos tenemos, ni hemos tenido, las mismas experiencias. Es más todos creemos que todos pien-

5) Como se explica, si no, la resistencia de los habitantes de Anchuras o de Riaño – por poner sólo un par de ejemplos– para abandonar su habitat.



san lo mismo que nosotros. Admitir la relatividad del pensamiento es una de las grandes dificultades con las que tropezamos, no ya sólo en la investigación social sino en nuestra vida cotidiana. (6)

Consecuentemente la discrepancia está servida. Es entonces cuando la ciencia hace su aparición. Pero qué diferencia hay entre el saber de la ciencia y el conocimiento vulgar. Como se ha dicho más arriba en cuanto la forma ninguno, la diferencia está que mientras que una nos habla de la experiencia individual y concreta, la ciencia sistematiza todas las experiencias habidas y las formaliza en categorías admitidas y reconocidas por la comunidad científica en formas de teorías (método inductivo). O cuando no dispone de la información pertinente, procede a partir de una formulación teórica previa, ex profeso a registrar el fenómeno propuesto (método deductivo). Por ejemplo un sociólogo puede no saber el número de personas ancianas que residen, pongamos por caso, en el distrito de San Blas, pero una vez que ha definido la población, acude a donde está registrado el dato, y en caso de que careciesen del mismo, entonces procedería a contabilizar a la población anciana, según los criterios previamente fijados. De esta manera alcanza a conocer como investigador lo que como ciudadano desconocía.

Para realizar esta operación no ha necesitado conocer el sentido que los habitantes otorgan al concepto anciano. Seguro que si pregunta, las discrepancias estarían servidas. El investigador procede a construir su realidad sociológica para así interactuar con el objeto de estudio, para ello ha tenido que separar los elementos no por lo que son sino por lo que no son: (7) cuantitativamente si ha obviado la cualidad intrínseca que ha quedado diluida en la cualidad extrínseca

6) Hace unos años tuve la oportunidad de realizar un estudio sobre la marginación social en varias zonas periférica del municipio de Madrid. Entre la batería de temas que perseguía analizar, había uno dedicado a la drogadicción. Pues bien, el trabajo de campo me permitió corroborar que el concepto droga no sólo depende de épocas, sociedades y culturas, sino también del círculo de convivencia. El alcohol, merced a nuestra cultura judeocristiana, no es considerado droga, pero otros productos como hachís o la marihuana, dependiendo de los círculos en donde te movieses, tampoco eran consideradas drogas.

7) Continuando con el ejemplo de la población anciana. El investigador presumiblemente definirá la categoría población anciana, a partir de los nacidos en un determinado año. Obviando con toda seguridad las especificidades de los elementos que la configuran, al carecer, para el investigador, de relevancia, es decir al no inferirle ningún sentido



del conjunto construído; cualitativamente, si se ha propuesto definir la cualidad intrínseca de un categoría que le ha venido dada, es decir, si ha intentado ofrecer las connotaciones de toda, sólo en teoría, denotación, pues todo origen nos remite a otro más remoto, dado que en los principios de los tiempos ya hubo quien se preguntó sobre los principios de los tiempos.

El investigador social para construir objetos sociológicos externos que presumiblemente inciden en la conducta de la población, tales como relaciones de producción, ha tenido que dotar de sentido a la realidad estudiada. Ha tenido que apelar a determinados criterios para hacer relevante la categoría resultante. Pero al igual que las categorías utilizadas para vivir, las del investigador carecen de naturaleza propia y no están al margen del sentido, que en este caso, el investigador le otorgue. Ahora la objetividad, esto es la verdad, se hace descansar sobre la percepción compartida y el razonamiento teórico de la comunidad científica. Sin embargo, tanto la prueba empírica como la prueba teórica quedan invalidadas por el Principio de incertidumbre de HEISEMBERG y el Principio de completitud de GÖDEL (8). En consecuencia ha de ser el **presupuesto de reflexividad y no el de objetividad** el que presida la investigación.

LA PERSPECTIVA EMIC Y EL ENFOQUE ETIC

La IAP tiene que tener en cuenta el sentido que infieren las diversas sensibilidades relacionadas con un determinado problema. El estudio de la realidad social ha de contar tanto con la perspectiva emic como etic (9).

8) HEISEMBERG nos *muestra* la imposibilidad de determinar simultáneamente el momento de reposo y el estado de movimiento de un corpúsculo, en el primer caso observamos una onda, en el segundo, una partícula. GÖDEL, por su parte, nos *razona* como sigue: en toda teoría siempre existirá un enunciado que siendo verdadero será indemostrable.

9) El par emic, etic fueron acuñados por PIKE en la década de los cincuenta y proceden de dos disciplinas lingüísticas: la fonología (en inglés phonemics) y la fonética. Mientras que la fonología se ocupa de los fonemas, es decir de los sonidos pertinentes (con sentido) para el hablante, la fonética estudia los sonidos por el hablante desde una perspectiva física y fisiológica sin tener en cuenta la opinión de quienes lo realizan.



Si bien, es conveniente precisar la relación entre ambos términos. Habitualmente nos encontramos, sobre todo en estudios de antropología social, que estos pares son tomados al pie de la letra y no como metáforas de las disciplinas lingüísticas. Quienes obvian el carácter metafórico, sostienen que igual que ambas disciplinas lingüísticas producen productos de dispar naturaleza sin posible relación, las realidades que producen ambos enfoque tampoco son susceptibles de relacionar. No obstante, mientras que las disciplinas lingüísticas producen fonemas (es decir unidades de sentido) y sonidos sin sentido, tanto la perspectiva emic como etic producen sentido, y en consecuencia alguna relación podremos establecer. Si no fuese así sería como admitir que existen dos realidades sin ningún punto de conexión y el decantarse por una u otra opción dependiera del azar o del deseo que en ese momento guiara nuestro cerebro. Por ejemplo, si nos quedáramos en el análisis etic, tal vez describiríamos como interesante e importante lo que no merece ninguna atención para quienes viven la situación descrita. Analógicamente, si sólo nos atenemos a dar por válido las significaciones que nos dictan, no podríamos comprender muchos de los comportamientos y actitudes de la personas. Así por ejemplo, no podríamos entender que un pueblo que mayoritariamente se declara no racista, dice que trabaja como un negro, que es engañado como un chino y en las relaciones sentimentales se comporta como un moro.

El análisis emic nos permite conocer las representaciones manifiestas, pero es a través de un análisis etic sobre la categoría emic como procedemos a conocer el proceso seguido para confeccionar las representaciones sociales colectivas. Asimismo, para completar el proceso de producción de conocimiento desde la categoría emic ha de analizarse la categoría etic elaborada por el investigador.

La realidad social se hace comprensible (es decir, se define) si tenemos en cuenta el sentido que se otorga a los hechos construidos y el sentido que inferimos a los sentidos que se otorgan a los hechos definidos. Si por ejemplo, uno de los objetivos de la IAP fuese conocer la oposición de los vecinos de un determinado barrio al realojo de gitanos en los aledaños de sus residencias, de manera sintetizada, una metodología reflexiva participada, debería articular el enfoque emic y etic como sigue:

Emic.

Quienes se oponen porqué dicen que se oponen.



Etic

Porqué decimos nosotros que se oponen.
 Porqué dicen lo que dicen.
 Qué quieren decir cuando dicen lo que dicen
 Porqué no dicen lo que no dicen

Reflexividad

Qué dicen sobre lo que nosotros decimos.
 Qué decimos nosotros sobre porqué dicen lo que dicen sobre los que nosotros decimos.
 Qué decimos nosotros sobre lo que no dicen sobre lo que nosotros hemos dicho

Y así sucesivamente.

Diversas técnicas e instrumentos de análisis (observación directa y participante, entrevistas en profundidad, encuestas, grupos de discusión, análisis estadístico, etc.) pueden ayudar a extraer información, pero para cambiar la vigente dirección (información de abajo arriba; y la forma de arriba abajo) de la producción del conocimiento y para que las diversas categorías cognitivas se relacionen, es preciso propiciar un punto de encuentro. La asamblea es el marco ideal para que los diversos sectores de la población, los técnicos y quienes tengan eventualmente la capacidad de poder aceptar las propuestas converjan. Para que la fase de difusión y divulgación sea exitosa, los nudos de los movimientos sociales, los sectores activos y los técnicos han de encontrarse en perfecta sintonía. Pero sintonizar, no necesariamente ha de significar compartir las mismas necesidades, deseos y propuestas de transformación social. Sintonizar ha de consistir en abrir cauces de comunicación que propicien el desarrollo de la investigación social. Es cierto que en el momento actual no encontramos la estructura organizativa que a mediados de los setenta y en la década de los ochenta caracterizaba el movimiento vecinal, (delegados de bloques, calle, manzanas, comisiones, asociaciones, asamblea vecinales), (T.R. VILLASANTE et all, 1989) pero no por ello hemos de creer que no existen tanto formal como informalmente otros cauces por donde pueda circular la participación social.

Como anécdota ilustrativa sobre el papel del investigador social en la fase de dinamización, valga la siguiente: El año pasado tuve la oportunidad de exponer mi experiencia de IAP en la transformación



de espacios públicos en dos foros distintos: uno estaba compuesto en su totalidad por sociólogos, el otro, en una amplia mayoría por animadores socioculturales. La exposición, como digo, intentó ser muy similar en ambos sitios, sin embargo, mientras que la crítica de los sociólogos se centraba en la, según su opinión, excesiva labor de animación; las críticas procedentes de colectivo de animadores socioculturales se manifestaban en sentido contrario: mucha investigación social y no tanta animación sociocultural.

Cada cual saque las conclusiones pertinentes, pero sin lugar a dudas hay que seguir recogiendo, comparando y analizando experiencias investigadoras que nos permitan acercarnos con mayor precisión al equilibrio tensional entre los distintos componentes que configuran la IAP.

REFERENCIA

- BEAUDRILLARD, J.: *Por une critique de l'economie politique du signe*. Gallimard tel, 1976.
- COLECTIVO IOE.: *Estudio sobre las características de Trabajo de los jóvenes*. Consejo de la Juventud de España. Madrid.
- DENCHE, C. y ALGUACIL, J: "Otros movimientos sociales para otro modelo participativo y otra democracia" en Documentación social núm 90. Madrid, 1993.
- FALS BORDA,, O. Y RODRIGUEZ BRANDÃO, C.: "La investigación participativa". Instituto del Hombre. Montevideo, 1987
- IBAÑEZ, J.: *El regreso del sujeto. La investigación de segundo orden*. Amerinda, 1991.
- MAFFESOLI, M.: *El tiempo de las tribus*. Icaria 1990
- MARTIN, J.: "Nos siguen queriendo "amastrichart" en "A la calle" núm 2. Madrid, 1993.
- MONTAÑES, M.: "La droga como concepto social" en Marginación e inserción, las nuevas políticas sociales. Ediciones Endymion. Madrid, 1992.
- "Los movimientos sociales y los problemas del poder" en Documentación Social, núm 90. Madrid, 1993.
 - "Rehabilitación de un espacio urbano" en Espacio y Cultura. Editorial Coloquio. Madrid, 1993.
 - "Hacer ciudad desde la participación. La investigación, la acción, la participación." en el Nudo de la red. núm 15. Madrid, 1991.



PIKE, K.: *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, volumen 1. 1954.

RODRIGUEZ VILLASANTE, T.: *Comunidades locales. Análisis, movimientos y alternativas*. IEAL. Madrid, 1984.

VV.AA.: *Retrato de chabolista con piso. Análisis de redes sociales en la remodelación de barrios de Madrid*. Cuadernos de Vivienda. Madrid, 1989.



IAP y la intervención en barrios

Gregorio Jiménez García
M^º Dolores López Rodríguez

1.-NUESTRA BIENVENIDA A LA I.A.P.

Sin que termine de estar del todo claro de donde viene, ni cuando llegó, efectivamente, la Investigación–Acción Participativa es una propuesta metodológica de las Ciencias Sociales muy importante para los Trabajadores Sociales, los Animadores, los Educadores, los Movimientos ciudadanos y populares, y todo el campo de la intervención social.

Hacía tiempo que era necesario congratularnos y darle su carta de identidad que la posibilité, por un lado, para ser instrumentalizada, y, por otro lado, integrarla como un interlocutor social válido desde la perspectiva de lo operativo y de lo cotidiano, Así pues, bienvenida sea.

2.- INTRODUCCION

Las aportaciones más valiosas de la Investigación–Acción Participativa, van encaminadas a la elaboración o reelaboración de instrumentos investigativos, que “sencillizándose” lo suficiente pueden significar para los grupos unos importantísimos espejos donde reconocerse, e incluso, con una panorámica más amplia, donde reflejar, recoger, sistematizar, reelaborar, fotografiar, etc, la realidad del barrio donde viven, y, por lo tanto, diseñar intervenciones mucho más ajustadas y efectivas, sin dejar de ser instrumentos científicamente válidos, desde el punto de vista de los expertos o de los técnicos que



por fin, satisfacen su necesidad de **abonar la burocracia, el ordenador y la mesa de trabajo** y cambiarlos por el laboratorio “vivo” de la vida cotidiana.

3.- ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

La Investigación-Acción Participativa, en realidad y en el fondo, no hace ninguna aportación novedosa en la Historia de la intervención social en Barrios, o al Trabajo Social de Comunidad, o a la metodología del Desarrollo Comunitario, ni siquiera al movimiento asociativo, sin intervención de técnicos, desde el punto de vista de su evolución en el tiempo. Ya el movimiento asociativo, según la coyuntura económica o política lo exigiera, se planteó diversos métodos y, por lo tanto, técnicas varias para ir dando respuesta a sus necesidades, fundamentalmente las derivadas de intervenciones políticas escoradas hacia la izquierda, llámense éstas “Autogestión”, “Asambleísmo”, “Acción Directa”, o cualquiera de las resultantes del análisis marxista y de sus metodologías de acción, e incluso la interesante y enriquecedora aportación sincrética de grupos de base con ideología religiosa historicista.

Tampoco se excluyó, ni aún se excluye, el acudir a técnicos que hicieron y hacen al movimiento aportaciones concretas, a veces puntuales, pero siempre muy ricas y ajustadas a la necesidad de cada momento.

Por su parte, los técnicos de la intervención, llamados clásicamente Trabajadores Sociales y más modernamente también animadores, educadores, etc, tuvieron en cuenta que la investigación es el primer paso de la intervención y que es intervención misma, y que la participación no sólo es el objetivo (que lo es de forma muy clara en todos los planteamientos de acción en la Comunidad), sino también una característica metodológica y, por lo tanto, técnica fundamental, máxime a partir de los años 60, con la reconceptualización del Trabajo Social y la adopción de la Metodología Básica, las aportaciones técnicas del Movimiento Latinoamericano, y ciertas directrices metodológicas ofrecidas desde los planteamientos desarrollistas de algunos Organismos Internacionales. En general, fue lanzada con mucha fuerza y desde diversas perspectivas el usar con la Comunidad los mismos parámetros filosóficos, metodológicos y técnicos que fueron usa-



dos en Europa y especialmente en Estados Unidos con el Trabajo Social de Caso.

Mucho más reciente, y desde parámetros médicos, sociológicos, de la Psicología Social e incluso desde la Pedagogía, se han ido haciendo aportaciones concretas, con pretensiones de metodologías de intervención, pero cuya riqueza fundamental se centra en la aportación de técnicas para la autoevaluación de situaciones de necesidades sociales, e incluso para el desarrollo de acciones conscientes y autónomas desde la Comunidad, es decir, desde los barrios y sus autoorganizaciones.

La Investigación–Acción Participativa es, desde nuestro punto de vista, una de esas aportaciones que llegan desde las Ciencias Sociales en la búsqueda de argumentos metodológicos para desvincularse de macroestudios de necesidades, análisis electorales y de mercado, e incorporarse con carta de identidad propia en el ámbito de la intervención social, considerada localmente y compuesta por pequeñas redes en forma de grupos y agentes sociales, ubicados en barrios. Por otro lado, es distinguida por la Sociología como instrumento eficacísimo en la solución de problemas detectados en análisis de instituciones que organizadas clásicamente se llenan de bloqueos burocráticos.

4.– COMO SE REPARTEN LOS PAPELES

Nunca termina de quedar claro en las tecnologías sociales ni en los procesos, a través de los cuales un vecindario o un “barrio se convierten en comunidad”, según terminología de **Cortajarena y Las Heras**, en qué lugar han de situarse los técnicos; más bien parece existir en dichos procesos una confusión de todos los agentes sociales, sólo entendible desde una visión de “redes” que se entremezclan y van interrelacionándose en la composición de un tejido, que dependiendo de cada realidad puede llamarse zurcido, bordado, encaje de bolillos, e incluso papiro o cometa, y porque no al ser un tejido vivo, mariposa, ratón o pulga, según las aspiraciones que cada uno de los grupos, los individuos, los servicios (asociaciones vecinales, juveniles, culturales, el grupo de mujeres, la asociación de padres del Colegio, la guardería, el grupo de acción social de la parroquia, el asistente social, el voluntario del servicio de ayuda a domicilio, el animador



socio-cultural, al cura, la directora del colegio, la señora que despacha en la tienda, el señor del bar que organiza el campeonato de envite y fulanito) del barrio, vayan decidiendo o tengan claro cual será la estrategia final a conseguir. En esta red, o confuso maremagnum, es difícil situar a los científicos aportadores que estén detrás de la propuesta de la investigación–acción participativa, como metodología transformadora de la realidad social. En cualquier caso, quizás desde la estructura de servicios sociales de atención primaria, que más oficialmente desde hace una década se plantea en España, esté más claro el papel y la situación que psicólogos, pedagogos y sociólogos puedan tener en barrios, distritos y comarcas. Aun así una vez incorporados y con la práctica cotidiana, pueden poco a poco ir estableciéndose, negociándose y creándose espacios, lugares, coyunturas, etc. desde donde los científicos sociales puedan ejercer funciones operativas dentro de la intervención social.

5.– LA INVESTIGACION–ACCION PARTICIPATIVA Y LA INTERVENCION EN BARRIOS

La España de los barrios de los años noventa es una España muy problematizada como lo fue la de los ochenta, setenta y la de los sesenta. Sin embargo, tiene aún añadidas algunas variables conflictivas que se derivan del inmenso influjo de los medios de comunicación de masas, y del desgaste en lo cotidiano de ciertos conceptos, antes movilizadores y actualmente aburridos y vacíos, como el de solidaridad, poder popular, progreso, etc.

La Investigación–Acción participativa, por la novedad de sus aportaciones concretas puede significar savia nueva donadora de ideas, de motivaciones, y de fuerza, que la conviertan, en principio, en instrumento deseable y, en determinados ámbitos deseado.

La posibilidad que de repente tiene un grupo, por ejemplo, de jóvenes de un barrio que pretende hacer un aportación cultural, al tiempo que cubren sus espacios libres y su necesidad de entrega a los demás, de autoanalizarse y observar las necesidades culturales de su barrio, sin obligación de acudir a un experto, es, desde luego, la introducción de una novedosísima variable en la sociedad, hasta la fecha inexistente, salvo en el deseo y en el campo de las ideas que



abre perspectivas de desarrollo en los barrios, todavía no suficientemente contrastadas pero puede concedérselo de entrada la generación de grados de autonomía y de autodeterminación de los movimientos y las organizaciones de los barrios, posibilitadores a su vez de la elevación de la autoestima de sus habitantes, germen incuestionado de progreso, con el valor añadido (sin entrar en el debate de su bondad) de no necesitar ningún grado de politización.

Está todavía por discutir el concepto "protagonista", es decir, cuando los Trabajadores Sociales nos planteamos que un barrio sea protagonista de sus propias decisiones, estamos haciendo el papel de guionista o director de escena, con lo cual los intérpretes seguimos siendo nosotros. Sin menoscabo de que esta discusión termine de resolverse en el foro que le corresponda, la intervención en barrios puede plantearse desde dos perspectivas, la de los técnicos que se plantean una intervención concreta, normalmente a instancias de instituciones y organismos, y la disposición de uno o varios grupos de un barrio que se trazan un propio crecimiento personal, grupal y comunitario.

El primer punto de vista sitúa a la Investigación–Acción Participativa como una ratificación filosófica, ideológica y científica de metodologías y "líneas de trabajo" o "personalidad" de un equipo, que ofrecen argumentos varios para justificar la tendencia "comunitaria" de cierto tipo de proyectos, que, por encargo de la estructura de la organización a la que pertenecen, normalmente se escoran hacia el trabajo de caso, y en el extremo a la gestión de prestación, llámese éstas económicas, individualizadas, o de líneas de servicio, donde se incorporan cursos y talleres, hasta la posibilidad de excursiones para un grupo. Dejando aparte éstas, la Investigación–Acción Participativa también se convierte en una especie de tesoro, que los técnicos, en un momento determinado, ofrecen a grupos con los que por su trabajo se relacionan; tesoro por supuesto novedoso, que viene a añadirse como uno o varios datos al fichero de recursos e instrumentos, que, dependiendo de la formación, será más o menos amplio según los casos.

Por último, podría constituir un instrumento validado y validable, frente a la dureza de la Administración en la medida de su significación científica. Es decir, es la posibilidad de aumentar la fuerza de la



justificación técnica de proyectos y líneas de trabajo, con argumentos "científicos" frente a la fuerza de la argumentación política, que en definitiva es la que decide.

Pero la verdadera aportación de la Investigación-Acción Participativa, la situamos en el segundo punto de vista, desde la perspectiva de los movimientos ciudadanos, y los grupos de los barrios empeñados en su propio crecimiento y en el de su Comunidad. Hemos experimentado personalmente la poderosísima fuerza de técnicas concretas aportadas por D^a Paloma LOPEZ DE CEBALLOS en su "**Método para la Investigación-Acción Participativa**", tales como la Pirámide de MANNHEIM y el cuadro de los "qué, cómo y por qué", posibilitadores, uno más aprisa, otro más intenso ya no sólo fotografiar nuestra realidad y la de nuestro barrio, sino además, hacerlo en una o dos reuniones, enterándonos todos, y además nos da la opción de poder situarnos (en positivo) en la piel (conductas, intereses, valores), de los demás. Las posibilidades de acción son automáticas, desde una perspectiva personal y grupal, y sin embargo objetiva. El papel del técnico se limita a transmitir el instrumento, por lo que desde el primer momento el grupo es absolutamente autónomo en el análisis de la realidad, y por lo tanto, en la toma de posturas sin intervención de agentes externos, aunque éste sea el Asistente Social o el Animador del barrio.

Es cierto que la documentación usada hasta la fecha sobre la Investigación-Acción Participativa (por lo menos la que llega a nuestras Islas) carece de esas aportaciones concretas y riquísimas que nos regala la SRA. DE CEBALLOS, limitándose el resto a disquisiciones globales acerca de la importante aportación de la Investigación-Acción Participativa y/o, en cualquier caso, a hacer referencia al proceso metodológico global que difiere escasamente del proceso metodológico básico del Trabajo Social, y que en lo operativo por lo tanto, no se convierte en instrumento transmisible y donador de autonomía. Por último, señalar que las técnicas acumuladas por nosotros, y transmitidas a pequeños grupos de nuestros barrios se refieren a sesiones de autodiagnóstico y de análisis de la realidad del entorno. Carecemos, hasta la fecha, de instrumentos parecidos, pero más dentro de técnicas para la programación o para la evaluación de resultados de una acción. Desde luego, los esperamos.

La posibilidad que de repente tiene un grupo, por ejemplo, de jóvenes de un barrio que pretende hacer una aportación cultural, al

tiempo que cubren sus espacios libres y observar las necesidades culturales de su barrio, sin obligación de acudir a un experto, es, desde luego, la introducción de una novedosísima variable en la sociedad, hasta la fecha inexistente, salvo en el deseo y en el campo de las ideas que abre perspectivas de desarrollo en los barrios, todavía no suficientemente contrastadas, pero puede concedérsele de entrada la generación de grados de autonomía y de autodeterminación de los movimientos y las organizaciones de los barrios, posibilitadores a su vez de la elevación de la autoestima de sus habitantes, germen incuestionado de progreso, con el valor añadido (sin entrar en el debate de su bondad) de no necesitar ningún grado de politización.

Está todavía por discutir el concepto "protagonista", es decir, cuando los Trabajadores Sociales nos planteamos que un barrio sea protagonista de sus propias decisiones, estamos haciendo el papel de guionista o director de escena, con lo cual los intérpretes seguimos siendo nosotros. Sin menoscabo de que esta discusión termine de resolverse en el foro que le corresponda, la intervención en barrios puede plantearse desde dos perspectivas: la de los técnicos que se plantean una intervención concreta, normalmente a instancias de instituciones y organismos, y la disposición de uno o varios grupos de un barrio que se trazan su propio crecimiento personal, grupal y comunitario.

El primer punto de vista sitúa a la Investigación-Acción Participativa como una ratificación filosófica, ideológica y científica de metodologías y "líneas de trabajo" o "personalidad" de un equipo, que ofrecen argumentos varios para justificar la tendencia "comunitaria" de cierto tipo de proyectos, que, por encargo de la estructura de la organización a la que pertenecen, normalmente se escoran hacia el trabajo de caso, y en el extremo a la gestión de prestaciones.

6.- CONCLUSIONES.

- A) La Investigación-Acción Participativa para nosotros y para los barrios con los que nos relacionamos profesionalmente, aporta técnicas científicas novedosas y sencillas para la investigación y el autodiagnóstico.
- B) Consideramos que el método de intervención social está "inventado" hace tiempo.



- C) Damos la bienvenida a los científicos sociales que, haciendo sencillos sus instrumentos, los aportan y los incorporan a la realidad social para transformarla.
- D) Está todavía por demostrar en la práctica el inmenso potencial que la Investigación-Acción Participativa promete.
- E) Ya era hora que un instrumento científico ofreciera, en el centro de su filosofía, la posibilidad de autonomía a los grupos de los barrios, y que éstos dejaran de depender de los técnicos.

BIBLIOGRAFIA

- ANDER-EGG, E. *Repensando la Investigación-Acción Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias.* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- LOPEZ DE CEBALLOS, P. *Un método para la Investigación-Acción Participativa.* Editorial Popular. Madrid, 1989.
- PEREZ SERRANO, G. *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo.* Editorial Dykinson. Madrid, 1990.
- QUINTANA, J. M. *Investigación participativa. Educación de adultos.* Editorial Narcea. Madrid, 1986.
- ENCUENTRO MUNDIAL DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA
Managua/Nicaragua, 1989



Investigación Acción en Antropología Social

Angel Montes del Castillo
Universidad de Murcia.

POR QUE LA IA (INVESTIGACION ACCION) EN ANTROPOLOGIA SOCIAL

El Trabajo de Campo a que hace referencia esta breve crónica sobre una aplicación de la IA en una investigación antropológica se desarrolló en Pucará, una comunidad campesina mestiza de los Andes Ecuatorianos situada en el extremo sur-oeste de la provincia del Azuay, dominada por una economía de subsistencia y cuyo territorio se extiende sobre la cordillera de Mollipongo, ocupando un área de 826 Km² desde los pajonales de altura a 4.070 m.s.n.m. hasta la zona tropical a 200 m.s.n.m; lo que implica la existencia de un sistema ecológico peculiar, que recuerda el ideal andino de autoabastecimiento. conseguido mediante el control simultáneo de varios pisos ecológicos.

Un aspecto decisivo de mi Trabajo de Campo en Ecuador fue el ámbito institucional en que tuvo lugar. Generalmente, las monografías sobre América Latina hacen referencia al país, provincia, comarca o comunidad local donde se realizó el Trabajo de Campo, y describen con exhaustividad los procesos tecno-económicos, las características sociales de la población, los procesos políticos internos y los factores ideológico simbólicos objeto de estudio, pero suelen omitir detalles sobre la forma de acceso a la comunidad estudiada y el tipo de relación mantenida con la misma.

Sin embargo, es indudable que este tipo de información no sólo permite situar y delimitar la monografía producida, sino que condiciona el mismo proceso de investigación. Realizar Trabajo de Campo



financiado por una universidad, como miembro de una organización religiosa, de un sindicato o de un partido político, como agente de un organismo internacional de desarrollo (OEA, UNICEF, BID etc.) como voluntario de una organización no gubernamental o como agente de un organismo del gobierno tiene un carácter completamente diferente y efectos distintos, tanto sobre el tema de estudio como sobre todo el proceso de la investigación.

En mi caso, el Trabajo de Campo se desarrolló durante cinco años en el marco de las actividades del CECCA (Centro de Capacitación del Campesinado del Azuay), un equipo de trabajo social, vinculado a la arquidiócesis de Cuenca, financiado por organizaciones no gubernamentales y compuesto por un ingeniero agrónomo, un médico, una enfermera, un asistente social, un sociólogo, un economista, un arquitecto y un psicólogo.

Las actividades de esta institución en Pucará, una de las zonas más deprimidas del país, se centraba en suscitar alternativas de cambio social desde la perspectiva de los grupos sociales más desfavorecidos, impulsar proyectos de desarrollo rural, apoyar las iniciativas campesinas organizadas en esa dirección y responder a los problemas planteados en el proceso con las herramientas de un equipo de trabajo social como el descrito.

El CECCA desarrollaba sus actividades no de forma autónoma, no obedeciendo exclusivamente a la racionalidad de las instituciones nacionales e internacionales de desarrollo, sino asumiendo la perspectiva de las organizaciones campesinas de la zona para apoyar sus reivindicaciones sociales, mediante su conexión y vinculación efectiva con las mismas.

Esta forma de entrar en la comunidad campesina de Pucará y de relacionarme con los pucareños condicionó los diferentes aspectos de mi Trabajo de Campo. En primer lugar, mi incorporación al CECCA, un equipo con años de experiencia de trabajo social en la zona y bien aceptado por los campesinos, me facilitó la adaptación e integración en el medio físico y en la cultura pucareña y la utilización en un primer momento, y sin dificultad alguna, de técnicas de campo rutinarias como la observación participante y el uso de informantes.

En segundo lugar, mi incorporación a este equipo de trabajo social condicionó el tema de la investigación. En una sociedad tradicional



como la pucareña, la preocupación central del CECCA era identificar los elementos de la estructura social de Pucará y los mecanismos y resortes del poder en la misma, con el objeto de impulsar y apoyar procesos internos de transformación social. Realizar, por tanto una investigación antropológica sobre las relaciones de poder, en la que se planteaba la implicación de las instituciones hispánicas del Compadrazgo y Priostazgo o sistema de cargos en la conformación de la estructura del poder local y se proponía como hipótesis un tipo de relación entre el ámbito simbólico ritual y ciertos procesos económicos y políticos de esta comunidad andina, era perfectamente coherente con los intereses de los campesinos y con los objetivos del CECCA.

La investigación realizada demostró que la intuición inicial sobre el carácter determinante de estas instituciones en la sociedad pucareña y, consecuentemente, su consideración como instituciones privilegiadas para el análisis de las relaciones de poder, era adecuada. En resumen, el tema de investigación surgió como una exigencia del mismo trabajo social del CECCA.

Por último, tanto el método de investigación como las técnicas de campo utilizadas estuvieron condicionadas por mi participación en el equipo de trabajo social del CECCA. La práctica social exigía, como condición previa para su correcta orientación, un conocimiento preciso de la realidad social: las luchas reivindicativas y políticas de los campesinos, en las que nos veíamos inmersos, requerían la identificación clara de la estructura y mecanismos de poder en el interior del grupo campesino para no errar el golpe; y las urgentes tareas de la acción social transformadora pedían las más urgentes aún de la investigación social.

Investigación y acción se llamaban mutuamente. La acción se imponía a los campesinos para sobrevivir en medio de los conflictos internos con la oligarquía local y con el estado, y la investigación para no equivocar la acción. Teoría y praxis debían enlazarse para producir conocimientos y transformar la realidad social. De esta forma llegué a interesarme por el Método Investigación – Acción y a aplicarlo en esta investigación antropológica, que si bien como producto publicado es de mi exclusiva responsabilidad (*Simbolismo y Poder*. Anthropos, Barcelona, 1989) en realidad fue escribiéndose en su día con los mismos hechos que protagonizaron los campesinos de Pucará, en un penoso proceso de enfrentamiento con el poder oligárquico



local y con el poder del estado en el minúsculo campo de batalla de una pobre y olvidada parroquia rural. En síntesis, tanto el tema de investigación como la metodología empleada surgieron de una demanda social asumida por el CECCA.

Pero la utilización de la IA no obedece sólo a las circunstancias personales descritas de mi vinculación a un equipo de trabajo social. La decisión se justifica también por razones de otro orden, que tienen como telón de fondo lo que insistentemente se viene calificando de crisis en las ciencias sociales. Una crisis que se refiere simultáneamente a sus fundamentos epistemológicos, a las teorías explicativas que ofrecen de la sociedad y a los usos de las investigaciones que realizan.

En Antropología la crisis ha adquirido diferente perfil según diversos autores (LEWIS 1953; BEATTIC, 1959; JARVIC, 1961; Mc EWEN, 1963; NUTINI, 1968; TYLER, 1969; IPOLA 1970; KAPLAN y MANNERS, 1971; LOBERA, 1976 y otros). Unos la describen como crisis del objeto tradicional de la Antropología, centrada tradicionalmente en los llamados pueblos primitivos, hoy en proceso de extinción. Otros se refieren a los problemas del método antropológico que, según ellos, difícilmente puede ser considerado como científico. Otros autores concentran la crisis de la Antropología en la escasez e irrelevancia de las teorías que ofrece frente a la multiplicidad de los datos de que dispone. Y, por último, algunos antropólogos coinciden en situar la crisis en la complicidad de la Antropología a lo largo de su historia con la explotación realizada por los estados coloniales y en la inutilidad de gran parte de las investigaciones antropológicas actuales para abordar de modo realista los problemas básicos del Tercer Mundo, campo privilegiado de sus estudios.

Se trata, pues, tanto de una crisis científica de la Antropología que afecta a los fundamentos epistemológicos de la disciplina, como de una crisis ético-política que se refiere a los usos y funciones de la ciencia y a la responsabilidad social de los antropólogos. Esta situación crítica de la Antropología es otra de las razones que me impulsó a utilizar la IA, que aspira a resolver los problemas epistemológicos, teóricos y políticos que toda investigación social implica.

APORTACIONES DE LA IA AL TRABAJO DE CAMPO

Con el uso de la IA traté de superar al menos algunas de las limitaciones frecuentes en las investigaciones antropológicas y de con-



seguir, al mismo tiempo, los objetivos y finalidades propuestos en el estudio sobre las relaciones de poder en Pucará. Las aportaciones de la IA en esta investigación antropológica hacen referencia a cinco cuestiones básicas: (1) la fiabilidad de los datos etnográficos, (2) la dicotomía sujeto/objeto, (3) la pertinencia social de la investigación, (4) la cuestión de la objetividad y (5) la articulación teoría/praxis.

En primer lugar, el uso de la IA facilitó mejorar la fiabilidad en la recolección de datos etnográficos. Esto fue posible gracias a la introducción de una nueva técnica de campo que he denominado Asamblea Participativa. Esta técnica implica la participación activa del grupo social investigado en las diferentes fases de la investigación, en un contexto definido por la interacción social.

En este estudio sobre las relaciones de poder, los campesinos de Pucará participaron tanto en la formulación del problema a investigar y en la fase etnográfica como en la interpretación y en la fase política del estudio. La Asamblea Participativa permitió superar la relación individual antropólogo/informante, con todos sus riesgos de subjectivismo y de distorsión interesada de los datos, ofreciendo un contexto social a la descripción etnográfica, al análisis de los datos y a la toma de decisiones sobre las acciones socio-políticas consecuentes.

Esta estrategia de participación de los campesinos pucareños en la investigación exigió, por un lado, relativizar el interés de la observación participante, en la que prevalece la descripción etnográfica sobre la responsabilidad del antropólogo con el grupo investigado a la simple información, y por otro, exigió también ampliar el criterio de selección de informantes individuales de función del tema investigado y no sólo en razón de la empatía con el antropólogo y su supuesto conocimiento excepcional de su propia cultura. No hay que olvidar que los informantes pueden tener también sus propios intereses en relación al tema investigado y sus propias estrategias personales en su relación con el antropólogo. Con otras palabras, la metodología utilizada exigió reformular ambas técnicas de campo, en un caso, el de la observación participante, marcando sus límites y en el otro, diversificando en tipo de informantes en razón del tema de estudio.

En segundo lugar, la participación activa de los campesinos de Pucará en la investigación a través de la Asamblea Participativa, permitió eliminar, en gran medida, la dicotomía sujeto/objeto, o si prefiere observador/observado (Antropólogo investigador/grupo social



investigado) procedente de las ciencias de la naturaleza. Esta dicotomía, coloca al sujeto en un lugar privilegiado en la producción de conocimientos sobre una determinada cultura, frente al objeto que es considerado, por principio, ignorante de las leyes de su propia cultura, incapaz de un conocimiento superior más allá del simple uso espontáneo de la misma y, en definitiva, materia inerte en el proceso investigativo o simple fuente de información. Sin embargo, resulta evidente que los nativos saben el funcionamiento de su propia cultura mucho más de lo que los antropólogos se creen. Otra cosa muy diferente es que esa racionalidad se explice.

En este caso, la incorporación de la racionalidad de los campesinos de Pucará fue especialmente importante en el descubrimiento de la lógica del intercambio de bienes y servicios que se produce en torno a las instituciones hispanicas del Compadrazgo y Priostazgo, y en el análisis de las estrategias vigentes en el uso de la tierra, y en general de los recursos, y en el acceso diferencial al mercado.

Consecuentemente con lo expuesto hasta aqui, la participación de los campesinos en este estudio sobre las relaciones de poder en Pucará resultó ser una garantía para asegurar la pertinencia social de la investigación. Este es un tema actual de debate, especialmente en el Tercer Mundo, dada la frecuencia con que aparecen estudios interesantes para la comunidad de científicos sociales, pero irrelevantes para los grupos sociales investigados. Es bien sabido que muchas investigaciones antropológicas hubieran dejado de ser inútiles socialmente e, incluso, triviales científicamente, si hubieran incorporado a las mismas la lógica de los actores sociales. En Pucará, el sólo enunciado de este proyecto de investigación sobre el poder local desencadenó el interés de las organizaciones campesinas. Esta participación desarrollada a lo largo de las diferentes fases de la investigación, tuvo su punto culminante en las acciones políticas impulsadas por las organizaciones campesinas frente a la oligarquía pueblerina de Pucará y frente a las instituciones del estado.

Por eso, una de las cuestiones primeras en toda investigación antropológica es "desde dónde" se hace el Trabajo de Campo, es decir, desde qué tipo de relación con el grupo investigado se efectúa. Las alternativas son muchas, pero hay al menos tres principales, aunque no excluyentes entre sí. La del etnógrafo que responde a sus propios intereses intelectuales al margen de los intereses del grupo estudiado. La del científico social que responde a los requerimientos de la institución u orga-



nismo financiero desde una supuesta asepsia profesional. Y, por último, la del antropólogo de campo que inserta su investigación en la dinámica interna del grupo social a investigar y en los procesos socio-políticos del mismo para acompañarlo en su desarrollo.

Desde luego, no se trata ahora de proponer un discurso moral sobre la responsabilidad socio-política del antropólogo, que también se podría hacer, a pesar de que corren malos tiempos para el compromiso político honesto por la fuerza del oportunismo y degradación de tal oficio aquí y allá. Pero, al menos, parece que sería racional y sensato responder con una ciencia que se llama Antropología Social a las demandas de sus clientes potenciales. Posiblemente, mientras esta respuesta a los intereses de los grupos investigados no tenga lugar o, al menos, a las necesidades de los organismos e instituciones que con ellos se relacionan, la Antropología no pasará de ser una disciplina académica, con escasa implantación en la sociedad y en medios intelectuales y apta para ser manipulada por poderes locales o estatales al hilo de folklorismo, el tipismo o, incluso, las identidades regionales o nacionales.

En cuarto lugar, la IA utilizada en el estudio referido sobre las relaciones de poder en Pucará me facilitó superar la vana ilusión de objetividad y de asepsia política e ideológica de que hacen gala muchas investigaciones sociales. El discurso sobre la objetividad procedente de las ciencias experimentales, en las que también está hoy en tela de juicio, carece de sentido en ciencias sociales. En cualquier investigación antropológica no sólo hay que considerar las variables psicológicas o de personalidad contaminantes, sino las variables sociales y políticas que filtran la ideología y los intereses políticos en el método utilizado y con las teorías defendidas. Clase o grupo social de pertenencia del investigador, vinculación política, intereses económicos en el proceso investigativo, organismos o institución que financia el proyecto, destino de los resultados, objetivos y finalidades de la investigación, son otros tantos aspectos que deben ser controlados en toda investigación antropológica o al menos explicitados.

Como es lógico, recurrir a la asepsia ideológica de las técnicas no tiene objeto. ¿Qué sentido tiene perfeccionar las técnicas de recolección y manipulación de los datos empíricos incluídos los procedimientos estadísticos, si la falta de objetividad de la investigación procede de los supuestos teóricos y políticos subyacentes en la misma, pero nunca formulados explícitamente? Hacer descansar la objetivi-



dad en Antropología en las técnicas de recolección olvidando los supuestos teóricos y políticos que guían precisamente esa selección es, por lo menos, un error. La objetividad en una investigación no procede sólo de la precisión o imprecisión en el momento de observar y registrar los hechos, sino de la selección que se produce en la observación y registro de los hechos que se consideran pertinentes en función, las teorías e hipótesis que se mantienen. Por mucha objetividad que se consiga en el Trabajo de Campo, los aspectos ideológicos y políticos se filtran en las técnicas.

En el marco teórico y metodológico de la IA muchos de estos problemas fueron superados a través de la formulación explícita, por un lado, de los presupuestos teóricos en los que se situaba la investigación sobre las relaciones de poder de Pucará, y, por otro, de los objetivos y finalidades científicas, sociales y políticas de la misma.

Desde este momento, el relativismo cultural y el dogma de la no intervención (GARCIA, 1989, 17) para salvar la objetividad supuestamente practicado por los antropólogos carecen de sentido. La razón es clara. Ya no es el antropólogo el que altera el objeto de estudio, sino el mismo grupo social el que plantea modificaciones a su propia cultura, cosa que por otro lado sucede sistemáticamente, con o sin antropólogos, por iniciativa de los mismos nativos. Esto es lo que obliga a entender la cultura como un proceso (GARCIA, 1989, 12) y no como un sistema cerrado y monolítico, y a adoptar técnicas adaptadas a este evidencia.

En resumen, en mi propia experiencia, con el Método Investigación-Acción y la Asamblea Participativa se superan algunos de estos problemas y se supera el dogma de la no intervención mediante la participación del grupo a investigar en el proceso de investigación de su propia cultura.

Por último, a través del Método Investigación-Acción he formulado de manera concreta la asociación teoría-praxis en esta investigación sobre la estructura de poder en Pucará. El intento de unir teoría y praxis en la investigación social, de vincular intencionalmente la tarea de acumulación de conocimientos científicos con la praxis socio política es el núcleo central de la IA. En este estudio sobre la implicación del Compadrazgo y Priostazgo en las relaciones de poder, esto ha sido posible por la participación de los campesinos en la investigación a través de la Asamblea Participativa.



Esta investigación sobre Compadrazgo y Priostazgo no fue ingenua, ni ideológica ni políticamente. Mis primeras interrogantes sobre estas instituciones, el tipo de problema planteado en torno a ellas y de datos recogidos, las respuestas tentativas propuestas, el destino de los resultado, mi vinculación a un equipo de trabajo social y a organizaciones campesinas y el método y técnicas empleadas han tenido un objetivo preciso: identificar los mecanismos de poder en Pucará y orientar las luchas sociales de los campesinos frente al estado y frente a la oligarquía local.

El análisis de la estructura de poder en Pucará y de las instituciones del Compadrazgo y Priostazgo puso de manifiesto que ambas instituciones son estrategias rituales de poder, ampliando redes sociales, la primera, y sancionando el poder social, la segunda. Esta comprensión de la sociedad pucareña desencadenó respuestas políticas de los campesinos y fue el fundamento de las acciones promovidas por las organizaciones campesinas. Estas acciones se concretaron en reivindicaciones sociales planteadas por los campesinos ante el estado a través de las instituciones del Proyecto de Desarrollo Rural Integral del Banco Mundial que operaba en la zona, y en conductas políticas. Estas estaban destinadas a contrarrestar el control ejercido por la oligarquía pueblerina sobre la salud, la educación, el nombramiento de autoridades, la fiesta y los programas de desarrollo local. De esta forma la investigación orientó la acción socio-política de los campesinos de Pucará. Pero además estas acciones impulsadas por las organizaciones campesinas permitieron verificar que las hipótesis mantenidas a lo largo de la investigación sobre la implicación del Compadrazgo y Priostazgo en las relaciones de poder, eran correctas.

A MODO DE CONCLUSION

La Antropología, desde su nacimiento, tuvo la preocupación por la objetividad y encontró en el Trabajo de Campo, que se erigió en elemento diferenciador de aquella frente a otras ciencias sociales, la herramienta principal para mantener su fidelidad a los datos empíricos. Este es, sin duda, uno de los méritos más relevantes de la Antropología, la descripción etnográfica. Pero como subraya PINA CABRAL (1990), “el trabajo de campo es metodológicamente, un proceso de investigación” Y añade, “como tal, está destinado a encontrar respuestas a preguntas que el investigador formula en base a un discurso antropológico”.



Efectivamente, el Trabajo de Campo es un proceso de investigación. Sin embargo, en las investigaciones antropológicas, generalmente, se establece una drástica división entre la fase etnográfica o de recogida de datos y la fase etnológica o de interpretación y elaboración teórica. Se llega incluso a situar la primera en el lugar donde se realiza el trabajo de campo y la segunda en la Universidad o lugar de residencia del antropólogo, subrayando así la separación sujeto/objeto, observador/observado. Al mismo tiempo, se omiten sistemáticamente los aspectos socio-políticos que todo proceso de investigación encierra, marcando, directa o indirectamente, la ruptura entre teoría y praxis.

Según mi punto de vista, el Trabajo de Campo como proceso de investigación se inserta en el conjunto de las prácticas sociales, es un tipo de práctica social. En la investigación antropológica intervienen hechos y actores sociales (grupo social investigado y equipo investigador), que producen en el tiempo diferentes discursos sobre la realidad, que se superponen e interfieren permanentemente en el transcurso de la investigación. La monografía, como resultado, no será más que una parte de ese discurso que producen los actores sociales, y que de acuerdo a sus diferentes grados de objetividad y exhaustividad, reflejará en mayor o menor medida lo que sucede en la vida social.

No entiendo, pues, la Antropología, como un discurso interno, hacia adentro, sino como un discurso sobre la sociedad. Al final, cualquier investigación antropológica, cualquier monografía es un discurso sobre las relaciones sociales. Pero el discurso antropológico se vuelve irrelevante si no responde a la lógica social. Esta no viene determinada sólo por la racionalidad del investigador, sino por la de los demás actores sociales. Y es que el conocimiento científico en ciencias sociales es una parte del conocimiento social.

Por eso, la cuestión primera no es qué preguntas debe formular el antropólogo, porque los actores sociales tienen también sus propias preguntas sobre su propia cultura; ni tampoco qué respuestas dar en base a un discurso antropológico, porque los actores sociales elaboran simultáneamente su propio discurso y su praxis social. El problema central, por tanto, es cómo hacer hablar a los sujetos investigados, cómo romper la dicotomía sujeto/objeto, observador/observado, teoría/praxis en la investigación, antropológica para que emerja explícito el discurso social junto con la praxis socio-política. El interés



actual por la estructura del discurso no debe hacer abandonar el conocimiento de su contenido, es decir, del acontecimiento. A la Antropología no sólo le interesa "cómo hablan" los grupos investigados, sino "qué dicen" sobre las relaciones sociales.

Pero para "hacer hablar" es preciso abordar el Trabajo de Campo, no como una etapa más de la investigación, sino como el lugar propio de todo el proceso de investigación antropológica, en sus diferentes fases etnográfica, etnológica y política. La unión e interacción entre la recogida de datos, la elaboración teórica y la praxis socio-política en el contexto social del Trabajo de Campo es la aspiración actual de muchos antropólogos en América Latina.

Para resolver estos problemas propongo el uso del Método Investigación Acción que cuestiona la tradicional dicotomía teoría/praxis, y de una nueva técnica de Trabajo de Campo, la Asamblea Participativa, que permite superar la dicotomía sujeto/objeto, mediante la participación del grupo social en la investigación de su propia cultura, y a la vez la revisión de técnicas tradicionales como la observación y el uso de informantes.

Definitivamente, la Antropología como ciencia social no puede seguir apoyándose en la ingenuidad de los grupos sociales investigados como ha venido sucediendo, ni en el comportamiento furtivo de los antropólogos de campo sobre tales grupos para recoger datos etnográficos en los que apoyar sus explicaciones de la cultura. Ya sé que estoy planteando un problema que se sale del cuadro de la práctica profesional habitual, pero si en la investigación biomédica y psicológica se cuenta con la participación voluntaria de los sujetos, que además son retribuidos económicamente por su participación en la misma, ¿será mucho pedir a los antropólogos que tomen en cuenta a los grupos sociales que estudian y sus intereses en las investigaciones que promueven y que elaboren técnicas adecuadas a esta situación?

BIBLIOGRAFIA

BEATTIE, J. (1959-1975) "Comprendión y explicación en antropología social". En: J LOBERA, J.R (Comp) L antropología como ciencia (293-309) Barcelona Anagrama.

GARCIA. J.L. (1989) "Prólogo". En : MONTES DE CASTILLO. A. *Simbolismo y poder.* (11-14). Barcelona Anthropos.



- IBAÑEZ J. (1986) *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión*: Técnica y crítica Madrid, Siglo XXI Eds.
- IPOLA E DE (1970/1975) "Etnografía e historia en la epistemología estructuralista". En: LLOBERA J.R. (Comp.) *La antropología como ciencia* (335-352). Barcelona. Anagrama.
- JARVIE I. C. (1961/1975) "Nadel: sobre los fines y métodos de la antropología social" En LLOBERA, J.R. (Comp.) *La antropología como ciencia* (271-292). Barcelona. Anagrama.
- KAPLAN. D. Y MANNERS.R (1971/1975) "Antropología. Viejos temas y nuevas orientaciones". En: LLOBERA J.R. (Comp.) *La antropología como ciencia* (55-76) Barcelona. Anagrama.
- LEWIS. O. (1951/1975) "Controles y experimentos en el trabajo de campo". En LLOBERA. J.R. (Comp.). *La antropología como ciencia* (92-127) Barcelona Anagrama.
- LLOBERA J.R. (1975) "Post-scriptum. Algunas tesis provisionales sobre la naturaleza de la antropología". En LLOBERA. J.R. (Comp.). *La antropología como ciencia* (373-387). Barcelona. Anagrama.
- MCEWEN. W.J. (1963/1975) "Formas y problemas de validación de la antropología social" En: LLOBERA J.R. (Comp.) *La antropología como ciencia* (231-267) Barcelona Anagramas
- MONTES DE CASTILLA.A. (1989) *Simbolismo y poder. Un estudio antropológico sobre compadrazgo en una comunidad andina*. Barcelona. Anthropos.
- NUTINI. H.G. (1968/1975) "Sobre los conceptos de orden epistemológico y de definiciones coordinativas". En: LLOBERA. J.R. (Comp.). *La antropología como ciencia* (353-371). Barcelona. Anagrama.
- PINA-CABRAL J. (1990) "¿Qué preguntas hacer?. *El trabajo de campo en cuanto una búsqueda de respuestas*". Resúmenes de Ponencias del V Congreso de Antropología. Granada.



La IAP y el nuevo enfoque de la Educación

Juan Sáez Carreras
Universidad de Murcia

INTRODUCCION

El título de esta colaboración es muy expresivo. Trata de relacionar la IAP. (Investigación – Acción – Participativa) y el nuevo enfoque de la educación que, para nosotros, y después de varios años dedicados a la búsqueda y sistematización de los diversos modelos o paradigmas educativos (SAEZ, 1986, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, a, 1993 b, 1993 c) en relación con temáticas muy diversas (paz, democracia, formación de profesionales, medio ambiente, metodología cuantitativa de intervención, evaluación de programas de intervención...), es la PLATAFORMA CRÍTICA, sociocrítica o reconstructiva (CARR 1983; GIROUX, 1983; APPLE, 1986...) la que mejor responde a estos criterios de reformulación, cambio y reconducción del discurso educativo. Trataré, pues, de ver en lo que sigue las aproximaciones o distanciamientos entre la IAP. y el enfoque crítico de la educación. Para ello intentaré, *en primer lugar*, aunque sea muy sintéticamente, responder a cuestiones como ¿en qué consiste este nuevo enfoque?; ¿qué es lo que lo caracteriza?; ¿cómo produce y genera conocimiento?; ¿para qué o quienes utilizan este conocimiento?... El mejor modo de clarificar la potencialidad de esta nueva propuesta (que por otra parte tiene su génesis y algunos precedentes reconocidos en la tradición social y educativa) es buscar y propiciar, en *segundo lugar*, el análisis comparado, el contraste, con otros enfoques y propuestas reconocidas en la cultura pedagógica actual; aunque son diversas las orientaciones influyentes en la dinámica educativa actual (modelos hermenéuticos,



por ejemplo) voy a detenerme, y a oponer, el enfoque crítico con el modelo que más ha influido en nuestras vidas en las últimas décadas del siglo: me refiero al *modelo científico – tecnológico de la educación*. Tal contraste permitirá entender las relaciones y las caracterizaciones que con este enfoque mantiene la I.A.P. y la asunción que de las mismas se hace en el ámbito de la Educación de Adultos (E.A.). A este respecto conviene un par de *matizaciones*:

1^a.- La I.A.P. es el nombre que recibe la metodología de la I.A. (Investigación – Acción) cuando se lleva a efecto en el campo de la Educación de Adultos. Es más, y siguiendo este tipo de análisis, la I.A.P. se pretende superadora de la E.A. tanto en sus aspectos metodológicos y teóricos (con las aportaciones de otras Ciencias Sociales) como teleológicos y políticos (con orientaciones hacia el cambio social y el Desarrollo Comunitario que todos conocemos).

2^a.- A la vista de estos planteamientos merece la pena detenerse, en *tercer y último lugar*, y aunque sólo sea brevemente, en la figura del educador de adultos tal y como es contemplado bajo los supuestos de los dos modelos que vamos a confrontar. Ir aumentando nuestra comprensión de lo que son y de lo que hacen los educadores de adultos es contribuir a la configuración del perfil profesional de estos prácticos de la educación tan escasamente profundizado como insuficientemente definido. En la presentación y análisis de los dos modelos educativos (el tecnológico y el crítico) procuraremos demostrar que sólo bajo los supuestos del nuevo enfoque de la educación (el crítico o dialéctico), que considere la Educación de Adultos como un campo de conocimiento teórico contrahegemónico y una práctica educativa crítica y en donde el educador de adultos sea entendido como un agente de cambio o profesional reflexivo, sólo bajo estos supuestos, repito, cobra sentido la I.A.P.

I. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS NO ES UNA TECNOLOGÍA.

La Educación de Adultos se ha ido constituyendo, lentamente, en un campo de conocimiento cada vez más estimable. Lo que ocurre es que éste no es un terreno donde la formalización del conocimiento (por mucho que los académicos lo pretendan) sea fácil: tanto por sus tradiciones académicas – puesto que no logra convertirse en una dis-



ciplina autónoma debido a que toma prestadas teorías y estrategias de la Psicología, la Filosofía, la Economía, la Sociología... – como por sus tradiciones políticas en donde un análisis riguroso de la evolución sufrida por la E.A. tendría necesariamente que detenerse en el voluntarismo de los viejos y nuevos movimientos sociales pero también en los últimos intentos de profesionalización. Ahora bien no sé si es casual pero es justamente con estos intereses profesionalizadores donde se ha ido detectando un creciente “cientificismo” (SCHÖN, 1990) harto artificial en la E.A. que se produce, hay que reconocerlo, al amparo del tecnologismo que en las tres últimas décadas sufre la Pedagogía y otras Ciencias Sociales (por lo demás fruto del movimiento neoliberal puro y duro que domina, en general, Occidente), sin olvidar por supuesto, la influencia angloamericana con su visión particular de lo que es y debe ser la formación de los adultos (PALAZÓN, 1993). Con estos presupuestos abordaré en el siguiente apartado los siguientes objetivos:

- Formularé las características de este modelo científico – tecnológico empeñado en hacer de la E.A. una ciencia natural con un fuerte componente instrumental.
- Especialmente me detendré en la concepción de la investigación y en la construcción de conocimientos que bajo su cobertura se está ofreciendo.

I. 1. El modelo tecnológico de la educación de adultos

A caracterizar este modelo y sus consecuencias sociales y educativas he dedicado mucho tiempo y muchas páginas (SÁEZ, 1988, 1989, 1993, a, b y c). Así que teniendo presente este hecho aportaré sólo aquellos presupuestos que contribuyan a la solidez de este trabajo. Aclarar que bajo este paradigma u orientación educativa se aglutan varias escuelas, sub-escuelas, corrientes... con sus diversos representantes y no es fácil presentar, con las limitaciones conocidas en una colaboración de este tipo, un panorama claro y definitivo de lo que este movimiento ha llegado a significar en la formación de profesores y académicos, de investigadores y políticos, de organizadores y administradores... mentalizando y configurando modos de entender la educación muy problemáticos y complejos.



I. 1. 1. Conocimiento producido

En lo que se refiere al tipo de conocimiento producido bajo los supuestos de esta plataforma es sabido que es la búsqueda de conocimiento básicamente *objetivo* lo que impulsa a sus defensores más cualificados como BREZINKA (1978) y CASTILLEJO (1987). Este deseo es fruto de algunas consideraciones sociohistóricas muy significativas.

1^a.— Tomando como modelo el desarrollo espectacular que las ciencias naturales están sufriendo en el Siglo XIX, los teóricos de las Ciencias Sociales y años más tarde, también, de las educativas... se empecinan en utilizar la metodología que tantos éxitos ha tenido en el campo de la Física, la Química, la Medicina... en el estudio de los fenómenos sociales. Teniendo como patrón la ciencia natural y la sociología más positivista, con ese feroz funcionalismo parsoniano como importante sostén, sin olvidar el conductismo más radical y trasnochado (por ejemplo el del *Walden dos* o el del *Más allá de la libertad y la dignidad* de SKINNER – 1973, 1977) con sus secuelas españolas en la fatalista enseñanza programada que todos padecimos... con todos estos factores determinantes era inevitable llegar a concebir la Educación de Adultos bajo los principios y supuestos de la ciencia natural.

2^a.— La consecuencia de esta situación no tardaría en llegar: identificar lo científico con lo real supone que, en la aplicación de tal método científico a la E.A., y analizando los fenómenos educativos de una manera objetiva y cuantificable, se puede obtener el conocimiento de lo real. ¿Qué ocurre en este proceso de sacrilización científica?. Que la dinámica educativa es concebida como una realidad natural y externa al sujeto que investiga y actúa, externa a las propias personas que participan en el propio proceso de educación. Está preparada, pues, la atmósfera para que la racionalidad instrumental funcione al modo industrial ya que lo importante en la educación no son los sujetos sino los métodos y procesos (HOUSE, 1983). Es decir, el instrumental técnico para que funcione. Con esta filosofía se justifica con naturalidad el fuerte control de este tipo de formación que de aplicarse a procesos deviene en control de conductas. Y a las preguntas ¿puede el conocimiento científico dar cuenta de toda la realidad social y educativa? y ¿pueden recogerse bajo esta metodología todos los procesos que aparecen en la E.A.?... se lee la insistente respuesta: lo que no puede



entrar en el sistema como información cuantificable debe desecharse como “ruido” (CASTILLEJO, 1987). Claro que bajo este término se esconde para nosotros demasiada dinámica humana inexplorada e inexplicable. Demasiados eventos que, por suerte, escapan a la racionalidad científico – instrumental y tecnológica. Cuando la educación es independizada hasta este punto, fuera de toda influencia humana, acaba siendo disecada y descontextualizada (GIROUX, 1983): no es posible así considerar la multitud de intereses, sentimientos, percepciones, deseos, intuiciones... que acompañan el obrar humano.

I, 1.2. Modo de producir conocimiento: La investigación positiva

Otra cuestión, ineluctablemente relacionada con el punto anterior, es la siguiente: *¿y cómo se produce o se construye este conocimiento de tipo objetivo, medible y cuantificable?* La respuesta más directa nos remite al concepto de investigación. Una investigación denominada científica y experimental, en nuestro caso hipotético – deductiva o tecnológica, caracterizada por una serie de dimensiones de carácter empírico y positivo, y alejada, significativamente, de la –Investigación Acción– Participativa (LATHER, 1986). La investigación educativa centrada en la búsqueda de leyes que expliquen las conductas, ha sido ampliamente definida como aquel tipo de conocimiento que “arranca de lo concreto y se convierte en leyes a través de procesos de abstracción / generalización” (LA CLAU, 1977: 66). Se trata, pues, de construir un corpus teórico de E.A. donde partiendo de lo concreto, descomponiendo y analizando el fenómeno en determinadas variables aisladas (patrones conductuales, profesor, clima de la clase, rendimiento de los alumnos, actitudes hacia la formación...) se llegue a constituir en un conjunto de proposiciones y enunciados que expresan las relaciones existentes entre ellas constituyéndose en una tecnología. Y como tal, ésta consiste en “el uso y la aplicación del conocimiento científico... que tiene por objetivo la transformación de la realidad social buscando resultados específicos y metas preestablecidas” (ANDER – EGG, 1985: 176). Pero una tecnología no es una práctica: éste es justamente el equívoco grave que está en toda la obra de ANDER – EGG. La *práctica* es el mundo de lo particular y de lo concreto, de la interacción cotidiana, y no puede identificarse como el teórico argentino



pretende, con la *tecnología educativa*: pues ésta encuentra su fundamento en la ciencia y pertenece al mundo de lo universal y generalizable. Error grave que tiene una subsecuencia muy problemática. Porque la consideración de la E.A. como una tecnología, con este fuerte acento instrumental, supone la justificación de la acción o intervención tecnológica encaminada a modificar la práctica educativa. Pero esta modificación se realiza no *desde* la misma práctica— con el consentimiento de los sujetos implicados en ella— sino *sobre* ella. Esta es una posición que no puede reclamar la participación humana, ni en la investigación en búsqueda del conocimiento, ni en la acción posterior que se configura para ello. Se ha denunciado, insistentemente (MARTÍN, 1983; LATHER, 1986) la actitud ratonil y cobayesca de la investigación positiva obsesionada por configurar conocimiento tecnológico (MORGAN, 1983). En este contexto las personas que son estudiadas siguen determinadas reglas de conducta de acuerdo con los objetivos perseguidos por el proceso investigador. Tales personas permanecerán al margen del *qué*, el *cómo* y el *para qué* de la investigación. La exigencia de objetividad justifica tal situación. Hasta tal punto que serán mantenidas en “la ignorancia sobre los fines reales que se pretende conseguir con los resultados de la investigación” (POLLACK, 1986). A este fenómeno le llaman “neutralidad responsiva” y su justificación se encuentra en la “asepsia” y “limpieza” que el proceso reclama: de ahí que las respuestas de las personas investigadas sean independientes de sus puntos de vista personales, su subjetividad, sus deseos... De ahí que la investigación positiva dé un paso más problemático, en contra de la participación y en oposición a la diferenciación humana, cuando para evitar la “contaminación” valoral y personal se llegue a considerar a cada persona como un *ejemplar estadísticamente representativo* de los de su población. Menos mal que otros enfoques educativos, más consistentes y veraces, invocan la posición contraria que supone cuestionar la inflexibilidad y rigidez de tales métodos en defensa de la construcción de métodos más participativos y personales y con sometimiento del método (un recurso al fin y al cabo) a los fines y objetivos de los sujetos investigados (SHULMAN, 1981). Este es el caso de la I.A.P. en el contexto de la E.A. (HALL, 1984) a la que posteriormente dedicaremos nuestra atención.



I. 1.3. La meta del conocimiento tecnológico

Este es otro supuesto en el que se distancian los enfoque científico – positivista y el crítico, de la misma forma que están alejados, como hemos visto, en el modo de producir conocimiento tecnológico.

El para qué sirve este conocimiento no es una pregunta arbitraría o baladí en una concepción academicista y empresarial de la producción del mismo. En su dimensión ética y social, tal concepción ha sido calificada de “irrelevante” por BAUMRIM (en BHASKAR, 1980) y BROWN (1977) entre otros estudiosos del tema.

Así se entiende que, a la pregunta realizada al inicio de este apartado (*¿para qué?*), la diversidad de respuestas se canalicen hacia un... para construir teorías, para ir llenando las lagunas que todo conocimiento teórico (en su progreso) provoca, para generar leyes pedagógicas que modifiquen las conductas de las personas, o, en suma para formular teorías capaces de modificar la práctica educativa; y he aquí el problema...

* Porque la investigación en la producción de conocimiento pedagógico tiene como meta la formulación de teorías.

* Porque estas teorías, presentadas como el máximo de la investigación humana intentan dirigir y modificar la conducta humana.

* Porque retraducidas éstas en procesos o en programas de intervención, han sido concebidas independientemente de la práctica cotidiana como consecuencia de las situaciones de experimentación y artificialidad (búsqueda de la estandarización) que invoca la investigación científica.

Tal separación entre teoría y práctica (que han funcionado bajo el paraguás del modelo científico-tecnológico, favoreciendo dicotomías tan artificiales como lo teórico y lo práctico, el pensamiento y la acción, lo manual, y lo mental...) es la causa de que:

- la teoría dirija la acción en la práctica.

- tales acciones, retraducidas en intervenciones, conviertan la formación en una pura tecnología social: en este sentido la intervención se presenta como un proceso de control de conductas más que de liberación.

- en suma, la educación como proceso de intervención, se convierte en un acto de seguimiento (la práctica sigue a la teoría) más que en un acto de comprensión o de decisiones personales y grupales que faciliten la autodeterminación de las personas (SUPPES, 1974).



I. 2. El educador de adultos como tecnólogo

I.2.1. Desconfianza profesional.

Como nunca hasta hoy se ha intentado definir qué es una profesión, cuáles son sus diferencias con respecto a otras tareas humanas, qué modelo económico impulsa el fragor de las profesiones actuales, cuales son los ritos y características propias en la organización y desarrollo de las profesiones, el poder de los expertos en las sociedades actuales... toda una serie de cuestiones han sido planteadas, y clarificadas al hilo de la expansión profesional en una sociedad de carácter postindustrial que, con progresiva obsesión, tiende a mirarse el ombligo. A pesar de todo ello algo está fallando. Ya nadie puede dudar de este abanico de datos, de informaciones e invocaciones que, como evidentes signos de comprensión, permiten constatar una creciente crisis de confianza en las profesiones. Donald A.SCHÖN ha detectado este movimiento al que ha denominado "la crisis de confianza en el conocimiento profesional" (The crisis of confidence in professional Knowledge). Una crisis que tiene muchas raíces, cuya solución no es fácil de enunciar tan siquiera y cuyas manifestaciones son de muy inversa índole social, política y económica (1983, 1987).

En este contexto de situación de intranquilidad e inquietud profesional cabe preguntarse: ¿es el educador de adultos un profesional en el mismo sentido en que lo es un médico, un ingeniero o un arquitecto?; ¿qué estrategias utilizan estos educadores para diagnosticar problemas y resolverlos profesionalmente?; ¿se ajusta y relaciona la formación que han recibido estos profesionales de la educación con las tareas que posteriormente tienen que cumplir? ; ¿cómo resuelven las situaciones de incertidumbre que viven en sus prácticas?; ¿qué consecuencias sociales y educativas se derivan de la formación que han recibido los educadores de adultos?

I. 2.2. La Epistemología Tecnocrática de formación

Cualquiera de las instituciones, que se plantee la formación de los formadores desde el paradigma científico-tecnológico, está formulando y defendiendo, explícita o implícitamente, una concepción



determinada de la actividad educativa. Actividad que se refleja y es resultado de los diversos elementos que la facilitan. Algunas *matizaciones* generales sobre lo que hacen algunos educadores de adultos.

– Por ejemplo, en la planificación de los conocimientos a los que frecuentemente toda institución formativa tiende, con el fin de conseguir altas cotas de eficacia y control. Su subsunción inevitable es acabar defendiendo un tipo de programación docente fuertemente lineal, básicamente jerárquica y claramente autoritaria. Con este punto de partida los educadores van configurando un universo procesual en el que el aprendizaje es concebido como predeterminado, directivo, secuencial y mecánico. Si estos conceptos son algunos de los que pueden explicar la actividad de los educadores, no es extraño que bajo los términos profesionales de técnico, tecnológico o experto, en estos planteamientos, se encuentre un ejecutor de lo prescrito previamente. Un simple instrumento mediador entre lo diseñado teóricamente y los clientes. ¿Cómo hablar, con estos supuestos, del formador como un nuevo profesional autónomo e independiente?

– Caso semejante ocurre con el espacio institucional, aulas, donde se desarrollan los currícula. Una institución cuyas virtualidades prácticas se apoya en una concepción racionalista de la misma, ha optado abiertamente por el modelo burocrático de relación educativa y sus consecuencias conocidas; el significativo papel que se les conoce a las estructuras por encima de las personas, la codificación en torno a los roles que se espera de cada una de éstas, la consideración de los sujetos que se van a formar como meros receptores y procesadores del material y de los conocimientos preparados previamente para ello... Esta última es una de sus características más reconocidas. legitimar un currículum en gran medida cerrado y definido con un fuerte tono directivo e impositivo. De alguna manera, aunque no exclusivamente, muchos educadores de adultos siguen estos supuestos de intervención en sus prácticas (PALAZÓN, 1993).

Esta es, por tanto, la epistemología científica y positiva, que domina todo, o casi todo, lo que se piensa y escribe sobre las profesiones actualmente. La de la racionalidad tecnocrática.



1.2.3. Un ejemplo de formación tecnocrática

En “Profesional Education”, Edgard SCHEIN, propone una división tripartita del conocimiento profesional, encontrando que en él se halla:

1º.- Un componente científico. La –ciencia básica, como disciplina subyacente, es el marco sobre el que descansa la práctica y desde la cual ésta se desarrolla. No insistiré en el foso tajante que se plantea, en este contexto, entre formación y práctica profesional.

2º.- Un componente técnico. Ciencia aplicada o “ingeniería” de la que se derivan muchos de los procedimientos de diagnósticos diarios así como también las soluciones de sus problemas.

3º.- Un componente actitudinal y de habilidad. Que se refiere a la actuación real de los servicios al cliente, utilizando el conocimiento básico subyacente y el aplicado (SCHEIN, 1973: 44).

Si se sigue el análisis de SCHEIN, en el orden jerárquico de la epistemología, la ciencia básica es la más alta en rigor metodológico y relevancia. Por ello sus profesionales y practicantes tienden a ser de estatus superior a los que se dedican a la aplicación de los mismos. De la misma forma que los prácticos de estos estatus intermedios están de aquellos que se dedican a resolver cuestiones de servicio. Las consecuencias sociales y políticas sin olvidar las económicas, de este esquema son conocidas por todos los preocupados por la formación ciudadana y el establecimiento de las democracias reales por encima de las formales. Ciencia básica – ingeniería – servicios reales... constituyen una jerarquía de componentes que, al ser interpretados desde el punto de vista de la aplicación, y su subsecuente justificación, han contribuido a una separación injusta de los grupos sociales en base a la profesionalización tenida.

La figura del educador de adultos bajo los presupuestos de este paradigma adquiere una caracterización muy significativa. No se ha destacado suficientemente pero, en función de lo escrito más arriba, lo que mejor define a este trabajador de la enseñanza es su dualidad, su desdoblamiento. Por un lado, y en muchas casos, actúa como estratega y *planificador* (VON CUBE, 1981:29). Por otro, como *ejecutor* de la estrategia planificada por el regulador. No insistire-



mos sobre este tema, pues no es el momento, pero son muchos los nombres que los teóricos de sistemas o que los teóricos de la pedagogía tecnológica han dado a este profesional de la educación: se le puede encontrar, también bajo el nombre de reactor o reefector (SANVISENS, 1984: 191), modulador o controlador, agente educativo y agente emisor (CASTILLEJO, 1987: 88)... Pero sobre todo la división se ve mucho más clara en la separación entre investigación y práctica, entre pensamiento y acción... El supuesto de que los investigadores son los científicos que producen conocimiento ofreciendo teorías y técnicas a los prácticos para que las apliquen, facilita esa división tan artificial entre el científico de la educación (el teórico) y el práctico de la misma. Esta separación de tareas (¿pedagogos científicos y educadores proletarizados?) deja en manos de los primeros la parte más sugestiva y gratificadora socialmente (la creación de conocimiento) ya que se supone que debe recibir una formación especializada como un ingeniero o médico. A los segundos les corresponde la decisión de los medios a utilizar ejecutando lo que los primeros les digan a través de sus escritos y obras. No en valde lo que caracteriza la intervención tecnológica de este profesional es el hecho de estar basada en un acto de seguimiento más que en un acto de comprensión de los procesos educativos.

II. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO TAREA CRÍTICO RECONSTRUCTIVA

El haberse detenido en el primer enfoque de la educación facilita la tarea de precisión del segundo enfoque con el que vamos a compararlo continuamente. Obviamos la aportación del método interpretativo a la educación de adultos y algunas de sus virtualidades más reconocidas: la consideración de la educación no como algo natural sino como un proceso de construcción personal, el valor del conocimiento subjetivo (sentimientos, emociones, deseos, significados...) y la necesidad de interpretarlo con "los otros" en situaciones de interacción, el papel de la investigación interpretativa y etnográfica abundando en el estudio de significados y acciones (que no, son cuantificables) más que en las conductas que si lo son, la consideración de la práctica como el presupuesto de la teoría y no como su objeto... todo ello han supuesto importantes avances en la crítica al enfoque



tecnológico y en la reconsideración del discurso educativo bajo presupuestos, y principios, bastante distintos a los dominantes. En el esquema que apunto a continuación puede observarse claramente esta evolución. Es, pues, hora de entrar en el nuevo enfoque de la educación: el enfoque crítico.

II. 1. Producción de conocimiento

Bajo la cobertura del paradigma crítico o político se está produciendo un tipo de conocimiento básicamente dialéctico: un conocimiento que supone una interpretación *subjetiva* y personal de la realidad, como también una interpretación *objetiva* (condiciones históricas y culturales) de la misma. Fruto de las diversas aportaciones y corrientes, teorías..., que pueden extraerse de estas y otras aportaciones más se pueden sistematizar las *caracterizaciones* que identifican el clima de pensamiento y de acción de la orientación socio-crítica. He aquí algunas de las más relevantes:

Una concepción de la educación como proceso de comunicación en el que los sujetos implicados intercambian significados acerca de aquello que les preocupa. En tal proceso la negociación de los significados es importante. Las personas tenemos significados sobre lo que nos preocupa, lo que rodea nuestra forma de vida... Así vamos configurando nuestra visión del mundo. Y nuestra ideología.. Lo que ocurre es que, si bien estos significados han sido recreados personalmente a través de diversos procesos de formación, ellos forman parte del contexto histórico-social al que pertenecemos. De ahí las dimensiones objetivas que condicionan la producción de conocimiento objetivas y subjetivas que condicionan la producción de conocimiento. Este es construido por los individuos en interacción social, histórica y cultural; política y económicamente configurados. La escasa producción de significados se debe en las sociedades cerradas a una educación escolar y extra-escolar más bien impositiva. En cambio, en las sociedades democráticas la producción de significados es mucho mayor y más relevante. El tipo de conocimiento que se construye no tiene sólo carácter reproductivo propio de las sociedades herméticas y la cultura se convierte en un importante motor de cambio y modificación de los significados de las personas. Estas pueden entender sus situaciones personales y los contextos colec-



tivos en los que se insertan, porque el conocimiento producido sirve para iluminar y dinamizar la acción (CARR, 1988). Entre otras cosas porque no se plantea esa falsa dicotomía entre pensamiento y acción o entre el homo faber y homo sapiens.

2º— Desde estas consideraciones generales se pueden entender otras caracterizaciones más puntuales. Por ejemplo, la que hace referencia al papel de la *participación* en los procesos de formación. Este término, claramente devaluado por la utilización banal que se ha hecho de él, tiene un expresivo soporte teórico en esta orientación: no hay consenso ni negociación, ni producción de significado auténticamente educativo... sin participación. Por eso la educación es un proceso de comunicación. Pero sobre todo de participación. Porque más que limitarse a enseñar lo previamente planificado, la educación es una *construcción social* en la que los sujetos implicados se comunican, en situaciones de interacción, unos con otros y en actividades claramente significativas, lo que piensa acerca de sus problemas, el tratamiento que éstos necesitan y el modo de solucionarlos. La enseñanza es *interactiva* (no lineal ni jerárquica), rompiendo el caduco y todavía imperante modelo del *uno* (maestro o profesor) a *muchos* (alumnos o clientes) y también, esa concepción del saber en la que lo único válido es lo hallado en los libros. Las relaciones educativas, para que sean tales, exigen que sean planteadas como relaciones de participación simétrica en donde todos se implican en la producción y construcción de conocimientos para aumentar el nivel de entendimiento de lo planteado (HELD, 1980).

II. 2. Modo de producir conocimiento: La investigación participativa

La construcción de conocimiento es otro de los aspectos más destacables de la plataforma socio-crítica en la medida que, gran parte de los elementos que caracterizan el proceso de investigación y producción de significados, son el reverso de los planteados por la orientación tecnológica. Intentaré definir las líneas maestras de lo que se está empeñando en llamar investigación participativa, crítica, emancipadora, colaborativa... y otros adjetivos más. Líneas que son, al fin y al cabo, subsecuencias de los puntos tratados en el apartado ante-



rior. Veamos. La plataforma positivista se centró en el estudio de las conductas humanas influenciado por el bagaje teórico que el movimiento conductista aportó a su identificación. La investigación etnográfica vino a corregir, a la positivo conductista, su supuesto fundamental: mejor que investigar conductas, resultados de ese impulso de cuantificar lo observable, sería más deseable *estudiar acciones*. Esta separación entre conductas y acciones tienen su justificación teórica. Las conductas no explican los significados que los individuos dan a su actividad cotidiana (POPKEWITZ, 1984).

Las acciones sí. He puesto varias veces el ejemplo de Gilbert RYLE (1969) en su libro *El concepto de lo mental*. En el hecho de levantar un vaso de vino en una fiesta pueden traducirse varios significados. Los conductistas describirán lo que ven. Pero tras este acto se pueden esconder varias interpretaciones: brindar a la salud de alguien, maldecir, estar simplemente beodo, querer hacerse notar, mostrar su enojo sentimental... ¿Cómo saberlo?. No hay otra posibilidad: preguntándole *al sujeto* que lleva a efecto tal acción. Un requisito que distorsiona el principio de no -injerencia que la investigación científica exige a los sujetos que investigan (PUTNAM, 1983). Estos no tienen ni voz ni voto, ni pueden opinar sobre la dirección (objetivos, métodos, estrategias...) que lleva la investigación. La investigación interpretativa da un giro copernicano a esta situación: son importantes en toda búsqueda de conocimiento, *las interpretaciones* que los actores sociales dan a sus propias acciones. Es el único modo de comprender lo que hacen. Con estos presupuestos, la investigación crítica y participativa hace del *respeto* uno de sus conceptos fundamentales. Respeto a la opinión de los seres implicados porque nadie mejor que ellos puede hablar o escribir sobre lo que sienten o desean; respeto a la participación, por tanto en el proceso de investigación de todos aquellos imbricados en una trama que exige la acción y el compromiso; respeto, en suma, de la capacidad que tiene el ser humano para (situado en contexto de reciprocidad) negociar e intercambiar significados en busca de mejorar sus problemas, reconducir sus determinaciones y elevar los niveles de autodeterminación en un mundo menos emancipado de lo que se piensa. Por esto, la investigación crítica se precisa de ser una investigación práctica. Su objetivo es investigar la práctica *desde* (y no *sobre* o alejado de ella) la misma práctica, con el fin de mejorarlala seguía los intereses y deseos de los participantes en ella. Patty LATHER (1986) la



llama (“Research as praxis”), que traducido en términos más cotidianos, podríamos resumir de la siguiente manera:

- a) No es una investigación teórica en el sentido de que surja de problemas teóricos/académicos, sino que más bien sus inicios son debidos a necesidades sociales y educativas cuya solución reclama la acción práctica.
- b) Es una investigación participativa (HALL, 1984) porque asume una *visión democrática del conocimiento* y de los procesos educativos implicados en su elaboración (REASON and ROWAN, 1981): lo que supone estar a favor de la producción de un conocimiento socialmente relevante más que de la formulación elitista o burocrática del mismo en el que éste acaba siendo archivado.

II. 3. La meta del conocimiento crítico

Según lo expuesto en los dos apartados anteriores puede afirmarse que los fines que los educadores persiguen con sus prácticas y estrategias es la *transformación* de los contextos sociales en que los que viven los sujetos que han demandado la intervención de su experiencia y formación. Una transformación social que exige la colaboración de las personas afectadas por los problemas que se intenta solucionar y por la que se supone la mejora de las mismas. Transformación que, llevada a efecto a través de procesos de participación crítica, implica un mayor nivel de *autodeterminación* en la medida que los seres humanos adquieren mayor nivel de comprensión de aquello que les afecta y que no se debe a la fatalidad. En terminología más ortodoxa y, quizás más ampulosa, este proceso de afirmación suele denominársele *emancipación*: cuando decimos que la formación acaece en un contexto histórico-social determinado y que, por lo tanto, era una construcción... insistimos en este presupuesto: que el hombre aprende en interacción con otros sujetos educándose en tareas socialmente significativas de trabajo crítico y colaborativo. Ahora bien, tal objetivo pone en entredicho la finalidad del conocimiento tecnológico empeñado en contrastar hipótesis, falsear teorías, racionalizar y depurar metodologías... (SAEZ, 1989).

El objetivo de la teoría crítica de la educación y de la investigación participativa es *supraeducativo*; mejorar la sociedad humana en la línea de dirección marcada por los hombres (no por los pocos “direc-



tores" de orquesta de siempre) haciendo del conocimiento educativo un instrumento de relevancia social.

La relación entre la teoría y la práctica educativa no es lineal ni directa en esta visión de la formación. La teoría no puede ser prescriptiva porque de ser así la teoría jugaría un significativo papel de legitimación y justificación de lo que se hace en la práctica (GIROUX 1980), tal y como ocurre en el modelo científico de la educación. La teoría se configura *en la práctica* y *desde ella*: la relación es, pues, dialéctica. Teoría y práctica se van dialécticamente contrastando y mejorando mutuamente. Porque la práctica se puede mejorar *teóricamente* (a través de los sujetos que reflexionan en la práctica desarrollando procesos de comunicación y reforzando sus competencias comunicativas) y también *prácticamente*; son las propias personas las que *desde su propia práctica* van configurando nuevas situaciones de diálogo y comprensión de las situaciones existentes (GIROUX, 1986).

III. LA I.A.P. COMO EDUCACIÓN CRÍTICA

Creo que en los apartados anteriores ha quedado bastante explícitada la relación existente entre la I.A.P. y el enfoque crítico de la educación. Diría que son consustanciales. Pero puesto que éste era el objetivo de esta colaboración intentaré insistir más detenidamente en las dimensiones educativas de la I.A.P. con el fin de abrir un debate que necesita profundización.

Desde el nacimiento de la I.A. se han puesto de manifiesto sus aspectos educativos. En el cruce de la Investigación (con el claro referente académico), y la Acción social (con el referente del trabajo social), aparece un tercer tema, que sorprende al propio LEWIN: los efectos pedagógicos. Los famosos "Training-Group" (T-Group), que los discípulos de LEWIN ponen en marcha en Bethel (Estados Unidos), son formas pedagógicas en las que el aprendizaje ("training" –también traducido por "entrenamiento"–) se centra en aspectos de la propia dinámica del grupo. Los grupos de sensibilización, de diagnóstico, de encuentro, y los grupos operativos, han venido reivindicando un tipo de formación alejada de los contenidos formales y centrada en el desarrollo de los aspectos relationales de las personas. Todos ellos son deudores de los trabajos de LEWIN, y de la aparición de ese tercer



componente en la I.A., que le llevaron “a considerar la acción, la investigación y el entrenamiento como un triángulo que debe mantenerse unido en beneficio de cualquiera de sus componentes”. (LEWIN, 1946/1992: 21-22).

La educación, a nuestro juicio, es un proceso sistemático para llegar a un conocimiento relevante –que sirva para solucionar problemas-. El matiz importante aquí, es la implicación de la comunidad en dicho proceso, el carácter colectivo del conocimiento. Parece importante señalar que la estrecha relación entre la I.A.P. y la E.A. tiene una base institucional: el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) con sede en Toronto (Canadá), cuyo Secretario General, B.L. HALL, es un conocido experto en temas de I.A.P., como de E.A. y educación para la paz. Dicho Consejo, que en 1977 hizo un llamamiento para fomentar la discusión sobre la metodología y las técnicas de la I.A.P., la define como “*todo esfuerzo tendiente a estrechar vínculos entre investigadores e investigados en la tarea común de develar (sic) la realidad social para transformarla en beneficio de los sectores más oprimidos y explotados*” (VIO GROSS I, GIANNOTTEN, DE WITT, 1981:11). Uno de los estudiosos de este tema, P.PARK (1989/1992:137-174), afirma que la I.A.P. es un trabajo educativo, no en el sentido de transmisión didáctica del conocimiento, sino en el de aprender por la búsqueda y la investigación. Señala igualmente, cómo la I.A.P. se inscribe en modelos de aprendizaje basadas en la experiencia (como el modelo de DEWEY) y transformadores de la realidad social (como el de FREIRE). el mismo PARK utiliza la teoría crítica de HABERMAS para demostrar la eficiencia de la I.A.P. como teoría del conocimiento. En dicha teoría tenemos un *conocimiento instrumental*, que propio de las ciencias naturales, es también válido en las ciencias sociales si se obtiene con metodologías diferentes (I.A.P.) a las tradicionales (cuyo conocimiento positivo “*probablemente no es válido en el sentido instrumental de ser útil en la práctica*”); un *conocimiento interactivo*, que no se deriva del análisis de datos, de la explicación objetiva, sino de compartir significados, de la comprensión subjetiva; y un *conocimiento crítico*, que hace posible un pensamiento ético, y que acompañado de la acción es parte integral de la I.A.P.. PARK, reconociendo la importancia de FREIRE a la hora de popularizar el ciclo reflexión-acción-reflexión, define la relación del conocimiento crítico y la acción con una bella metáfora: “*A medida que surge la*



acción del conocimiento crítico, también el conocimiento surge de la acción, como el yin y el yang persiguiéndose en una danza circular”.

IV. EL EDUCADOR DE ADULTOS COMO PROFESIONAL REFLEXIVO

Según la epistemología crítica el educador de adultos es un agente de cambio más que un simple ejecutor, un constructor de sus propios procesos en una práctica cotidiana que, debido a los niveles de incertidumbre e imprevisibilidad que presenta, exige ser tecnólogo pero sobre todo un transformador. Es un educador transformativo que *desde* su práctica, configurando teorías, es capaz de modificar la propia práctica y también, la teoría. Extenderé alguna idea más a este respecto.

IV. 1. El educador de adultos como intelectual transformativo

Este concepto atraviesa toda la obra de GIROUX. Para él existen dos condiciones básicas para ser un intelectual transformativo. La *primera* es el trabajo con los movimientos sociales concretos (compromiso). El ajuste de discurso teórico a la práctica educativa (coherencia) se configura como la *segunda* condición necesaria en la configuración de un intelectual transformativo. Frente a la falta de relevancia de los análisis teóricos cuyos destinatarios son otros académicos y cuyo poder de transformación es escaso, propone GIROUX (1990) un compromiso político con los movimientos sociales progresistas: minorías étnicas, feministas, ecologistas, parados... retornando a la idea gramsciana de que toda la sociedad es una escuela. El segundo aspecto del profesor transformativo es la coherencia entre su discurso y su práctica, entre sus análisis y sus intervenciones. Militancia y coherencia son los dos términos que diferencian el lenguaje de la crítica académica del lenguaje de la denuncia y la anunciaciόn. En nuestra opinión, sin la posibilidad, la anunciaciόn, la esperanza en la construcciόn de un futuro mejor... la critica se convierte en un ejercito cínico y estéril, desesperanzador y amargo, dogmático y pasivo. GIROUX es un reconocido discípulo del maestro crítico por excelencia: P. FREIRE.



Durante casi treinta años FREIRE ha hablado una y otra vez del educador, del educador de adultos, del educador popular, del trabajador social... Una de sus citas más conocidas sitúa al educador de la pedagogía "bancaria" como poseedor del saber, del pensamiento, de la palabra, de la disciplina, de la libertad de opción, de la capacidad de actuación, de la autoridad..., en resumen, como sujeto del proceso educativo, frente a unos educandos desposeídos de todo lo anterior, como objetos de dicho proceso. Frente al educador bancario, el educador comprometido en la tarea de emancipación (no en emancipar a los otros, sino en emanciparse con los otros), se caracteriza por el diálogo. La formación del educador es política y no técnica (ya que la educación es, para FREIRE 1989: 136, una tarea de transformación social, no de aprendizaje individual): "*Los educadores que carecen de lucidez política, pueden, a lo sumo, ayudar a los alumnos a leer la palabra, pero son incapaces de ayudarles a leer la realidad*". También señala las dificultades con las que se va a encontrar: "... sería ilusorio pensar que dentro de esta línea de pensamiento el trabajador social se puede mover libremente, como si los grupos dominantes no estuviesen alerta ante la defensa de sus propios intereses" (FREIRE, -1990:62-) por lo que el educador comprometido deberá evaluar cuidadosamente la distancia entre lo que quiere y lo que puede hacer: "... deberíamos ser conscientes de qué se puede hacer en un determinado momento, puesto que hacemos lo que podemos y no lo que querriamos hacer" (FREIRE, 1990:62). El concepto de intelectual transformativo es expresivo: quiere romper claramente con la visión tecnológica del educador de adultos. Este es un profesional que piensa y reflexiona sobre su propia práctica intentando cambiarla no por prescripción sino por un acto de decisión de los que viven implicados en ella.

IV. 2. Los educadores como profesionales reflexivos en la acción.

Finalizo esta colaboración con algunas ideas sobre los profesionales reflexivos de la enseñanza. Me serviré, básicamente, de la tarea realizada a este respecto por Donald A. SCHÖN quien ha profundizado en la formación de los profesionales en relación con los campos de acción donde trabajan. Es evidente que a la base de sus propuestas subyacen, explícitamente, los principios y estrategias de la



Investigación-Acción y desde luego el interés último de este último apartado es abrir un debate sobre lo que son, como profesionales, los educadores de adultos.

La cuestión básica podría ser formulada de la siguiente manera: ¿cómo podríamos formar a los educadores de adultos en tanto que profesionales reflexivos?. Ello supondría plantearse una constelación muy rica de cuestiones como: ¿de qué manera se genera el conocimiento en el entorno práctico?; ¿cómo los profesionales conceptualizan sus prácticas?... En la obra de 1987 *Educando al práctico reflexivo* SCHÖN reivindica la "situación práctica de aprender haciendo". Lo que implica aprender cómo se "reflexiona - en - la -acción" (reflects -in-action) y "sobre - la -acción". (reflects - on - action) a través de la estructuración y reestructuración de situaciones indeterminadas. Este importante supuesto supone, para él, que la capacidad y la competencia que un profesional ha de adquirir en la práctica no conlleva sólo dimensiones técnicas sino aspectos más globalizadores. Es decir la capacidad y la competencia profesional como educadores de adultos, es de ese tipo de cosas que, o se adquieren como un todo, o no se adquieren. De ahí la importancia, en su propuesta, de la noción de "reflexión - en- la- acción", puesto que implica la *reconstrucción de la experiencia*. Esto supone que los educadores de adultos son algo más que tecnólogos o ejecutores. ¿Por qué no aprovechan debidamente el potencial cognoscitivo procedente de la experiencia humana tan rica y sugerente?; ¿por qué los educadores de adultos se retraen y se repliegan ante el hecho de que pueden utilizar el *conocimiento tácito* que está en sus vidas y no lo hacen?

Nuestro conocimiento está *en* nuestra acción. El saber está normalmente tácito e implícito en los patrones de las acciones que llevamos a efecto. De manera similar la vida laboral del practicante profesional revela, en sus reconocimientos, juicios y habilidades, un patrón de conocimiento - en - acción tácito. El sentido común reconoce el conocimiento - en - acción, así como también reconoce que la gente piensa en lo que está haciendo: *el aprender a hacer* sugiere que las personas no sólo pueden pensar sobre el hacer sino que también pueden pensar sobre hacer algo al mismo tiempo que lo hacen. Este tipo de conocimiento está lejos de ser un *conocimiento aplicado a las situaciones prácticas*. Por el contrario es un conocimiento *construido en la acción misma*. ¿Cómo?



“En tales procesos, la reflexión tiende a enfocarse interactivamente sobre los resultados de la acción, la acción misma, y el conocimiento intuitivo implícito en la acción”(SCHÖN, 1983: 195).

Los profesionales (médicos, educadores, ingenieros...) también reflexionan - en - acción. El carácter de su reflexión indica cómo una práctica profesional es, al mismo tiempo, diferente y similar a otras clases de acción. Forma parte del mundo cotidiano. De este modo *un profesional práctico* es un especialista que se encuentra cierto tipo de situaciones una y otra vez, construyendo durante el proceso un repertorio de expectativas, ejemplos, imágenes y técnicas. Al experimentar y experientiar muchas variaciones de un número relativamente pequeño de tipos de casos, el profesional es capaz de “practicar” su práctica. Es el conocimiento - en - la - práctica lo que se potencia por la reflexión. Por medio de ésta un profesional puede explicitar y criticar las comprensiones tácitas que han crecido alrededor de las experiencias repetitivas de una práctica especializada. Búsqueda que al decir de SCHÖN puede tomar dos formas:

- 1º.- Reflexión retrospectiva sobre la práctica pasada.
- 2º.- Reflexión sobre la práctica mientras se está *en ella*.

Los educadores de adultos deberían ser formados en este orden de premisas con menos escoramiento hacia lo recetario y manualístico. De este modo iríamos configurando un perfil profesional que, hoy por hoy, está tan lleno de dudas como de ambivalencias. Los educadores de adultos deben desarrollar habilidades. Capacidades al fin y al cabo para reconocer estructuras en situaciones únicas e inciertas, y de actuar eficazmente en tales situaciones. Y ello depende de la capacidad que desplieguen para “organizar” y acotar los problemas. Al hacerlo así el educador de adultos está construyendo sobre la base de un repertorio de experiencias pasadas y sobre el modo de captar esas experiencias. Ambas conducen a la habilidad de “reconducir” problemas a la luz de la información obtenida del entorno práctico. No en balde para SCHÖN situar el problema y poder resolverlo son dimensiones interdependientes. ¿ Es esta la línea futura de formación de los educadores de adultos?



V. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1981), *Investigación Participativa y Praxis Rural. Nuevos conceptos en Educación y Desarrollo Comunal*, Mosca Azul Editores, Lima.
- ANDER-EGG. E.: "Práctica de la animación sociocultural", en VARIOS *Fundamentos de la Animación Sociocultural*, Narcea, Madrid, 1985.
- APPLE, M.W. (1986) *Ideología y currículo*, Edit Akal, Madrid.
- BHASKAR, R.: "Scientific exploration and human emancipation", *Radical Philosophy*, nº 26; 1989; pp. 16-28.
- BREZINDKA, W., (1988), *La Pedagogía de la Nueva Izquierda*, PPV, Barcelona.
- BROWN, B.F.: *Educacion for responsible citizenship: The report of the national task force on citizenship education*, McGraw, New York, 1977.
- CARR, W.: "Can educational Research be Scientific?" *Journal of Philosophy of Education*, vol. 17 (1), 1983; pp. 35-43
- CASTILLEJO J., (1987), *Pedagogia Tecnológica*, CEAC, Barcelona.
- CRISTINA SALAZAR, M. (ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos*. Popular -O.E.I.- Quinto Centenario, Madrid, PP. 295-223.
- DELORME, C., (1985), *De la Animación Pedagógica a la Investigación-Acción*, Narcea, Madrid.
- FALS BORDA, O. (1978), "Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla", en MOLANO,A., (comp.), *Crítica y política en ciencias sociales*, Punta de Lanza, Bogotá, tomo I, pp. 209-249.
- FALS BORDA, O., (1981), "La Ciencia y el Pueblo", en AA.W.,
- FALS BORDA, O., (1992), "La Ciencia y el Pueblo: Nuevas Reflexiones", en CRISTINA SALAZAR, M. (ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos. Popular- O.E.I.- Quinto Centenario*, Madrid, pp. 65-84.
- FAY, B. (1987) *Critical Social Science: liberation and its limits*, Politycs Press Cambridge.
- FREIRE, P. y MACEDO, D., (1989), *Alfabetización Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós/M.E.C., Barcelona.
- FREIRE, P., (1990), *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación, Paidós / M.E.C., Barcelona.
- GIROUX, H.: "Critical Theority and Rationality in Citizenship Education" *Curriculum Inquiry*, nº 10, 4, 1980; pp. 329-366.
- GIROUX, H.: *Education under siège*, Routledge y Kegan. London. 1986.
- GIROUX, H.: (1990), *Los profesores como intelectuales*, Paidós \M.E.C., Barcelona.
- GLAZER,N. (1974) "The Schools of the minor professions", Minerva, 12 (3) July
- HALL, B.(1984) Research, commitment, action: the role of participation research", *Internacional Review of Education*, nº 30 (3); pp. 289-299.
- HALL, B.L., (1988), "Adult Education and the Peace Movement", en LOVETT, T., (et.), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London, PP. 164-180.



- HELD, (1980) *Introduction to Critical Theory*, Edit. Hutchinson, London.
- HAUSE, E Y MATHISON, S. "Educational intervention", en SEIDMAN (Edit) *Handbook of Social Intervention*, Sage Publications, Beverly Hills, 1983.
- Investigación Participativa y Praxis Rural*", Mosca Azul.
- KRUSKAL, W.F. (Comp.): *The Social Sciences. Their nature and uses*, The University of Chicago Press, 1982.
- LACLAU, E.: *Politics and ideology in marxist theory*, New dLeft Books, London 1977.
- LATHER, P. Research as praxis, *Harvard Educational Review*, nº 56 (3); pp. 257-277.
- LEWIN, K., (1992), "La Investigación – Acción y los Problemas de las Minorías en CRISTINA SALAZAR, M. (ed.), *La Investigación – Acción Participativa, Inicios y desarrollos*, Popular –O.E.I.– Quinto Centenario, Madrid, pp. 1326.
- MARTIN, J.M.: *Approaches to research on Teaching*. Ocasional Paper, nº 6; Institute for Research on Teaching, Michigan, 1983.
- MORGAN, G. (ed.): *Beyond Method; strategies for social research*. CA: Sage Publications, Beverley Hills, 1983.
- PALAZON, F. (1992) "El Educador: tecnólogo o investigador", *Anales de Pedagogía*, nº 9.
- PALAZON, F. (1992) "La naturaleza política de la educación: el educador en el paradigma crítico" (en prensa)
- PALAZON,F. (1987), Educación de Adultos: Una tarea de Animación. Dirección Provincial del M.E.C., Murcia.
- PALAZON, F., (1992), "La investigación – acción como metodología puente entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario" en *Revista de Pedagogía Social* nº 7, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 51-61.
- POLLACK, M.: "Paul Lazarsfeld, fundador de una multinacional científica", en *Materiales de Sociología crítica*, Edit. La Piqueta, Madrid, 1986 (pp. 37-83).
- POPKEWITZ, Th.: *"Paradigms and ideology in educational research*, The Falmer Press, New York, 1984.
- POPKEWITZ, Th.: "Paradigms in Educational Science: Diferents Meanings ans purpose to theory", *Journal of Education*, vol. 192, 1989; pp. 28-46.
- PUTNAM, L.M.: "The Interpretative Perspective", pp. 31-54, en PUTNAM y PAA-CANOWSKY. *Comunications and Organizations*, Sage Publications, London 1983.
- REASON, P Y ROWAN, J. (1981) *Human Inquiry*, Wiley and Son, N. York.
- ROSNOW, R.L.: *Paradigms in transition*, Oxford University Press, 1981
- RYLE, J. (1969) *El concepto de lo mental*, Paidós, B.Aires.
- SAEZ, J. (1986) La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión, *Revista de Pedagogía Social*, nº 1; pp. 7-21
- SAEZ, J. (1988) "La relación teoría-praxis en la Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social", *Revista de Pedagogía Social*. nº 3; pp. 9-48.



- SAEZ, J. (1989) *La construcción de la educación*, Edit. Naul Llibres Valencia.
- SAEZ, J. (1990) "El Trabajo Social como práctica social crítica: educación y compromiso", *Revista de Pedagogía Social*, nº 6; pp. 7-27.
- SAEZ, J. (1992) "El educador social: ¿tecnólogo o intelectual?", *Revista de Pedagogía*, nº 7, pp. 175-186.
- SAEZ, J. (1993,c) "Modelos alternativos para la formación en el empleo (La respuesta de SCHÖN)", (en prensa).
- SAEZ, J. y PALAZON, P. "El educador critico", *Anaales de Pedagogía*, nº 8, Universidad de Murcia, 1992-93 (2).
- SAEZ, J. y PALAZON, P. (1993,a) *La educación de adultos, una nueva Profesión?* Edit, Nau Llibres, Valencia.
- SARRAMONA, J.: "La pedagogía como ciencia tecnológica", *Revista de Educación*, nº 289, 1986; pp. 129-140.
- SCHEIN, D. (1983) *The reflective practitioner: How Professionals think in action*. N.York, Basic Books.
- SCHEIN, E. (1973) *Profesional education*, McGraw-Hill. N.York.
- SCHÖN, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1990) *Professional Knowledge and Reflective Practice*, en VARIOS, Pacific Educational Press, London.
- SCHULMAN, L. (1981) *Review of Research Education*, Peacock Publications, Itasca.
- SKINNER, W.A. *Más alla de la libertad y la dignidad*, Fontanella, Barcelona, 1977.
- SKINNER, W.A. *Walden dos*, Fontanella, Barcelona, 1973.
- SUPPES, P. (1974) "The place of theory in educational research"; *Educational Researcher*, nº 3; pp. 3-10.
- THERBORN, G.: *The ideology of power and the power of ideology*, Edit. Verso, London, 1980.
- VIO GROSSI, F. "Investigación participativa: precisiones de Ayacucho", en VARIOS *Investigacion participativa y praxis rural*. Mosca Azul, Lima, 1981.
- VON CUBE, F. (1977) *La ciencia de la Educación*, Ceac, Barcelona
- WITT, T. y GIANOTTEN, V. "Teoría y praxis en Educación de Adultos y desarrollo rural. Experiencias en investigación participativa", en VARIOS *Investigación participativa y praxis rural*, Mosca Azul, Lima , 1981.
- X PARK, P., (1992), "Qué es la Investigación – Acción Participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas", en CRISTINA SALAZAR, M. (ed.), *La Investigación–Acción Participativa. Inicios y desarrollos*, Popular -O.E.I. Quinto Centenario, Madrid, pp. 135-174.

La investigación acción a propósito del SIDA. Educación para la salud

María Isabel Serrano Gonzalez
Doctora en Medicina
Directora de la revista "A TU SALUD"
Revista de Educación para la Salud

INTRODUCCION: ¿POR QUÉ EL SIDA EN INVESTIGACION ACCION?

Lo que más llama la atención del SIDA es que nos encontramos ante un mal, en el que el factor científico y terapéutico, aunque sean tan importantes, constituyen solamente uno de los fragmentos del mosaico.

El SIDA se pone de manifiesto como fracaso del sistema inmunitario por acción del VIH (virus de la inmunodeficiencia humana), y enfrenta como ninguno otro problema al hombre y a la mujer con sus límites y su radical debilidad.

A lo largo de la historia de la medicina se justifican las pandemias y se explican sus apariciones. El profesor MIRKO D. GRMER se hace esta pregunta: "¿Por qué el SIDA ataca ahora y no lo ha hecho antes?". Esta pregunta implica a más sectores que los exclusivamente virológicos. Va más allá. Y es que para comprender la actual pandemia hay que tomar un conjunto de factores en el que lo biológico, lo social y lo cultural están inseparablemente unidos.

Este es el motivo por el que, en el problema del SIDA, se hace pertinente la investigación comunitaria y la participación. Por lo que el trabajo que voy a desarrollar aquí es un trabajo de I.A.P. sobre el problema del SIDA.

1. EL CONTEXTO DEL SIDA EN LA I.A.P.

El SIDA es un problema médico y social complejo que sobrepasa las exigencias de curar. El SIDA evoca el sexo, las relaciones amo-



rosas, la fidelidad, la cultura de la marginalidad, las luchas de poder de los científicos, la interrelación, la libertad, el riesgo... El horizonte se abre más allá de un drama familiar e individual.

El SIDA vuelve a ponernos de manifiesto que las enfermedades son inseparables de las situaciones de vida de las poblaciones. Se produce en un momento de nuestra historia, con cambios culturales muy importantes.

- Relaciones sexuales de un tipo cualitativa y cuantitativamente nuevo.
- Introducción de la sangre, o productos de la sangre en otras personas, como práctica habitual en la medicina.
- Cultura de la droga y la marginalidad, como conductas de alto riesgo
- Situación sanitaria en quiebra, que segregaba hacia la comunidad lo que produce cargas y costes. Una comunidad, la mayoría de las veces, sin recursos económicos, psicológicos y culturales para enfrentarse con esta enfermedad. Problema que se acrecienta por los estilos de vida que hemos asentado en los últimos años, individualmente a ultranza y hábitos segregadores y marginadores, con todo lo que tiene que ver con el sufrimiento y las diferencias. (minusvalías...). Se produce así una clara disolución de la cultura del NOSOTROS, que es imprescindible para hacer frente al problema del SIDA, y muchos otros problemas sanitarios.

2. GRUPO DE ACCION:

El Centro de Cultura y Promoción de la mujer del barrio de San Millán, en Segovia.

Mujeres de 35 a 70 años que, después de 8 años de trabajo en el centro, hoy son capaces de formular la utilidad que tienen estos centros para las mujeres, para su vida personal, familiar y social.

Extracción social: Clase media baja. No superan los estudios primarios. Son mayoritariamente, amas de casa.

¿Qué hacen? Actividades variadas, con un proceso educativo que es animado por el método ya conocido del VER – JUZGAR – ACTUAR.



Algunas de sus actividades son: manualidades, teatro, actividades de Educación para la Salud –Eps– (estudios de los problemas de salud de su comunidad). Se ha abordado el tema de los inmigrantes, la guerra, y en este último curso, como tema monográfico, el SIDA.

¿Como trabajan? Se reunen tres días a la semana, de octubre a junio, Y trabajan en pequeños grupos; debates en gran grupo; conferencias que son abiertas a todo el público; viajes culturales y recreativos...

¿Como se financian? Mediante cuotas mensuales, ingresos obtenidos a través del teatro, y pequeñas subvenciones.

3. EL PROBLEMA DEL SIDA EN LA COMUNIDAD, Y SU INVESTIGACION ACCION.

Los problemas de salud están conectados y son interdependientes. En el curso de un proyecto de Eps en el centro, al abordar el problema de la droga, surgían apreciaciones inquietantes sobre el SIDA. Algunas decían: "Dios los castiga por sus conductas" "Deberían vigilarlos en centros apartados"

Sobresaltos que iban tejiendo un discurso preocupante. No era más halagüeña la opinión que algunas sostenían en el tema de la sexualidad: "Nosotros en ese campo no tenemos problemas. Es cosa de homosexuales y prostitutas". "Son más culpables las mujeres que los niños".

Desde diferentes temas se iba dibujando un cuadro que reflejaba un pálpito de buena parte del grupo sobre un problema candente, que provocaba inquietud y desasosiego en otra parte del grupo que no entendía el SIDA de esta manera.

Estaba claro que desde el grupo había que abordar el problema del SIDA.

3.1. La acción que nos proponemos.

- Descubrir nuestros posicionamientos ante el SIDA y la repercusión en la promoción de una vida saludable.
- Crear conciencia comunitaria de la importancia de la prevención de la enfermedad, y el apoyo y ayuda a los enfermos y seropositivos.
- Trabajar la tolerancia.



3.2. Nuestras preguntas

¿Cuál es el marco de valores desde donde orientamos nuestros posicionamientos ante el SIDA?

¿Cuanto conocemos en realidad sobre este problema?

¿Qué contenidos deben tener, y que actividades son deseables, para ayudarnos a tener una conducta preventiva y de apoyo a los enfermos y seropositivos?

3.3. Hipótesis de trabajo en la I.A.P.

Nuestro conocimiento sobre el SIDA no es suficiente para adoptar conductas preventivas y de apoyo solidario.

Nuestros prejuicios e intolerancia, nos conducen a una agresividad y miedo que impide el desarrollo en la comunidad, de las posibilidades de vida saludable.

4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACION.

Siguiendo el talante del proyecto educativo que hemos desarrollado a lo largo de los últimos años, la Educación es participativa. Y promueve procesos de autoaprendizaje para consolidar el proceso de maduración de estas mujeres, y para ir protagonizando nuevas acciones y situaciones.

Planteamos como primer paso un juego de roles (rol playing) que nos va a servir como diagnóstico de la situación, o conocimiento de la realidad que estamos viviendo con respecto a este problema.

4.1. El juego de roles

Planteado el tema de investigación, ofrecí un juego de roles como material de expresión y comunicación, y que iba a suministrar contenido del análisis de la realidad. Lo que venimos llamando diagnóstico de la situación.

Como muchos sabrán, es una técnica proyectiva, muy válida en el trabajo pedagógico, pues facilita el diálogo y la expresión. Y sobre



todo, las proyecciones personales sobre temas que podían estar mediatisados por prejuicios y contenidos moralizantes, difícilmente abordables en un diálogo directo. Por eso esta técnica me pareció la más adecuada para el tema que deseábamos trabajar.

El problema que se les planteó fue el siguiente:

En el centro de salud ha aparecido un caso de SIDA y varios seropositivos. Entre ellos, un niño. Es un dato conocido por la comunidad. Y causa la suficiente preocupación. Se ha convocado un consejo de salud al que te han invitado a tí para analizar este problema.

¿Qué aspectos o detalles de la realidad verán cada uno de estos personajes? Sociólogo, Médico, Vecino, Periodista. Gerente de hospital. Adolescente, Enfermo del Sida, y niño seropositivo.

Este trabajo se desarrolló en dos sentidos, de hora y media de discusión.

4.2. Análisis de contenido de la comunicación.

El rico y vivo diálogo que se produjo a lo largo de estas sesiones, lo hemos transscrito, y se ha analizado, siguiendo el método clásico del análisis de contenido. Hemos descompuesto el texto en unidades de codificación, y las clasificamos según las categorías que definimos previamente, según nuestras hipótesis de trabajo.

Hemos clasificado y enmarcado el texto según los ítems o indicadores en términos de presencia o ausencia. Una vez descrito y tratado los contenidos de la comunicación, nos enseñan algo relativo a otras cosas. Según BARDIN los conocimientos deducidos de los contenidos pueden ser de naturaleza psicológica, histórica, sociológica, y económica.

Pues bien, el objetivo del trabajo no era tan ambicioso desde el punto de vista de la investigación para obtener conocimientos generalizables, sino que estaba centrado en poner de manifiesto los posicionamientos ante el problema del SIDA, de este grupo concreto de trabajo. Para una acción concreta: Identificar variables de resistencia al método educativo que estábamos empleando. En definitiva, observar el grado de madurez ante el problema del SIDA con la que procede el grupo. Con el objeto de ayudarle a la acción de ir creando



un tejido social que haga posible la emergencia de una cultura saludable.

4.3. Las variables de investigación.

Del análisis de la comunicación emergen los problemas subyacentes del grupo con respecto al SIDA. Y no hacen más que corroborar las inquietudes que fueron surgiendo a lo largo de otros trabajos.

Busqué una estructura interna del discurso, subrayando los temas emergentes, o que no aparecían, y así describimos constelaciones temáticas y palabras claves que aparecían con bastante regularidad. para este artículo aporto el análisis de un solo nivel de categorización con el resultado de análisis que queda expresado en el **cuadro a.1.**

Para análisis de contenido he seguido autores como BARDIN, GUBA. MICHELAT Y FOX, y mi propio trabajo con estas mujeres, hace seis años, que constituyó mi tesis doctoral. "Influencia de la educación Sanitaria en la promoción de la salud de una comunidad" publicada por la U. Complutense en 1990.

4.4. El SIDA nos desvela quiénes somos

La segunda etapa de la actividad que estamos describiendo fue reflexionar en grupo sobre los datos que aportamos en el cuadro 1. Y responder a estas preguntas:

1. ¿En qué medida refleja la realidad de cada una de nosotras el conjunto de opiniones y actitudes reflejadas en el cuadro 1.?

–Hacer una lista de identificaciones o no acuerdos con cada una de las variables a través de hechos de la vida de cada una, con respecto al SIDA. (Opiniones, juicios, actitudes, informaciones)

2. Ordenar los datos obtenidos y dibujar el marco de referencia que orientan sus opiniones, actitudes y conductas en el campo de la prevención y la ayuda mútua en el SIDA.

De esta actividad que duró varios días, obtuvimos datos sobre:

- Información correcta/incorrecta sobre el SIDA



Personajes	UR % Categorías									
	Información Correcta					Información Incorrecta				
Datos morbosos					Comnotación moralizante					
Comnotación moralizante					Prejuicios					
Prejuicios					Atribución carcel/castigo					
Atribución carcel/castigo					Solidaridad					
Solidaridad					Conocimiento de su exposición al riesgo					
Conocimiento de su exposición al riesgo					Conducta de riesgo conocida					
Conducta de riesgo conocida					Atribución de culpabilidad por conducta					
Atribución de culpabilidad por conducta					Responsabilidad Social					
Responsabilidad Social					Insolidaridad					
Insolidaridad					Miedo					
Personajes	20	10	15	8	15	5	3	2	5	1
Sociólogo	30	15	10	10	5	5	10	2	5	1
Médico	15	5	5	20	20	15			9	2
Vecino	15	15	35	10	5			5	3	2
Periodista	15	15	15	10	10			5	20	10
Gerente Hospital	10	20	10	10	10			5	20	10
Adolescente	20	15			5	40	10			10
Enfermo Sida	10	10	1	4	60	5				10
Niño Seropositivo	10	10								10

- Prejuicios concretos del grupo
- Actitudes integradoras/marginadoras del grupo
- Tolerancia e intolerancia
- Actitudes solidarias e insolidarias
- Valores innovadores y regresivos
- Procedencia de la información que tenían del SIDA.

Esta actividad nos ayudó a conocernos mejor. En la metodología de FREIRE fue un proceso de codificar la realidad (el juego de roles) y descodificar (el análisis).

En la nomenclatura de DESROCHE sería “explicar y tratar de comprender mejor a los actores y su acción”

Y academicismos aparte, nos descubrió una parte de nuestra vida, de nuestra realidad, que desconocimos. Fue el hecho de enfrentarnos a un tema tan tabú, como el del SIDA, un contexto que solo se maneja desde la irracionalidad y donde se dibujan perfiles de intolerancia, actitudes marginadoras etc que habíamos pasado por alto y creímos superadas. Y sin embargo, actuaban de forma incontrolada, dirigiendo muchas de nuestras opiniones y conductas. Y mira por donde, un trabajo que empezó con un problema que creímos tan lejano a nosotros, “los enfermos del SIDA”, acaba descubriendonos QUIENES SOMOS.

5. LA TAREA EDUCATIVA ANTE EL PROBLEMA DEL SIDA: APLICACION PRACTICA DE LA INVESTIGACION.

Muchas sorpresas habíamos recibido a lo largo de este trabajo y muchos conocimientos nuevos. Y no estábamos dispuestas a dejarlo en esa etapa. Aquello era sólo el inicio. ¿De qué servía saber nuestro grado de intolerancia, nuestros conocimientos de prevención, si no los aplicábamos y creábamos espacios de respeto y tolerancia?

Estaba claro que había que romper con unos marcos de referencia, cargados de prejuicios, y que habían que forzar **la aplicación de valores** innovadores para tratar este problema.



Pusimos en marcha un programa para corregir los déficits y encontrar nuevos valores que, experimentados en la comunidad, dinamizan las posibilidades de vida saludable. Merece la pena mencionarlo aunque lo haré de forma sintética para alivio de los lectores.

5.1. Los objetivos

Elaboramos un programa educativo a partir de la información obtenida en este trabajo, que lo consideramos como un buen diagnóstico de la realidad. Y los objetivos que nos marcamos fueron:

- Potenciar las posibilidades de vida saludable en la vida de cada una
- mejorar la información sobre el SIDA
- posibilitar valores innovadores
- promover conductas preventivas.

Estos objetivos los conseguimos a través de actitudes y contenidos temáticos pertinentes que no desarrollaré.

5.2. Nuestro compromiso de cambio, en la evaluación proyectiva.

Y llegamos a una última etapa la del compromiso social, en la que desarrollamos una actividad en torno a cuatro grandes preguntas:

¿Qué es el SIDA?

¿Cuál es el problema que tenemos? Describirlo en toda su complejidad: biológica, psíquica, socio histórica y simbólica

Describir vías y formas de contagio.

Describir repercusión personal y social.

¿Qué consecuencia tiene todo esto para los enfermos y familias, para la comunidad, para la escuela y para los servicios sanitarios?



¿Qué soluciones demanda este problema?

Nuestro compromiso quedó marcado en una evaluación que hicimos del trabajo. Una evaluación activa y lúdica, que quedó expresada en un monaje audiovisual realizado por un grupo de ellas, que hemos llamado "EL SIDA, el reto comunitario". Este montaje se ha pasado por primera vez en la I Reunión del Plan Sectorial de Educación para la salud de la Junta de Castilla y León, (Palencia 25 de junio 1993) ante profesionales de toda la Comunidad Autónoma, con una estupenda acogida. La idea es que al curso que viene ellas presentarán el trabajo a otros grupos de mujeres y debatirán sobre el montaje.

CONCLUSIONES

- La salud es fruto de la dialéctica del ser humano con su medio ambiente, social y cultural. La enfermedad es la ruptura, la quiebra de esa relación, y como ninguna otra lo manifiesta la enfermedad del SIDA. Este hecho hace necesarias e imprescindibles la investigación –acción– participación (IAP) para completar, matizar, y enriquecer con el discurso comunitario, la investigación puramente biológica.

El SIDA es un problema planetario de salud pública que quiere decir dotación de recursos, toma de decisiones y medidas públicas, y, por tanto, entrar en el terreno de las libertades y de los derechos fundamentales. Las comunidades tienen una enorme responsabilidad en que esto se desarrolle y son las responsables directas de ir creando un tejido solidario que de cobertura a este problema. El principio de solidaridad o ayuda mutua que se desarrolla y emerge de los proyectos de investigación – acción.

Educar desde la concientización de los proyectos de IAP es ir más allá de los cambios de conducta, es avanzar hacia respuestas más originales: eliminando prejuicios, aumentando el conocimiento, la actitud investigadora. Ejerciendo protagonismo se han hecho más autónomas, y les ha ayudado a que su medio de vida sea más rico y complejo y, por tanto, con mayores posibilidades educativas.

Saber es libertad. Y ejercemos nuestra libertad respetando la del otro. Desde el conocimiento del dolor, de la enfermedad, del sufrimiento de los enfermos del SIDA y seropositivos, nos hemos acer-



do a nosotras mismas, nos hemos hecho más personas; y hemos ejercitado el saludable ejercicio de la solidaridad y el respeto.

BIBLIOGRAFIA.

- ALARIO, RAMON. "Ciudadanos de un solo Mundo: Educar en valores hoy" en A TU SALUD, Editada por ALEZEIA, número 2, Mayor 1993.
- BARIN, L. *Análisis de Contenido*. Akal Universitaria, Madrid, 1986.
- FOX, D. *El proceso de Investigación en Educación*. Pamplona, 1981
- GUBA, E.G. *Effective evaluation*. San Francisco, Ca. Jossey Bas, 1981
- SERRANO G, M.I. *Educación para la Salud y Participación Comunitaria*. Díaz de Santos, Madrid, 1990.
- SERRANO, G, M.I. *Infuencia de la educación sanitaria en la promoción de la salud de una comunidad*. Editorial Universidad Complutense. Madrid, 1991.
- SERRANO G, M.I. "La Educación para la salud ante los retos del 2.000" en A TU SALUD, número 0, octubre 1992.





Índice

La IAP en trabajo social

Teresa Zamanillo

Escribir sobre la I.A.P. en el Trabajo Social para un número monográfico es un trabajo comprometido por el riesgo que, inevitablemente, se corre de caer en la repetición de conceptos e ideas ya desarrollados por otros. Me propongo, pues, no tanto extenderme en su metodología, ya que la teoría que nutre a toda la I.A.P. es común a todas las profesiones y su contenido será materia de otros artículos, como proporcionar material descriptivo para, a partir de él, reflexionar, orientar en incitar a los trabajadores sociales que lo deseen a salir de la dinámica relacional propia y extensiva al actual modelo dominante del trabajo social en los Servicios Sociales, a saber: Dar "alguna cosa" a un sujeto que recibe pasivo la prestación ofrecida por "su asistente", contribuyendo así a perpetuar actitudes de dependencia. Es mi deseo también contribuir una vez más al desarrollo teórico-práctico de la disciplina de Trabajo Social.

El artículo esta dividido en tres partes guiadas por los propósitos antes expuestos. Se inicia con una breve reseña histórica del significado de la participación en el trabajo social, para continuar con una segunda parte en la que presento una clasificación muy sencilla de los dos principales modelos en los que se utiliza la participación como factor importante para el desarrollo de un proceso de acción comunitaria.

El primer modelo, llamado tecnológico, considera la participación al igual que la descentralización, la universalidad, la racionalidad etcétera, criterios importantes que contribuyen a dar eficacia a los procesos de intervención. Mientras que en el modelo de la I.A.P. la parti-



cipación se presenta como el eje sintetizador de todo el proceso metodológico. En este sentido se puede decir que el primero es un modelo sin metodología y por el contrario la I.A.P. es concebida como una metodología en sí misma.

ANTECEDENTES DE LA I.A.P. EN EL TRABAJO SOCIAL

Todos los profesionales y teóricos de la investigación – acción – participativa coinciden en señalar que lo más importante de esta metodología es la participación de quienes están implicados en un proyecto. Mas no se trata de participar por participar, sino de comprometerse en una reflexión activa que persiga la transformación de las condiciones que impiden a las personas la adquisición de oportunidades vitales necesarias para su desarrollo personal y su calidad de vida.

La participación no es un concepto nuevo en trabajo social. Desde los primeros trabajadores sociales es reconocida la necesidad de que las personas participen en su “tratamiento”. Esta labor se lleva a cabo en el encuentro profesional, por medio de la acción reflexiva que emprenden trabajador social y cliente. Se da también un cambio recíproco, es decir, no sólo varía la conducta del cliente, sino también la del asistente social. En este sentido es ilustrativa la referencia siguiente de MARY RICHMOND:

“El éxito de todo tratamiento social proviene de la parte activa de cada uno de los interesados, en la medida de sus capacidades, al cumplimiento deseado. Es peligrosamente fácil para los trabajadores sociales asumir un papel que el fin es egoísta y autocrático, y ponerse en primer plano por acciones que, desinteresadas en apariencia, obligan a sus clientes a limitarse a la acción pasiva, obligada (...)

“Al pretender cambiar a los demás, incontestablemente, estamos obligados a cambiar nosotros mismos. (...)

“El método por el cual se llega a la comprensión de un cliente y a la elaboración, conversando con él, de un programa en el que él mismo participa es en esencia un método democrático”. (1982: 114-115)

Participación, acción reflexiva y cambio recíproco son los conceptos en los que esta autora profundiza para transmitir la técnica por



medio de la cual las personas puedan aprender a ayudarse a sí mismas; conceptos que forman parte de la teoría de la comunicación concebida como relación interactiva, intersubjetiva, y, por tanto, totalidad dinámica.

MARY RICHMOND adopta este enfoque teórico no sólo desde esa intuición que le aporta su experiencia en las relaciones humanas, sino desde una posición epistemológica esencialmente interaccionista. Es GEORGES H. MEAD quien orienta su concepción del acto profesional.

Otros autores, como G. HAMILTON, transmiten el mismo pensamiento con expresiones más pragmáticas: "La ayuda es más efectiva si quien la recibe participa activamente y de una manera responsable en la ejecución del procedimiento".

También en una línea pragmática se pronuncian BATTEN y MURRAY G. ROSS, expertos en Desarrollo Comunitario y Organización Comunitaria, respectivamente. El primero define el Desarrollo de la Comunidad como "un proceso durante el cual la gente de la pequeña comunidad discute primero cuidadosamente y define lo que quiere, y, entonces planea y actúa en conjunto para satisfacer sus deseos". Los principios a los que hace referencia BAITEN son reglas de acción que tratan de conseguir un cambio funcional en la comunidad: establecimiento de relaciones de confianza y logro de acuerdos con las personas de la comunidad "a la que se desea influir", entre otros (1974: 9-28).

MURRAY G. ROSS, por su parte, destaca también unos supuestos fundamentados en los valores democráticos de libertad, respeto a la dignidad, consenso, etcétera. Estos supuestos descansan en la fe en los seres humanos para tratar sus propios problemas; tener deseos de cambio; reconocer la necesidad de ayuda para organizar la manera de resolver sus problemas y poder hacerlo, etcétera (1967: 123 y ss)

En resumen, este enfoque sobre la participación responde a criterios políticos de índole práctica, democrática y liberal, aún cuando en algunos autores como RICHMOND y HAMILTON se perciba una orientación teórica del interaccionismo simbólico en la primera o psicodinámica en la segunda.

Un enfoque relacionado a lo que virtualmente se entiende por I.A.P. es el protagonizado por muchos profesionales de la corriente



iberoamericana de la reconceptualización. Estos autores pretendieron superar el discurso funcional, liberal y microdimensional de los anteriores colegas norteamericanos para promover en Iberoamérica un nuevo concepto de trabajo social con una visión macrosocial y política de los problemas de la desigualdad. Sus críticas se hacen públicas en los Congresos Panamericanos de Trabajo Social. En junio de 1968, en Venezuela, el contenido del Congreso toma un cuerpo teórico coherente con el “enfoque estructural” de los problemas del subdesarrollo y la dependencia de la realidad social de Latinoamérica. Una de sus conclusiones hace referencia al concepto de participación en relación con los problemas citados en los siguientes términos:

“... es necesario definir la naturaleza y alcance del proceso de participación ‘per se’. Este proceso implica la toma de responsabilidad por el individuo sobre su propio destino y el comienzo de la instalación de una actitud positiva al desarrollo. La ausencia de estas dos condiciones constituye la barrera más profunda para el desarrollo porque contribuyen a perpetuar las situaciones de dependencia y apatía.”

DISTINTOS ENFOQUES DE PARTICIPACIÓN

En los últimos años ha surgido tal cantidad de denominaciones para clasificar los “modelos de intervención en trabajo social” que se hace difícil analizar los matices que les diferencian unos de otros. Hoy es el “síndrome del modelo” como en otro tiempo fue el del método. Creo que esto se presta a confusión, por eso en este apartado he decidido hacer una clasificación sencilla, que no simplificada, siguiendo el criterio de la descripción realizada en el apartado anterior.

El primero de los modelos vendría a coincidir con el denominado por JOSÉ RAMÓN BUENO, “Modelo de Servicios Sociales de Acción Comunitaria” que refleja las siguientes características según su autor: Es interactivo, en la medida en que plantea que su desarrollo debe ir vinculado a una comunidad concreta; los problemas sociales deben entenderse desde una interpretación global y en el marco de unos proyectos que concretan el modelo a una realidad geográfica, administrativa y poblacional determinada; su objeto de estudio son las necesidades sociales; la estructura profesional está integrada por equipos



interdisciplinares amplios en los que la actuación se fundamenta en criterios de diferencia y complementariedad entre ellos, para evitar la fragmentación del conocimiento y la oposición y antagonismo entre profesionales. Otros criterios tales como: el interés por la necesidad social, la humanización de la relación, la participación social, la interacción con el medio, la transformación, etcétera guían la práctica profesional.

Estos son el tipo de especialistas del trabajo social que ALVAREZ URIA define como aquellos que participan de un “idealismo pragmático”, imponen como imperativo el trabajo en equipo y sus intervenciones se articulan en torno a proyectos.

Este modelo, carece de contenido ideológico y puede ser asociado a la estrategia tecnológica tal y como es descrita por J. ALGIE, y sus colaboradores. Esta versión moderna de la acción comunitaria persigue que los recursos profesionales –conocimiento e información– se pongan a disposición de los grupos comunitarios para que los usen según su elección. Se alienta y estimula la acción comunitaria mediante la autoayuda, autodirección y la ayuda mutua de los miembros de la comunidad. El enfoque sistemático es útil para trabajar estos procesos. La comunidad, según este modelo, es concebida a mi juicio como una empresa dotada de los recursos profesionales y materiales necesarios para ser dirigida. El objetivo es resolver los problemas relacionados con las necesidades sociales con una orientación instrumental.

Por el contrario, el contenido de la I.A.P. es fundamentalmente ideológico. El discurso de sus autores es crítico–dialéctico. Es de destacar por su sistematicidad y rigor “el modelo de intervención en la realidad social” de BORIS A. LIMA. Sus notas sobresalientes son: La aprehensión sensible para captar el mundo de la apariencia y los prejuicios de las personas; la investigación participante; y la elaboración de planes de acción diversificados en distintos “modelos” que, a la manera de programas, centran la atención en la capacitación, la organización y la movilización de la comunidad para lograr su transformación.

La metodología de la I.A.P. en los años sesenta adoptó un estilo de militancia política y la participación fue utilizada como el arma principal que logaría aumentar el saber popular mediante la toma de conciencia crítica de la realidad social. El conocimiento sirve al sujeto para



lograr su emancipación y como instrumento de poder en su lucha contrahegemónica. Todo ello conduciría a lograr cambios en las estructuras de poder.

Es en esa década y en Hispanoamérica donde nace la necesidad de integrar el trabajo social en la planificación de las políticas sociales nacionales con una concepción global y macrosocial.

Del conocimiento empírico que puede obtenerse de las diferentes actuaciones profesionales que operan en distintos ámbitos podemos observar, en líneas generales, lo siguiente: Las posibilidades de trabajar en complementariedad, con un mismo enfoque teórico y sin grandes antagonismos, como su autor expresa en el primer modelo citado, se hacen extremadamente difíciles en la Administración donde los puestos se ocupan por oposición; mientras que en los equipos surgidos por iniciativa privada ese proyecto es más viable.

En el primer caso, las diferencias de formación pueden provocar disfuncionalidades importantes. Uno de sus peligros, señala ALVAREZ URIA, es la guerra entre profesionales "que no sólo supone una pérdida de tiempo y de energías que podrían ser canalizadas hacia resolución de problemas más candentes, sino que engendra también la reduplicación de los servicios".

Por su parte, entre los problemas de la I.A.P. podemos señalar el insuficiente contenido técnico de que dispone, sobre todo en el trabajo social comunitario. Fuera de los aportes de la psicodinámica para los procesos individuales, la sistémica para los familiares, las técnicas de dinámica de grupos, las de animación sociocultural y los talleres de formación diversa, no existen instrumentos metodológicos que impliquen a los grupos comunitarios en su proceso de transformación. Las técnicas señaladas se utilizan de forma fragmentada. Hoy se está investigando, y quizás pueda encontrarse alguna respuesta más integral y globalizadora, en las técnicas de terapia de red, extensión del modelo sistémico familiar al comunitario. Hasta ahora la profundización en el modelo de participación ha ido más en la línea ideológica y teórica que en la técnica y el conjunto de saberes de la I.A.P. en trabajo social está constituido en mayor grado por principios que orientan la acción que por el modo de canalizar el proceso.



EL MATERIAL EMPIRICO

Las referencias descriptivas son un instrumento de ayuda que estimula a los profesionales a adentrarse en la aventura siempre que se disponga de la suficiente y adecuada formación. Por ello en el apartado que sigue me dispongo a analizar cuatro experiencias de participación elegidas entre otras múltiples que el profesional interesado tiene a su alcance en material escrito. El criterio de elección ha sido único: mostrar la posibilidad de llevar a cabo programas integrales, tanto desde la Administración como desde la iniciativa privada.

La incidencia de estos programas en una realidad más amplia es puesta en duda, ya que se trata de experiencias locales que aportan un valor testimonial. Es ilusorio pretender que proyectos de este tipo transformen realidades sociales estructurales que están enraizadas en el corazón mismo de la sociedad, como es la desigualdad y la asimetría en el poder. Más no por ello deben ser descalificados, pero tampoco idealizados.

Los dos proyectos a los que haré referencia a continuación fueron llevados a cabo en los Ayuntamientos de San Boi de Llobregat y de Horta-Guinardó de Barcelona en los años 1982-85 el primero y 1986 el segundo. Ambos presentan características comunes, a saber: Son programas que tienen como objeto la solución de determinados problemas básicos que sufren los grupos de un barrio.

En el caso de San Boi de Llobregat el movimiento vecinal se pone en marcha a partir del problema de la vivienda y en el de Montbau por problemas de ancianos. Hay un criterio metodológico fundamental que guía la acción de los profesionales: redefinición de la demanda de individual a comunitaria. Son, además enfoques que procuran evitar la segmentación del grupo respecto al resto de sus vecinos del barrio. Por ejemplo, no se trata de solucionar el problema de la vejez creando un recurso específico para ese grupo, sino aumentar sus posibilidades de comunicación. De idéntica forma, si el objetivo es intervenir en un problema de vivienda la solución será crear redes de intercambio en las que puedan participar distintos grupos, aunque no sufran directamente ese problema. Así se crean lazos de solidaridad más estrechos que servirán para ir solucionando otros problemas existentes o potenciales en forma de racimos.



En la experiencia de ancianos de Montbau (Ayuntamiento de Horta – Guinardó), dos profesionales, asistente social y psicólogo, después de un diagnóstico psicosocial de los problemas de la vejez deciden desarrollar un proyecto de intervención en el barrio cuyo eje vertebrador se va a centrar en las personas mayores. Parten de un enfoque sistémico y dialéctico de la realidad social que envuelve a estas personas. De esta manera se contempla tanto la vivencia del sujeto y la necesidad de aumentar sus capacidades para relacionarse con los otros, como los problemas del entorno y las transformaciones que en él pueden llevarse a cabo para que responda a las necesidades de las personas.

Otras hipótesis son: Los condicionamientos que tienen las personas mayores dependen del contexto social, los valores culturales y la clase social a la que pertenecen. Todas las actividades dirigidas solamente a la “gente mayor” producen resultados marginadores. Informando a la comunidad sobre los problemas de los mayores se facilitará su protagonismo en actividades sociales y se fomentará la interrelación entre distintas edades de tal forma que mejorará su autoimagen, sus conocimientos sobre la vejez, etcétera. Es así como los ancianos pueden sentirse útiles, y pueden compartir sus intereses y necesidades con los demás sin sentirse excluidos. De esta forma, también se consolida el sistema comunitario.

Las soluciones que se eligen se concretan en objetivos tales como:

- Consolidar un grupo de gente mayor
- Conectar diversos grupos de gente mayor del barrio con otras instituciones de la comunidad.
- Conseguir colaboradores voluntarios de todas las edades que hagan posible la realización de las actividades propuestas.

La filosofía que orienta el proyecto se expresa en lo siguiente:

“La organización de la participación popular se estructura sobre la base de pequeños grupos primarios en donde los integrantes de la comunidad pueden establecer el diálogo y la relación directa que es necesaria para asumir plenamente su derecho a la participación. Cuando el hombre participa en las organizaciones de base, dialoga y se comunica con sus semejantes, adquiere el hábito de reflexionar y, por lo tanto, crece su creatividad. En la medida en que los miembros



del grupo participan en las diferentes experiencias se sentirán más capacitados para intervenir socialmente”.

La metodología es variada. Se centra en la creación de un grupo motor que tiene dos tareas fundamentales: Programar, decidir y poner en marcha las distintas actividades, y reflexionar sobre aspectos más personales tales como los problemas de salud, sus sentimientos sobre la vejez, sus relaciones con la familia, miedos, inseguridades, etcétera.

La experiencia en San Boi de Llobregat, desarrollada por una asistente social, dos educadores y una trabajadora familiar, surge en 1984 en un barrio profundamente deprimido y marginado.

Se trata de un barrio multiproblemático en el que los bajos ingresos, el hacinamiento, analfabetismo, absentismo escolar, y alto consumo de drogas, entre otros problemas, se unen a un profundo sentimiento de marginalidad de los vecinos del barrio con respecto a otros del Municipio. El alejamiento y recelo hacia las instituciones públicas y los problemas de comunicación entre los vecinos completan una interminable relación de problemas sociales que hacen muy dificultosa la intervención.

El objetivo es muy amplio: mejorar la calidad de vida de la población actuando en el campo de la marginalidad social. Se considera que la metodología participativa ayudará a los vecinos a enfrentarse con sus propios problemas, obteniendo así una maduración psicosocial que de otra forma no se conseguiría. Las técnicas empleadas se concretan en: entrevistas, coordinación con entidades del barrio, assembleas y trabajo grupal. La intervención se realiza en dos dimensiones:

- “Un trabajo individual: ayudando a que la gente tenga mayor información sobre el barrio y facilitando la toma de conciencia de los problemas que les afectan.”
- Un trabajo comunitario: con el fin de fomentar la participación activa de los vecinos en las entidades y asociaciones existentes, mantenerse permanentemente abiertos a la inquietud o necesidad de formación de nuevos grupos.”

La evaluación del equipo es altamente positiva, pero por su amplitud me limitaré a transcribir lo siguiente: “En síntesis, se han cumplido los objetivos propuestos en virtud del excelente nivel de respuesta



dado por los vecinos, quienes han demostrado dedicación, interés y responsabilidad por lo que pasa en Camps Blacs, y al mismo tiempo han mejorado las relaciones barrio- Ayuntamiento de manera ostensible.”

Los dos programas siguientes, realizados desde la iniciativa privada, presentan también características comunes por cuanto que ambos tienen como sujetos de intervención la población excluida.

Son muchos los rasgos que se observan en este segmento de la población. Carecen de la autoimagen y autoestima suficientes para afrontar con autonomía y eficacia los problemas y condicionamientos a los que la vida cotidiana les somete: relaciones estables y duraderas; trabajo; vivienda; oportunidades educativas, etcétera. La alienación en la que viven adopta así formas masivas de su personalidad que dan lugar a una situación de vulnerabilidad profunda. Esta vulnerabilidad los hace más accesibles a las múltiples formas de conducta desviada. Están pues des-integrados en el sistema social desde una doble perspectiva: producida, por un lado, por los representantes de ese sistema ‘integrados’ en la sociedad; por otro lado, por ellos mismos al identificarse con la etiqueta que les es atribuida. Así, estigmatización y autoestigmatización son los factores que contribuyen a la perpetuación de su des-integración. Son escasas las posibilidades de salir de ese circuito cerrado, ya que cualquier intento de solución confirmará su estigma y su consiguiente dependencia institucional: están obligados a acudir a pedir ayuda a las mismas instituciones que los han etiquetado.

El fenómeno, cada vez más masivo, de la exclusión social está planteando un desafío a la sociedad. Desafío, porque el fracaso económico colectivo no es más que un fracaso humano si tenemos en cuenta que el hecho económico es una expresión de las relaciones humanas. Todo ello justifica la necesidad de intervenciones innovadoras e imaginativas en dicho campo que ayuden a estos grupos a recuperar posibilidades y deseos de mejora.

Con ese espíritu creativo se presenta el proyecto “Búscate la vida” de Navarra en 1988. Se ponen en marcha siete campos de trabajo como alternativa a la prestación económica directa. El proyecto es promovido por un grupo de profesores de la Escuela de Trabajo Social de Navarra en colaboración con ayuntamientos e instituciones privadas.



Algunos supuestos de partida son:

- Considerar la formación como el instrumento clave del desarrollo y promoción personal y social.
- El fomento de la autonomía personal (profesionalización, elevación del nivel cultural, mejora de la situación económica, de salud, de vivienda; es decir, la mejora de sus recursos) son elementos indispensables en el enfoque de trabajo.
- La comunidad como objeto de intervención del Trabajo Social.
- Ha de garantizarse la participación de los implicados en el proceso tanto por cuestiones de principio y ética, como de eficacia profesional

Es mucha la información que los autores aportan en el libro “El Salario Social Sudado”, pero no es mi intención resumirla aquí. Sólo cabe destacar algunas líneas metodológicas del trabajo social realizado:

- La combinación e integración de las actuaciones en diferentes dimensiones: individual, familiar, grupal y comunitaria.
- La investigación–acción–participativa con grupos pequeños mediante técnicas de animación y de dinámica de grupos.
- La reuniones grupales han perseguido los siguientes objetivos: tratamiento de conflictos, desarrollo personal, acciones hacia la comunidad e instituciones, etcétera.
- La realización de experiencias innovadoras de servicio a la comunidad de gran contenido formativo y mayor rentabilidad social (dinamización social anti-SIDA, educación sexual contra los embarazos no deseados, etcétera).

Para los autores “lo innovador de esta propuesta era emplear fondos públicos destinados a los grupos sociales más desasistidos para convertir a estos mismos en dinamizadores y transmisores de información en su propio medio (...) Estos grupos sociales son difícilmente accesibles a las campañas de educación sexual, de información sobre el SIDA o de lucha contra la droga. La idea innovadora es pues contratar a personas jóvenes de dicho medio para que, una vez formadas, trabajen en informar a su entorno social, acompañados de tra-



bajadores sociales y educadores sociales, expertos sanitarios, etcétera, funcionando con la técnica de parejas o gemelos".

Según la evaluación realizada ha habido un aumento de autoestima, de la capacidad de relación, de conciencia de la situación, de integración de sus miembros e iniciativas de acción.

Por último, haré una breve mención a una experiencia muy reciente con excluidos "sin techo" en el Albergue de San Martín de Porres de Madrid. El proyecto tiene su antecedente más inmediato en una experiencia grupal iniciada en mayo de 1992. En las dos primeras fases se persigue un fin únicamente exploratorio: se trata de indagar, mediante discusión grupal, en las representaciones mentales, conducta y motivaciones del grupo de personas albergadas. El grupo es abierto y la participación de siete a nueve miembros.

Los objetivos que impulsan a crear el grupo son los siguientes:

- Establecer una relación interpersonal que facilite la verbalización y reflexión de sus problemas y posibilidades.
- Motivar a los miembros para que salgan de su situación de individualismo al ver en los "otros" problemas similares a los suyos y así, poder identificarse, poder compartir y poder llegar a promover soluciones comunes.
- Crear un clima de confianza y compañerismo que facilite el desarrollo personal y social por medio de la relación intersubjetiva.
- Reflexionar y trabajar los procesos de comunicación, convivencia, y conflictos grupales.

El grupo continúa en el mes de febrero después de un intervalo en las Navidades y enero, esta vez integrado dentro de un programa europeo de lucha contra la pobreza, Horizon. Se incorporan al equipo una psicóloga y una profesora de actividades artísticas, de tal forma que queda constituido por cinco personas: las dos mencionadas, una técnico en grupos, el coordinador del programa y el director del albergue.

El proyecto tiene como fin crear un lugar de contención de los conflictos personales por medio de la acogida en el albergue. Para ello se ofrece:



- Un clima de afecto y confianza que permita a las personas que participan en el proyecto crear sus propios vínculos de referencia.
- Oportunidades para el cambio y la promoción personal y social mediante la oferta de recursos tales como: el grupo ya citado; atención a los problemas psicológicos básicos posibilitando la psicoterapia, entrevistas de apoyo y seguimiento del desarrollo personal; taller de actividades artesanas como lugar de encuentro, de comunicación, aprendizaje y desarrollo de la expresión y creatividad personales; creación de viviendas de alojamiento a aquellas personas que en una fase determinada necesiten desvincularse del albergue; y un taller de formación profesional en actividades de encuadernación.

Por medio de todas estas actividades el equipo busca, además, que las personas integradas en el proyecto adquieran capacidad de análisis crítico de la realidad en que se ven inmersos y puedan formar una conciencia colectiva que dé respuesta a una problemática multidimensional y común para todos. En esa línea se facilitan cauces de tiempo y lugar para que los problemas emerjan y puedan expresarse. Se pretende también la apertura del albergue a otros grupos comunitarios tales como la Asociación de Vecinos y otras instituciones.

El taller de artesanía es concebido como un vehículo de comunicación y transmisión de la cultura más próxima a las personas que despierta hondas raíces en el ser humano. Ha ocupado la actividad central del proyecto con una participación e interés extraordinarios. Mediante él se ha podido evaluar el grado de compromiso y constancia en el trabajo. Asimismo ha servido de punto de encuentro con los vecinos del barrio en las fiestas de San Isidro, ya que los participantes han colaborado en éstas con un puesto de venta de sus productos.

El programa tiene una vida de seis meses y su duración está calculada para dos años. Es muy pronto para evaluar resultados si se tiene en cuenta, además, que los procesos de inserción social con estos colectivos no pueden ser menores de tres años. No obstante, en una evaluación grupal recientemente realizada se han observado resultados muy notables de maduración en el pensamiento y la reflexión de los participantes con respecto al año pasado.



CONCLUSIONES

El tema no se agota en lo expuesto. Son muchas las formas de provocar la participación en los grupos e inducirlos a una acción reflexiva sobre sus propios problemas. Seguir creando técnicas para que la metodología participativa pueda aplicarse con eficacia es una aventura 'científica' que merece la pena emprender. Es también un camino azaroso, imprevisible y, por tanto, lleno de incertidumbre en el que es preciso estar dispuesto a dejar que las circunstancias modelen una buena parte de la obra ya que no puede recurrirse a rigurosos controles científicos. Y es que la I.A.P. no reúne todos los requisitos de la ciencia formal por carecer de las previsiones tecnológicas de la planificación. Pero desarrollar un trabajo en sinergia con los grupos que desean el cambio es apasionante siempre que se disponga de una buena dosis de 'vigor intelectual para digerir la duda y las crisis'.

Es, sin embargo, más difícil aceptar el escaso apoyo que presta la Administración a estos proyectos. La pobreza no interesa como inversión, por eso los programas son subvencionados con cicatería, en períodos cortos y contratos eventuales. La falta de continuidad en los proyectos hace que los logros obtenidos se reduzcan a cenizas en poco tiempo.

Afrontar eficaz y coherentemente los problemas psicosociales supone conocer e intervenir en el punto interrelacional del ser humano y su situación. Hago mención a lo psicosocial porque los problemas con que nos encontramos no son únicamente sociales ni sólo psíquicos. Si algo tiene de original el trabajo social es precisamente eso: haber enunciado desde el comienzo que su campo de actuación no es sólo lo socio-ambiental, por un lado, ni lo psicológico-individual por otro lado, sino la interrelación entre ambos.

Si el profesional dispone de una referencia y representación mental globalizadora de los problemas de la pobreza, de la desigualdad y de las relaciones sociales; si cree que el ser humano es capaz de transformar su medio, no se trata de llevar la discusión a terrenos dilemáticos y excluyentes que cierran el discurso, como es habitual entre los trabajadores sociales; por ejemplo, intervención psicosocial frente a intervención social. ¿Qué hace suponer que la intervención psicosocial va a conducir ineludiblemente a la adaptación del sujeto al medio? ¿Por qué considerar que reproduce un esquema neoliberal?



Es obvio que la intervención social, cuya tarea fundamentalmente sea repartir recursos y prestaciones encierra tras de sí una representación de los individuos 'necesitados' como seres pasivos e incapaces de modificar sus circunstancias; mientras que la intervención psicosocial realizada por profesionales formados en una metodología participativa favorecerá la autonomía y emancipación de las personas.

Articular un discurso crítico de los factores individuales y sociales que contribuyen a perpetuar los procesos de desviación y exclusión, junto con el esfuerzo por proporcionar los recursos y oportunidades educativas y profesionales necesarias para que estos fenómenos desaparezcan progresivamente; estudiar las prácticas profesionales concretas evaluando las metodologías de participación para controlar sus resultados son tareas a las que debemos hacer frente con una visión globalizadora y estructural. Todo ello teniendo en cuenta que, como dice ALVAREZ URÍA, la pobreza desborda las prácticas profesionales porque afecta a la naturaleza misma de una sociedad y al situar esta cuestión en el ámbito de la práctica profesional se la ha desviado del punto central del que parte: la economía y la política.

Entre los trabajadores sociales hay muchos detractores del término 'psicosocial' por temor a que su aceptación comporte un peso mayor en el modelo psicológico que en el social. No me mueve tal representación de los fenómenos: apostar por uno de los dos polos del ser humano como si fuera posible segmentarlo. Concluyo con BATESON de la siguiente forma: "¿existe una línea o alguna especie de bolsa de la cual podamos decir que dentro de esa línea o interfa-se estoy 'yo' y 'fuera' está el ambiente o alguna otra persona?"

Hasta hoy el discurso del 'yo' y el de lo 'social' ha pertenecido a dos lógicas diferentes. Crear una epistemología que explique los entre-mundos del ser humano es un reto para la ciencia. Muchos lo han aceptado.

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ URÍA, F.: "La crisis del Trabajo Social". *Claves de la Razón Práctica*. Número 34. Madrid 1993.

ALGIE, J. et al: "Management Planning and Community Work". En: *commubility work: learning and supervision* Edited by Catherine Briscoe. London 1977.



ARAJOL, C. Y JANER, M: "Experiencia de intervención comunitaria a partir de los mayores". *Revista de Treball Social*. Número 108. Diciembre. Barcelona 1987.

ANDER EGG, E.: *Del paternalismo a la Conciencia de Cambio*. Ed. Humanitas. Buenos Aires 1984.

BATTEN, T.R.: *Las Comunidades y su Desarrollo*. Fondo de Cultura Económica. México 1974

BUENO ABAD, J.R.: *Hacia un modelo de Servicios Sociales de Acción Comunitaria*. Ed. popular. Madrid 1991.

LAPARRA NAVARRO, M. et al: *El Salario Social Sudado*. Ed. popular. Madrid 1989.

LIMA, B.A.: *Epistemología del trabajo social*. Ed. Humanitas. Buenos Aires 1984.

RED, DE LA N.: *Solidaridad y ayuda mutua en un pueblo de Castilla y León*. Ed. popular. Valladolid 1986.

RICHMOND, M.: *Caso social individual*. Ed. Humanitas. Buenos Aires 1984.

ROMAN SUAREZ, A.M.: "Experiencia de trabajo social en un barrio de San Boi de Llobregat" *Revista de Treball Social*. Barcelona 1987.

ROSS, M.G.: *Organización Comunitaria*. Ed. Euramérica. Madrid 1967.

ZAMANILLO, T.: "Bienestar Social y Trabajo Social. Tendencias actuales" *Revista de Treball Social*. Número 118. Barcelona 1990.

ZAMANILLO, T.: "Cambio o intercambio. Hacia un proyecto profesional no instrumental". *Revista de Treball Social*. Número 126. Barcelona 1992.

ZAMANILLO, T. Y RODRIGUEZ, A.: "Un universo complejo. los paradigmas en la intervención social". *Documentación Social*. Cáritas Española. Número 81, Madrid 1990.



La subjetividad objetivada: el método de la validación consensual

Juan José Castillo*
Carlos Prieto**

NOTA INTRODUCTORA

El presente artículo se publica con autorización de los autores y forma parte de su libro titulado: "Condiciones de trabajo. Un enfoque renovador de la sociología del trabajo" (1). La obra se compone de cinco capítulos. En el primero, trata de establecer cómo y por qué las condiciones de trabajo se han transformado en un problema social; en el segundo, aborda la cuestión de los métodos y técnicas de análisis; en el tercero desarrollan un método analítico de las condiciones de trabajo adaptado a la situación española; en el cuarto, presentan dos análisis sociológicos en torno al problema de la delimitación de un censo de puestos y a la relación entre técnica y trabajo; en el último capítulo (quinto) ofrecen algunos instrumentos de análisis de situaciones laborales.

Este artículo forma parte del segundo capítulo "Métodos y técnicas de investigación en condiciones de trabajo" (2), concretamente del apartado sobre "criterios de validez para los métodos de investigación en condiciones de trabajo: hacia la subjetividad objetivada". Los autores proponen dos modelos de investigación "para un conocimiento-evaluado de las condiciones de trabajo", estos son: A) El

* Profesor de Sociología del trabajo y del Ocio. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense. Madrid.

**) Profesor de Sociología Industrial. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense. Madrid.

1) CIS. Madrid, 1990 (2^a edición).

2) o.c. págs. 111-206.



método de la validación consensual y B) el método L.E.S.T.: una intervención participativa (3).

EL METODO DE LA «VALIDACION CONSENSUAL»

Esta técnica de investigación ha conocido un gran desarrollo y aplicación, inserta en un largo proceso de lo que GASTON BACHELARD llamó «racionalismo aplicado»: se han utilizado cuestionarios para estudios concretos, se ha hecho balance de cada experiencia y de muchas de ellas agrupadas y se han elaborado nuevos instrumentos dentro de un proceso también rectificado (4).

Por otro lado, su propia constitución y desarrollo no arranca de 1969, año de la primera edición del importante opúsculo *Ambiente di Lavoro* (5), sino de una larga experiencia histórica que puede detectarse ya en los años 50 (6), y que desde luego va a conocer un largo proceso de incubación y primeras experimentaciones en los años 60, proceso en el cual los *Quaderni Rossi* constituyen un momento especialmente significativo y relevante. Es bien sabido que las personas que confluyen (y se dispersan más tarde en las más variadas y fructíferas «escuelas») en ese proyecto, son la base del renacimiento de la sociología crítica en Italia (APERGI, 1978); quienes ensayan una utilización renovada de la encuesta en un proyecto científico (y políticamente)

3) o.c. págs. A) 180-195 y B) 196-206do de la validación consensual").

4) Véase, por ahora, el balance que se incluye en ODDONE et alii (1977) y MARRI (1980). Así como BONVICINI et alii (1975): Convegno Nazionale della Federazione Lavoratori Metalmeccanici. Rilancio della lotta per la salute e l'ambiente.

5) Hay ediciones en castellano recientes. La más asequible es la de editorial Avance, Barcelona, 1978. Véase Sindicatos Italianos (1978). Hay además una edición escasamente adaptada del sindicato USO, publicada por su sección de formación sindical en 1977. Más recientemente, y con adaptaciones de mayor importancia, se ha editado un folleto por parte de Comisiones Obreras (1979) bajo el título "Condiciones de trabajo y salud".

6) Véanse las respectivas introducciones de ADDARIO (1976) a la encuesta parlamentaria de 1955 y de STERI (1977) a su selección de textos sobre *División del trabajo y desarrollo industrial*.



co) perfectamente definido, y ello ya sobre la experiencia de las famosas encuestas de 1961 en la Fiat y en Olivetti (7).

Pero esa incubación lenta conoce un desarrollo sin precedentes a partir de 1968-69, por las razones que son conocidas: «el movimiento obrero italiano, entre 1968 y 1969, transforma la orientación de las propias acciones de tal modo que puede ser considerado (y puede considerarse a sí mismo) como un actor social radicalmente distinto del que era antes de aquel período» (MILANACCIO Y RICOLFI, 1976, p. 161).

Diez años, por tanto, de investigación que han conocido una pléthora de trabajos (8), el desarrollo y la creación de revistas como *Medicina dei Lavoratori* (9), de instituciones territoriales que han jugado un importante papel no sólo en la generalización de experiencias, sino en la remodelación del objeto de análisis (10), de centros de investigación y documentación tan importantes como el C.R.D. (Centro di Ricerche e di Documentazione sui Rischi e sui Danni da Lavoro), y consecuentemente la maduración, rectificación y puesta a prueba de un método de investigación (y las técnicas que conlleva) que, extrañamente, suele ignorarse no sólo en nuestro país, sino en la literatura científica no italiana. Sin embargo, aunque por la distinta situación

7) Véase, especialmente, R. PANZIERI "Intervento", en el seminario "Uso socialista dell'inchiesta operaia", en *Quaderni Rossi*, núm. 5, abril, 1965, pp. 67-76. En el mismo número se recoge la reflexión sobre los cuestionarios utilizados por Liliana LANZARDO.

(8) A título solamente ilustrativo, véanse las referencias contenidas en ODDONE et alii (1977, pp. 122-144) "Bibliografía", referencias, se dice en el texto que, aun amplias "representa sólo una parte de lo que se ha producido".

(9) Antes (1968-1974) *Rassegna di Medicina dei Lavoratori*, órgano del C.R.D. Viale Regina Marguerita, 37, Roma. Un resumen de los objetivos propuestos y realizaciones de este importante centro de investigación puede verse en *Sociología del Trabajo*, Madrid, núms. 7-8, 1981. Además de los textos de ODDONE (1980) y MARRI (1980), puede consultarse toda la primera parte del número especial de *Sociología del Lavoro*, números 10-11, 1980 "Le ricerche per la trasformazione del lavoro industriale in Italia: 1969-1979", editado por F. Butera.

(10) Véase a título ilustrativo solamente ZEDDA et alii (1977): REGIONE EMILIA ROMAGNA (1977), donde se propone un método general, así como los instrumentos consecuentes. Para un balance "Dalla fabbrica al resto del territorio", véase ODDONE et alii (1977, pp. 104-121). La experiencia concreta de Milán sobre los SMAI (Servicio de Medicina Preventiva para el Ambiente de Trabajo), en CGIL, CISL, UIL (1975).



de las relaciones de trabajo entre España e Italia, no se puede esperar su aplicación entre nosotros a corto plazo, creemos que esta vastísima experiencia supone no sólo una posibilidad de aprendizaje en el puro terreno de la instrumentación de técnicas de análisis, sino que es ocasión de reflexión tanto teórica como epistemológica, insustituible (11). Incluso (o quizás se debiera decir, sobre todo) en la preparación de instrumentos de investigación elaborados sobre otras coordenadas.

Buena parte de las reflexiones que hicimos, al considerar las encuestas de opinión, por un lado, y las técnicas «objetivas», por otro, pueden ahora decantarse hacia unos planteamientos o criterios de selección de las técnicas de análisis que se emparentan con las consideraciones teóricas y metodológicas ya esbozadas, así como con el proyecto que enmarca estas reflexiones, cuya base final de sustentación está en el análisis de las situaciones reales de trabajo (12).

2. La definición de *ambiente de trabajo* no es, en esta perspectiva, excesivamente precisa. Si de ella se puede destacar una nota, fundamental para nuestra reflexión, es la de que se propicia un examen *global* de las situaciones de trabajo, no parcelizando ni las causas ni las consecuencias, al menos en el punto teórico de partida: «la noción de daño es una, y único e indivisible es el hombre como momento de daño y por tanto como índice objetivo del daño mismo» (Oddone et al., 1977, p. 108).

Es evidente que las limitaciones *actuales* en la conceptualización, por ejemplo, de la *carga mental*, tiene su repercusión (o son reflejo) de la dificultad de evaluar dicha carga (13). Pero ello no puede servir de coartada para una limitación que, cerrando la aportación empírica a esas *teorías en gestación*, cierre su estructura y su propia posibilidad de progreso (14).

(11) Ese es el eje que vertebría el importante número monográfico de *Sociología del Lavoro*, ya citado, a partir de un amplio ensayo de F. BUTERA que abre el número y al que responden los artículos y entrevistas que lo componen; estas últimas para los años anteriores a 1969.

(12) En esa dirección se relativizan aquí las críticas a las afirmaciones sobre la *no dependencia* entre las condiciones reales de vida (y trabajo) y la precepción *individual* de las mismas por los interesados (GRAZIOSI, 1979, pp. 91 y 100, especialmente).

(13) Véanse LUCAS (1977), LEPLAT (1977), SPERANDIO (1977), CRAPEAU et alii (1978).

(14) Esta argumentación es usada en CASTILLO (1979).



«Por ambiente de trabajo —se dirá, por tanto— entendemos el conjunto de las condiciones de producción, en las cuales la fuerza de trabajo y el capital se transforman en mercancías y beneficio» (ODDONE *et alii*, 1977, p. 7; Sindicatos Italianos, 1978, p. 10).

Estas condiciones de producción se dividen en *cuatro grupos de factores nocivos*, cuya utilización (aun cuando pudieran variar ligeramente los instrumentos de recogida o «socialización» de información) se ha generalizado, de la misma manera que se han generalizado los colores correspondientes en la representación gráfica.

Son esos grupos:

Grupo I. Color verde (15). Comprende aquellos factores que están presentes en otras situaciones que no son las de trabajo: luz, ruido, temperatura, humedad, ventilación, volumen y espacio. La mayoría de estos factores se pueden medir con instrumentos adecuados (sonómetro, anemómetro, luxómetro, etc.) y se pueden determinar límites adecuados y evaluar las repercusiones.

Grupo II. Color rojo. Comprende factores propios de la situación de trabajo: humos, gases, polvo, vapores, vibraciones, radiaciones, líquidos, sustancias nocivas... Se pueden medir con instrumentos. Los límites mínimos son a negociar dada la escasa fiabilidad científica. La continua introducción de sustancias nuevas, cuyos efectos sobre la salud se desconocen, obligan a una vigilancia, control y conocimiento de los procesos productivos (Witt, 1979).

Grupo III. Color amarillo. Comprende el trabajo físico. En algunos prototipos (MILANACCIO Y RICOLFI, 1976, p. 194) se incluyen también las posiciones difíciles o incómodas.

Los factores de trabajo físico y fatiga se pueden medir objetivamente, en parte. El criterio para establecer los límites negociables es la *validación consensual* (véase más abajo).

Grupo IV. Color azul. Comprende todos los demás factores que influyen en la fatiga y que no son el trabajo físico propiamente dicho: aburrimiento, repetitividad, monotonía, responsabilidad, ritmo y car-

15) En el folleto *Ambiente di Lavoro*, éste es el color del primer grupo. En cambio, en el libro de MILANACCIO y RICOLFI (1976), que es, sin embargo, un modelo de base para los manuales propuestos por la FLM, el color del primer grupo es el rojo, siendo el verde para el segundo.



ga de trabajo, pausas (su falta o insuficiencia); turnos; autoritarismo empresarial, etc.

No se mide con instrumentos. Se negocian límites a través de la *validación consensual* (véase más abajo).

La característica primera del marco que acabamos de discutir es —por lo que aquí y ahora nos interesa— que propicia un conocimiento *global*, tiende «a no distinguir entre aspectos fisiológicos y aspectos psicológicos, a no separar las dimensiones sanitarias de las dimensiones técnicas» (PROTO, 1977, p. 97). Pero, para poder enmarcar las consideraciones siguientes y poder presentar con sentido el *uestionario de grupo*, se debe destacar la importancia acordada al *proceso de investigación*, puesto que se llegará a decir que es más importante el procedimiento de todos los pasos a seguir (v.g.: la participación de los trabajadores), el cómo se hace, que las posibles transformaciones y mejoras que se pudieran llevar a cabo: una victoria sin la actuación del método «no modifica ni la condición obrera, ni las relaciones de fuerza» (CHIATELLA, en ODDONE Y CHIATELLA, 1974, p. 18), debiéndose hacer un examen crítico de las experiencias llevadas a cabo en esta línea de reflexión.

Alfredo MILANACCIO, resumiendo la línea desarrollada por la F.L.M., hasta 1975, presenta los «problemas metodológicos» en esta fórmula que indica los tres ejes fundamentales del proyecto:

«Cómo se debe proceder en una iniciativa que sea, al mismo tiempo:

- a) Una investigación cuyo objeto sea redefinido desde la raíz (esto es, considerar la nocividad no como el efecto de sustancias nocivas sobre organismos indeterminados, sino como la resultante de todo lo que sucede y ha sucedido en un ambiente de trabajo determinado histórica y socialmente).
- b) Una ‘memoria’ dotada de capacidad de socialización horizontal (hacia otros pintores —en este caso—, sean de Mirafiori o de otras fábricas); y, finalmente
- c) Un acto político en sentido estricto, es decir, una pieza central de un proyecto reivindicativo orientado a la transformación del ambiente y de la organización del trabajo» (MILANACCIO y RICOLFI, 1976, p. 15).



El desarrollo de este proceso comprende —en la intención de sus autores y en su desarrollo práctico— fases de ida y vuelta que harán el recorrido sin final aparente: fases de primeras correcciones y avances darán paso a una experiencia de *socialización* de conocimientos, que puede abrir la posibilidad de nuevas transformaciones a partir de la participación de los *grupos obreros homogéneos* (véase más abajo), hasta llegar a una etapa en que la organización del trabajo se adapte a las necesidades de los hombres (ODDONE y CHIATELLA, 1974, p. 73) (16). En ese proceso («investigación de masas» lo llamará el Colectivo Città Futura, 1973), investigación, síntesis, conclusiones, nueva investigación, con los propios trabajadores como sujeto activo, a cuyo desarrollo concreto nos vamos a referir a continuación, destacarán una serie de características definitorias y entrelazadas, que resumiremos más abajo, pero que conviene ya tener presentes en síntesis.

Esas características se fundamentaban, ya en 1970, en una serie de «principios básicos» que pueden —por ahora— recogerse en la formulación dada por las organizaciones sindicales milanesas el 3 de octubre de 1970:

- «a) La nocividad del trabajo no se paga, sino que se elimina.
- b) Los trabajadores no delegan en nadie la defensa de su salud.
- c) Los trabajadores ‘interesados’ son los más competentes para decidir sobre todas las condiciones ambientales de la prestación de trabajo.
- d) El conocimiento de los trabajadores del ambiente de trabajo debe llevar a su transformación a través de la reivindicación, la contratación y la lucha sindical» (CGIL-CISL-UIL Milano, 1976, p.14).

En primer lugar, se trata de una *orientación* precisa: *conocer para cambiar*. «quieren contribuir no al incremento de la productividad empresarial o al aumento de la paz social, sino al crecimiento de una toma de conciencia en la perspectiva de una modificación de la realidad» (PROTO, 1977, p. 98). De hecho esta orientación está deter-

16) El argumento sintetizado es el resultado de la experiencia en la Central Térmica de Moncalieri.



minada por quien «encarga» la encuesta. No se trata de un encargo empresarial ni de una tarea académica: «la investigación se lleva con el acuerdo preliminar y el control permanente de los trabajadores interesados, con una relación unilateral y unívoca» (PROTO, 1977, p. 96).

Los obreros pasan así de ser *objeto* de investigación a *sujeto* activo de la misma.

Segunda característica: la *no delegación*. Se rechaza «abandonar a los médicos, o a las instituciones sanitarias, o peor aún a los patrones, la propia salud y la propia existencia» (BELINGUER, 1975, p. LII) y se afirma la voluntad de decidir sobre esos asuntos.

La participación de los trabajadores no es, en este caso, un añadido o complemento, sino una parte esencial que define el método. Desde una perspectiva epistemológica, la cesión en este punto supone un resquebrajamiento general de todo el enfoque. El *obstáculo* se presentará en muchas ocasiones bajo forma política, obligando a la reconversión de las estrategias de participación para evitar «un discurso de élite» (ODDONE Y CHIATELLA, 1974, p. 65). Superarlo no es cuestión de hallazgo definitivo, sino de resolución continua de errores parciales que sintetizan una problemática teórico-política nunca cerrada.

«La ‘no delegación’ significa un proceso ininterrumpido de conocimiento de la realidad ambiental (...) de la situación real, para el control y la negociación de las condiciones ambientales, por parte de los grupos de trabajadores interesados en un determinado proceso productivo, junto a los delegados y al Consejo de Fábrica» (Sindicatos Italianos, 1978, p. 58).

La *no delegación* plantea problemas de máxima importancia, desde la apropiación de masas de la ciencia y la maduración política, hasta la relación obreros-técnicos que, si bien debe superar el debate cerrado en los «médicos amigos» para tratarlo en términos de alianzas, de relaciones entre grupos (o clases), debe enfrentarse —se ha tenido que enfrentar— como «línea de tendencia, lo que quiere decir que la *no delegación* es un proceso largo, que no depende sólo de un acto de voluntad de un hombre o de un grupo de hombres, sino que debe crecer continuamente en cada situación» (ODDONE *et alii*, 1977, p. 108). En cualquier caso, en esa larga marcha que propone este modelo de investigación, los obreros pasan a ser «sujetos de la elaboración de los temas, de los métodos, de las interpretaciones»



(MILANACCIO y RICOLFI, 1976, p. 17), ya desde la misma redacción del cuestionario, gestionándose principalmente por los obreros interesados «o al menos hay un trabajo colectivo en el que se confrontan y se integran dialécticamente las exigencias diferentes pero igualmente legítimas de los trabajadores y de los 'técnicos'» (PROTO, 1977, pp. 96-97).

La *socialización de los conocimientos* es, por tanto, consecuencia de esa necesidad de protagonismo sólo posible si se conoce la situación de trabajo.

Los *manuales* y publicaciones como fórmula de *difusión horizontal*, la presentación de los resultados como estructura abierta, mostrando lo que falta para señalar más claramente lo que resta por hacer (MILANACCIO, en ODDONE Y CHIATELLA, 1974, p. 19), la forma en que esos resultados se presentan, el «regreso a la fábrica» de la investigación es «proporcionar a los grupos obreros un instrumento más eficaz, puesto que más orgánico, para evaluar o controlar las propias condiciones de nocividad y para predisponer iniciativas de lucha» (MILANACCIO y RICOLFI, 1976, p. 19); así se destinará buena parte del trabajo de investigación en un taller de pintura de la Fiat a transformar los resultados en una representación gráfica sobre un cartel de cinco metros, lo que obligará a recoger los datos y organizarlos en función de esa forma de «escritura» que permite una visión global de la penosidad de los puestos, y una más detallada, en función de los cuatro factores y con los riesgos más habituales (17).

De esta forma, planteando la problemática a que aludimos «socializar significa no sólo contar: significa sobre todo buscar en el interior de las distintas historias un hilo conductor común que permita reconstruir un método único de trabajo» (ODDONE y CHIATELLA, 1974, p. 18).

Uno de los corolarios de la *no delegación*, que supone la recuperación de la subjetividad obrera frente a la «subjetividad del juicio del evaluador» es la transformación de una operación unilateral en un acto consensual (PROTO, 1977, pp. 14-15): la *validación consensual*.

17) Sobre el tema del *regreso* a los grupos homogéneos, MILANACCIO y RICOLFI (1976, pp. 170-172), y sobre la problemática a que se acaba de aludir, los mismos autores, pp. 179 y ss., apéndice. «La mappa della nocività in un circuito di mano di smalto (circuito 43)».



La validación consensual «la subjetividad autocontrolada del grupo interesado» supone una auténtica *ruptura epistemológica* (PROTO, 1977, p. 75) (18). Ruptura que permite avances científicos de importancia: tal es el caso descrito por ZEDDA, CIRLA y SALA (1977, pp. 133 y ss.) al presentar un modelo de investigación en una fábrica química, donde se pudo descubrir una nueva patología profesional de tipo asmático, causada por una sustancia utilizada en la síntesis de los antibióticos: «es la subjetividad obrera —afirman en su minucioso informe final— la que ha señalado no sólo la frecuencia de los trastornos respiratorios, sino la sustancia y la elaboración que parecía ser la causa de los mismos» (19).

La validación consensual es «un método por el cual el juicio sobre la tolerabilidad —y más en general sobre la idoneidad— de un ambiente de trabajo concierne a las personas y grupos interesados: la valoración de una situación de trabajo a través del consenso de los trabajadores interesados, podría, debería ser, el instrumento fundamental de medida de los factores de nocividad y de peligrosidad de los ambientes de trabajo» (PROTO, 1977, p. 90; CITTÀ FUTURA, 1973, pp. 29-30). Pero no debe interpretarse este *consenso* sin tener en cuenta que se trata de un proceso, un proceso que se caracteriza por la «verificación a través de la confrontación de las experiencias de los obreros individuales» (ODDONE *et alii*, 1977, p. 106), que sucede día tras día y no sólo en el momento de responder a un cuestionario. Que tiene, además de esa fuente inagotable de la experiencia obrera, límites que se establecen con los conocimientos: «no se puede aceptar un ruido superior a los 90 dB (A) para ocho horas de exposición, sea cual sea la opinión del grupo» (ODDONE y CHIATELLA, 1974, p. 68),

18) «La experiencia, lo vivido, la subjetividad de los grupos interesados tiene valor científico, lo que es un hecho que pone en discusión y pone en crisis metodológicas y prácticas no sólo de la Medicina, sino también de todas las ciencias humanas, configurándose como el fundamento de su refundación» (PROTO, 1977, p. 81). En contra de esta insistencia se pronuncia ODDONE *et alii* (1977, p. 108).

De Mario Proto aparece en castellano, en el núm. 2 de *Sociología del Trabajo*, su artículo «Nocividad de fábrica y autoencuestas obreras (la subjetividad como participación en el proceso de conocimiento y cambio de los ambientes de trabajo).»

19) «En el estado actual de los conocimientos, nadie niega la validez científica de estos nuevos instrumentos y por ello cualquier investigación debe llevarse con esta nueva metodología.» (CGIL-CISL-UIL, Milano, 1977, p. 171.) Véanse, igualmente, ROLLER (1980), ODDONE (1980) y BUTERA (1980).



continuamente incrementados en un proceso como el que hemos descrito, y relativizados por la continua aportación de información (datos bioestadísticos, por ejemplo).

La afirmación de la investigación como un proceso que sólo tiene *momentos* de fin aparente se revela una vez más en el propio momento de definir el *grupo homogéneo* «el grupo obrero interesado en el proceso productivo». En efecto, haciendo balance de la aplicación del método elaborado por la FLM, *Ambiente di Lavoro*, IVAR ODDONE atribuye a la propia dinámica de la investigación-formación un papel constituyente del *grupo*. Ese mismo proceso irá delimitando en qué medida el grupo constituido es, verdaderamente homogéneo; pero, además, la misma reflexión fortalecerá a ese grupo delimitado, dándole coherencia y capacidad de conocimiento.

El *grupo homogéneo* es aquel «grupo de hombres que hace la misma experiencia día tras día, que recupera la experiencia de hombres más viejos que dejan el grupo y transmite la experiencia a los nuevos (...) un grupo de trabajadores que viven en experiencia cara a cara, sometidos a la misma nocividad ambiental, y que en años de trabajo han llevado a cabo (aunque sea en esbozo e inicial) un análisis epidemiológico sobre el ambiente (poseen la historia epidemiológica del grupo, es decir, los efectos causados en el tiempo por la nocividad); (...) a través de años de trabajo, el grupo se estructura y valida consensualmente» (ODDONE *et alii*, 1977, pp. 108 y 105) (20).

La pregunta aislada, a individuos aislados, sobre la tolerabilidad de los ritmos, v.g., impide, entre otras cosas, el que este juicio se remita a la historia del trabajo mismo tal como se ha venido efectuando, de manera crítica: el individuo, como tal, puede tener una larga *biografía* en el puesto que ocupa, pero el carácter de los ritmos sólo puede objetivarse horizontalmente —en contraste con la experiencia de otros trabajadores en puestos similares—, y verticalmente, con la experiencia acumulada de quienes ocuparon los puestos. Memoria que

20) No conocemos actualmente el alcance que este tipo de investigaciones tienen en España. Sobre un marco global, intencionalmente semejante, Comisiones Obreras de Cataluña ha realizado una encuesta en el sector del metal que aún no ha sido analizada. El cuestionario consta de 120 preguntas. *Comisiones Obreras* (sin fecha). También la Federación de Químicas de UGT tiene un proyecto —más simplificado— en esta orientación (véase GONZALEZ NORIEGA, 1982). Una aplicación concreta en la Empresa Nacional "Bazán" es narrada por GARCIA GONZALEZ (1981).



incluye quiénes pasaron, quiénes fueron expulsados, quiénes fueron incapacitados, los que no están, dominando así una apariencia de normalidad estadística de una situación que tiene por arriba y por abajo los flecos de una *modelación* forzada (21).

El esquema del *sistema informativo* que se pone en marcha desde este planteamiento, puede visualizarse, siguiendo a MILANACCIO y RICOLFI (1976, pp. 101 y 107) como se hace en la figura 1.

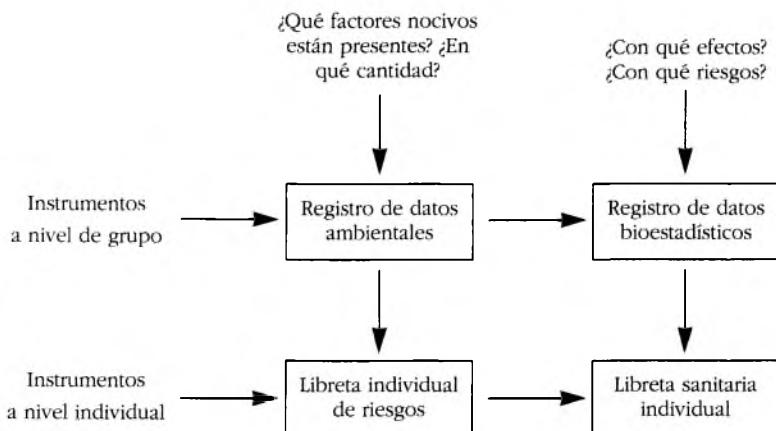


Figura 1

Esquema que no siempre ha podido llevarse a la práctica en su totalidad. Estos mismos autores —directamente implicados en la experiencia de la Fiat— apostillan que hasta 1971 ese esquema se había quedado en el papel: no siempre se conseguirán determinadas informaciones de la empresa, por ejemplo; no siempre se conseguirá que las libretas individuales de riesgo se llenen y lleven al día por los trabajadores.

21) Como señalamos más arriba (véase el capítulo II, nota 6), la noción de *modelado* permite, creemos, integrar una formalización teórica que incluya el *fuera* y el *dentro* de la fábrica, del centro de trabajo, explicando la movilidad, el uso de la fuerza de trabajo y las incidencias sobre el "hombre en actividad" (y fuera de ella), BLASSEL, GERME, MICHON (1979).



Como se ve, el tipo de información recogida concierne a las *situaciones*, factores causantes de nocividad, y a las *consecuencias* de esas situaciones, los efectos sobre los trabajadores.

Por lo que respecta a los instrumentos *mínimos* (precisaremos más adelante este aspecto), la figura 2 (tomada también de Milanaccio y Ricolfi, 1976) nos sitúa los puntos que han de cumplirse necesariamente para que el proceso se lleve a cabo en sus planteamientos esenciales.

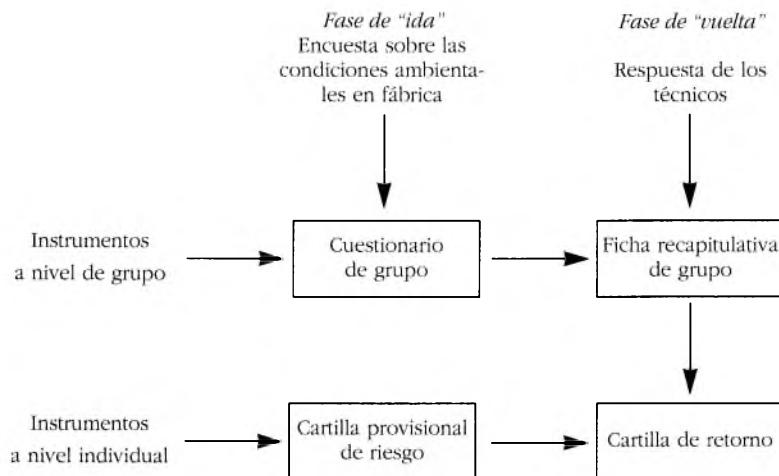


Figura 2

El *cuestionario de grupo* recogerá datos ambientales y bioestadísticos y será complementado por las aportaciones de los técnicos de una *ficha recapitulativa* que indicará los riesgos presumibles, derivados de la situación descrita, el tipo de análisis necesario y de consultas a hacer a los trabajadores (22).

22) Para un esquema más detallado, véase la figura 3, que describe el proceso global seguido en la Central Térmica de Moncalieri, en ODDONE y CHIATELLA (1974, p. 36).



Una forma concreta de desarrollo de la investigación podría ser la siguiente (23):

1) Determinación provisional de los *grupos homogéneos*. Por iniciativa del Consejo de Fábrica o de la Comisión de Ambiente de trabajo, de los propios trabajadores afectados, etc., se reúnen con los técnicos del SMAL, por ejemplo, para proyectar la investigación y, en función de las orientaciones obreras y de los criterios epidemiológicos de los «técnicos de la salud», se determinan provisionalmente los «grupos homogéneos» «el grupo que vive cada día, por meses y años la misma situación de trabajo, de nocividad y peligrosidad» (PROTO, 1977, p. 104).

2) Se verifica la validez de los *grupos* a través del juicio de los propios interesados.

3) Reuniones con cada uno de los grupos, a la vez que se realizan cursos de formación y asambleas informativas, de grupo y de taller, visitas orientadoras, con el fin de exponer los planteamientos de la investigación y recoger una primera aproximación a los problemas y soluciones tal y como las ven los *grupos homogéneos*, lo que permite iniciar la intervención. Esta etapa podría denominarse *investigación preliminar*.

4) Esta primera aproximación puede servir para, de manera clara y sintética, preparar un primer documento que *vuelva a los grupos*, socializando problemas, planteamientos, argumentos. Decimos «un primer documento» para dejar el campo abierto a las consideraciones que luego recogeremos sobre la necesaria superación de la fórmula «informe», donde, al decir de quienes hacen balance de la experiencia, domina el *técnico* sobre el *trabajador*.

5) Elección de una técnica de registro de las causas de riesgo (datos ambientales) y de los efectos sobre la salud (datos bioestadísticos). El instrumento colectivo para la recogida de datos es el *cuestionario*

23) Decimos "podría ser" porque hemos querido elaborar un esquema tipo que sirva, simplemente, para presentar la aproximación. Se construye ese esquema con datos de MILANACCIO y RICOLFI (1976); ODDONE y CHIATELLA (1974, p. 77); ODDONE et alii (1977, pp. 83-84); ZEDDA, CIRLA, SALA (1977, 44-48) "L'indagine in fabbrica"; BRIZIARELLI (1976, p. 73). Un modelo presentado en REGIONE EMILIA-ROMAGNA... (1977), que quiere ser un nuevo punto de partida, que asuma la experiencia anterior y sirva de base así mismo a un sistema informativo sanitario territorial, será comentado más abajo.



de grupo (24), que «ha entrado ampliamente en la práctica concreta del movimiento obrero, como medio de recuperación y cuantificación de la experiencia de los trabajadores» (Regione Emilia-Romagna..., 1977, p. 48), y que es cumplimentado por cada *grupo homogéneo*.

6) Tras ser llenados los cuestionarios de grupo, se procede a una confrontación de sus resultados con los técnicos, basándose en los conocimientos de ambos. Los de los técnicos pueden ser generales o muy específicos, sobre enfermedades particulares, etc.

De esta confrontación, cuya formalización puede ser la *ficha recapitulativa*, debe salir un plan de intervención y de demandas inmediatas, riesgos a los que el grupo está expuesto y la formulación detallada de investigaciones particulares, análisis o visitas médicas que deben ser realizados para avanzar en el conocimiento de la situación de trabajo.

El término de esta segunda etapa de conocimiento puede ser un nuevo documento (*informe*, carteles, información gráfica, cuadros sintéticos...) que permita un relanzamiento del programa sobre conocimientos cada vez más *ampliados* horizontalmente, por un lado, y por otro, con una mayor credibilidad de que las condiciones de trabajo pueden cambiar.

7) Las etapas que siguen deben ampliar, en primer lugar, la investigación colectiva, con análisis, medidas, verificaciones, nuevas aportaciones de datos bioestadísticos, para pasar más tarde al nivel individual de la investigación, que se llevará en dependencia estrecha con la información colectiva (tal es el caso de la *libreta individual de riesgo*), pudiéndose, según el grado de formalización y homogeneidad a que se haya llegado, proceder a un análisis mecanizado (que alcanza en algunos casos cierta sofisticación: BRIZIARELLI *et alii*, 1976), o simplemente ser utilizado a nivel de grupos homogéneos. El balance global, en este sentido, no parece ser muy halagüeño, proponiéndose instrumentos unificados (Regione Emilia-Romagna..., 1977) que permitan la constitución de un sistema informativo sobre la salud de la

24) Un ejemplar del mismo, entre los modelos más difundidos, se incluye como *apéndice* a este apartado en nuestro informe "Métodos y técnicas de investigación en condiciones de trabajo", Madrid, CIS, 1980. Por problemas de espacio, sólo se recogen allí las diez primeras páginas de este *cuestionario*. Su extensión total es de 25 páginas.



población trabajadora, con rigor y sistematicidad, flexible, cuyos diversos instrumentos pueden ser utilizados aisladamente, permitiendo que se pueda ampliar en cualquier etapa al resto de la panoplia de medios propuestos como fórmula global.

Como *balance* de cuanto viene dicho en este apartado, en la medida en que se orienta los criterios de validez de los métodos a los que nos estamos refiriendo específicamente en este capítulo, cabría hacer nuestra, ahora, la reflexión que, inspirada en un detenido análisis de las investigaciones y en una dirección epistemológicamente semejante a la nuestra, ha hecho recientemente FEDERICO BUTERA (1980, p. 21): «en síntesis aparecen en todos estos casos cuatro elementos principales destinados a influenciar en Italia virtualmente toda la investigación social en la industria: la *participación* de los trabajadores en la obtención y discusión de los datos (que en formas diversas está presente en todos los casos) y el *cambio del papel del estudioso especialista*; la *visión global e íntegra de las condiciones de trabajo* que incluyen aspectos físicos, psicológicos y sociales; la documentación meticulosa y la investigación en profundidad sobre las estructuras *técnicas* y *organizativas* (por lo que las investigaciones sobre la salud se transforman a menudo bien documentadas sobre el sistema sociotécnico de fábrica); la tensión de propuesta (la fase que suele acompañar a estas investigaciones es: en ‘función de una organización del trabajo distinta’), o sea, la *proyectividad* de esta actividad cognoscitiva.



Técnicas cualitativas de investigación

Rafael García Alonso *
Cesareo Amezcuia Viedma**

INTRODUCCION

El presente trabajo presenta instrumentos alternativos y complementarios a los clásicos, en la recogida y análisis de información para la investigación científica. Dichos instrumentos se conocen como "Técnicas Cualitativas de Investigación". Nacen en la primera mitad del siglo XX, en Estados Unidos, dentro del campo de las Ciencias Sociales. STUART A. RICE es uno de los científicos sociales pionero de estas técnicas. "Un defecto de la entrevista buscando información para la investigación científica es que el entrevistador toma la iniciativa y el liderazgo, mientras que la persona entrevistada adopta un papel mas pasivo... lo datos recogidos por entrevista con preguntas cerradas pueden estar sesgados por las ideas y condicionamientos del entrevistador así como por la actitud prejuiciada de los entrevistados"(1) De aquí toman los científicos sociales y psicólogos su impulso a jugar un papel menos dominante en la entrevista a partir de los años treinta. Un buen ejemplo es CARL ROGERS en el contexto de la psicoterapia. (2) Otros autores mencionan estas técnicas en la motivación de los trabajadores. (3) Durante la II Guerra Mundial también se usan estas técnicas para elevar la moral del soldado. ROBERT K.

* Doctor en Medicina por al Univ. Complutense de Madrid. Oficial Sanitario por la Escuela Nacional de Sanidad. Departamento de Prevención y Promoción de Salud de la Escuela Nacional de Sanidad.

** Master en Psicología Social por la Univ. Corpus Christi, USA Doctor en Psicología por la Univ. Kennedy Western, USA. Departamento de Prevención y Promoción de Salud de la Escuela Nacional de Sanidad.

1. RICE, S.A., *Methods in social science*. Chicago: University of Chicago Press. 1931, pp. 32
2. ROGERS, C.R., *Counseling and Psychotherapy*. N. York: Houghton Miffling, 1942.
3. ROETHLISBERGER, F.J., Y DICKSON, W.J., *Management and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1938



MERTON y colegas contribuyen significativamente a la configuración de las Técnicas Cualitativas (4).

Durante los últimos treinta años el marketing ha usado y contribuido al desarrollo de estas técnicas (5) por su orientación al cliente/usuario/votante. Tanto antes como durante y después del lanzamiento de un producto, servicio o mensaje las técnicas cualitativas son muy utilizadas en lo que se conoce como estudios de mercado. Su propósito es conocer las percepciones, sentimientos y reacciones del usuario/cliente. Las preguntas clave de las técnicas cualitativas son el "por qué" y el "como" de las preferencias y rechazos; de los procesos de un determinado plan o campaña. Son, pues, preguntas abiertas, no dirigidas ni amenazantes que dejan ver más allá de lo que los números muestran a través de las técnicas cuantitativas.

Recientemente también se han incorporado estas técnicas a través del marketing social en el área de los servicios sociales (salud, educación, participación social). El siguiente es un ejemplo citado por KRUEGER para demostrar la entidad y aplicación de las técnicas cualitativas al campo de los servicios sociales (6). Una organización quiere saber el nivel de satisfacción que sus voluntarios tienen en el puesto que ocupan. Se diseña un procedimiento cuantitativo. Se pregunta a los 150 voluntarios de la Organización "qué nivel de satisfacción sentían en su puesto de voluntario". Graduan sobre una escala de 1 a 5 (LIKERT), desde "muy insatisfecho" rango 1, hasta "muy satisfecho", rango 5. El análisis dió una media de satisfacción de 4,1 lo cual indicaba un alto nivel de satisfacción. Cuando los resultados se separan por responsabilidades se llega a conocer que los voluntarios con más de tres años de servicio presentan un nivel más bajo de satisfacción. Sólo 1,7 de estos se declaran satisfechos. Entonces se diseñó una técnica cualitativa que consistió en seleccionar al azar 48 de los 150 voluntarios. Se formaron cuatro Grupos de Enfoque con estos 48 voluntarios y se les preguntó "Cómo se sentían en su puesto de voluntarios". Se identificó un tema dominante: el acceso a materiales impresos por parte de los voluntarios docentes. La organización tuvo restricciones presupuestarias desde el año anterior, y esto redujo la disponibilidad de materiales. Como consecuencia los voluntarios antiguos que eran los docentes estaban muy frustrados.

En estos resultados no hubo porcentajes sino una explicación al porqué de la insatisfacción. Las técnicas cualitativas vieron "más allá" de las cuantitativas.

4. MERTON, R.K., *The focused interview and focus groups Continuities and discontinuities*. Public Opinion Quarterly, 5 (4), 550-556, 1987.
5. COE B., y MACLACHLAN, J.H., *How major Tv advertisers evaluate commercials*. Journal of Advertising Research, 20 (6), 51-54, 1980.
6. KRUEGER, R.A., *Focus Groups*. A practical guide for applied research. Sage Publications, pp. 37-38, 1988.



Muchas son las VENTAJAS que presentan las técnicas cualitativas. De entre ellas destacaremos las siguientes, por parecernos las más importantes:

- 1.- Permiten abordar problemas complejos dentro del campo de las ciencias de la salud, como son el estudio de creencias, motivaciones o actitudes de la población, abordaje que, por otra parte sería difícil de realizar exclusivamente con técnicas cuantitativas.
- 2.- Posibilitan la participación de individuos con experiencias diversas (Médicos, enfermeras, economistas, etc...) lo cual permite un abordaje multisectorial de los problemas.
- 3.- Permiten la generación de un gran número de ideas de forma rápida, disminuyendo así las incertidumbres a la hora de tomar decisiones.
- 4.- Su realización es sencilla, no requiriendo complicados diseños epidemiológicos ni avanzadas pruebas estadísticas.
- 5.- Tienen un bajo coste económico.

Al lado de estas ventajas, las técnicas cualitativas también presentan una serie de INCONVENIENTES, los más importantes de los mismos son:

- 1.- Carecen de la precisión de las técnicas cuantitativas. Las conclusiones derivadas de la puesta en marcha de una sesión de trabajo de una técnica cualitativa cualquiera se basan en el juicio subjetivo de los participantes en la misma, careciendo por tanto de la objetividad y precisión de los números.
- 2.- Sus conclusiones no son generalizables. Las ideas generadas por los individuos que participan en una sesión de trabajo de cualquier técnica cualitativa no tienen por qué representar a las ideas que podrían generarse por la totalidad de los individuos susceptibles de participación.

TIPOS DE TÉCNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN

El presente artículo trata de las principales técnicas cualitativas y su aplicación en el campo de la investigación científica, siendo éstas las siguientes:

- 1.- Grupos de Enfoque.
- 2.- Grupo Nominal.
- 3.- Brainstorming ó Tormenta de Ideas.
- 4.- Técnica Delphi.

1.- Técnicas de grupos de enfoque (G.E.)

La siguiente es nuestra propia definición: "la investigación con Grupos de Enfoque es una metodología de investigación cualitativa usada antes, duran-



te y después de un programa de investigación para obtener la percepción y creencias que el grupo en estudio tiene sobre determinados productos, programas o servicios". Un Grupo de Enfoque es, pues, una sesión informal en la que participantes que representan una población diana discuten varios aspectos sobre un tema o asunto específico. Esta técnica nace hacia finales de los años 30 de la mano de científicos sociales que quieren saber más de lo que el sistema de preguntas cerradas da de sí. Uno de los primeros científicos sociales preocupados por las limitaciones de las entrevistas dirigidas, vía cuestionario de preguntas cerradas, es STUART A. RICE, quien percibe en las mismas un estilo autoritario de culto al experto con infravaloración de la población en estudio. (1) Por esto es que los científicos sociales comenzaron estrategias de investigación en las que el investigador tuviera menos protagonismo, y el entrevistado tuviera más iniciativa. Durante los últimos treinta años la Técnica de Grupos de Enfoque se ha utilizado con éxito en la investigación de mercados permitiendo a fabricantes y vendedores conocer de cerca el modo de pensar de los consumidores y clientes. Muy recientemente –en la década de los 80– los GE se están utilizando en el campo de las Ciencias de la Salud.(7)

En la actualidad, la mayoría de la investigación en promoción y comunicación de salud, si bien utiliza técnicas cuantitativas en diseños experimentales y quasi-experimentales, también incorpora técnicas cualitativas de investigación, necesarias para conocer más a fondo actitudes, creencias y valores de grupos en estudio.

El presente trabajo trata sobre el uso de los GE para investigación en Ciencias de la Salud. Lo organizamos como sigue:

- 1– Aplicaciones, ventajas y limitaciones de esta técnica.
- 2– Fisonomía del grupo y del moderador.
- 3– Parafernalia, reglas y estrategias para conducir la sesión de GE.
- 4– Análisis, interpretación y evaluación de los resultados de los GE
- 5– Presentación de resultados
- 6– Demostración práctica del uso de los GE en promoción de la salud.

1.1– APPLICACIONES, VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS GE

Los GE son un sistema de recogida de información, de interés para los investigadores. Brainstorming, Grupos Nominales y Técnicas Delphi, por ejemplo, se usan principalmente con expertos o con personas documentadas, buscando soluciones a problemas concretos vía consenso y recomendaciones. Sin embargo los GE se centran en las *percepciones, sentimientos y maneras*

7. MURPHY, P.E., *Analyzing markets*. En Fredericksen et al., (eds.), *Marketing Health Behavior*. Plenum Press, 1984, pp. 45-47.



de pensar que usuario y consumidores tienen acerca de determinados servicios, soluciones y productos. Los GE además, no buscan consenso para llegar a un plan de acción. Cronológicamente los GE se usan antes, durante y después de la puesta en marcha de un programa/campaña, o del lanzamiento de un producto o mensaje. Tipológicamente señalamos 6 *categorías* de utilización de los GE:

- 1– Generar hipótesis que más tarde se pueden probar en estudios cuantitativos.
- 2– Identificar, actitudes, percepciones y seudopercepciones previas al desarrollo de cuestionarios y materiales audiovisuales.
- 3– Obtener información sobre el lenguaje y modismos de una población diana para ser más precisos en la formulación de preguntas de un cuestionario o para el más acertado diseño y producción de materiales audiovisuales.;
- 4– Para la interpretación de datos cuantitativos previamente obtenidos.;
- 5– Investigar impresiones y reacciones a un nuevo concepto o innovación en fase de desarrollo inicial.
- 6– Para la estimulación de nuevas ideas e innovaciones.

Las *ventajas* de los GE, según WELLS (8) son cinco:

- 1– Los GE son baratos. Solo se necesita una grabadora, una habitación, refrescos y quizás alguna recompensa monetaria a los participantes.
- 2– Los GE ofrecen resultados rápidos.
- 3– Los GE ofrecen flexibilidad. El moderador tiene margen para modificar el ritmo y rumbo de las preguntas.
- 4– Los GE acortan la distancia entre cliente (el que pide el estudio) y el entrevistado (la población diana)
- 5– Los GE estimulan nuevas ideas entre los participantes.

Entre las *limitaciones* de los GE citamos las siguientes:

- 1– Los GE no deberían utilizarse cuando se requieren datos cuantitativos para hacer una decisión.
- 2– Los resultados de los GE son inadecuados para formular normas.
- 3– La generalización de los GE no es posible ya que no constituyen muestras randomizadas ni apenas representativas.
- 4– Los resultados de los GE han de evaluarse con gran cautela.

8. WELLS, W.D., *Group Interviewing*. En Robert F. (ed.), *Handbook of marketing research*. N. York: McGraw-Hill, 1974.



Existe polémica sobre la "validez" de los GE. Esta nace de la pregunta: ¿"Son válidos los resultados de los GE"? Son válidos si se usan cuidadosamente en el estudio de áreas apropiadas para esta técnica. Recuérdese que la validez es el grado en que un instrumento de medida mide lo que pretende medir. Si, por ejemplo, aplicamos la técnica de GE para conocer las percepciones que, sobre un posible programa o producto, tiene la población o grupo al que dicho programa o producto van dirigidos, parece que los GE son válidos. El escéptico dirá que nada es válido. Otros son más positivos y piensan que si los GE han sido experimentados, con éxito, por científicos sociales entonces es que sí tienen validez. Por supuesto que todo tipo de datos debe verse con un cierto escepticismo, incluso los cuantitativos.

1.2– FISONOMIA DEL GRUPO Y DEL MODERADOR

En la fisonomía del grupo existen los siguientes rasgos. En primer lugar se trata de gente; segundo, dicha gente tiene ciertas características; además, esta gente proporciona información que es de carácter cualitativo (responde a preguntas abiertas tales como qué, cómo y por qué) y esto sucede en una discusión enfocada.

La gente ó participantes de los GE debe ser cuidadosamente reclutada evitando reunir en el mismo grupo amigos, familiares, vecinos, jefes, etc...⁽⁹⁾ Además, se debe invitar a gente con experiencia en este tipo de grupos. Hay que tener en cuenta la diversidad de tipos y personalidades que aparecen en las dinámicas de grupos (el "experto", el "hablador dominante", el "mudo", el "tímido", el "distraído", el "víctima", etc...)

Al hablar de los participantes hay que hablar de las estrategias de reclutamiento de los mismos. A veces se usan listas existentes de grupos; otras veces se piden nombres a otros grupos; también se reclutan participantes pidiendo nombres de posibles nuevos participantes; el screening telefónico randomizado también se usa con propósitos de reclutamiento. Esta estrategia depende mucho del carisma y habilidades del entrevistador. También se reclutan participantes por medio de anuncios, reuniones contactos casuales, etc.

Finalmente hay que lograr que los participantes vengan a la sesión y participen. Esto requiere una cadena de estrategias como:

- 1– Explicar a los participantes de qué se trata y para qué se hacen los GE.
- 2– Fijar fechas, horarios y lugares para la sesión que no conflictúen con fechas, horarios y lugares del calendario comunitario.

9. KRUEGER, R.A., o.c., pp. 27.



- 3– Contactar con los posibles participantes 12 ó 14 días antes de la sesión.
- 4– Enviar una invitación personalizada una semana antes de la reunión.
- 5– Telefonear a los participantes un día antes, recordándoles la reunión, el lugar, la hora y el camino para llegar al lugar.
- 6– Decir quien es el patrocinador o promotor de esta reunión.

Logísticamente, hay que tener en cuenta detalles importantes como la sala de la reunión, la puntualidad temprana del moderador, asegurarse de que no habrá ruidos de fondo que interfieran con la grabación, sentar a “expertos” y participantes “hiperactivos” junto al moderador y sentar a los “tímidos”, “silenciosos” y “distraídos” enfrente del moderador.

Con respecto a la fisonomía del moderador, BELLENGER recomienda que sea una persona “cálida y motivadora”. (10) CARL ROGERS añade la “empatía” como otro rasgo del moderador. (2) KRUEGER recomienda que no de opiniones ni haga juicios de valor durante la reunión. (11) Además, debe ir descansado y alerta a la reunión evitando toda impresión de estar improvisando. Su función no es la de enseñar o arengar sino la de un facilitador o “partero” en la dinámica de la junta. El moderador deberá establecer algunas reglas antes de la reunión. He aquí algunas:

- que los participantes hablen alto para que su voz pueda ser grabada.
- que hable uno a uno
- que las respuestas sean honestas.
- que se eviten comentarios negativos y conflictivos.
- tener en cuenta que todas las respuestas son válidas, ya que en los GE no hay respuestas “verdaderas y falsas”.

1.3– EL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE ENFOQUE

La información de los GE debe manejarse con mucho cuidado. WELLS(8). recomienda que el análisis de los GE se haga siguiendo estos pasos. Primero, las transcripciones de las cintas deben hacerse siendo lo más fieles posible al lenguaje y metalenguaje usado en la sesión. En segundo lugar, las transcripciones deben reflejar segmentos de contenidos que se codificarán más tarde.

10. BELLENGER, D.N. et al., *Qualitative Research Techniques: Focus Groups interviews*. En Higginbotham (ed.), *Focus groups interviews: A reader*. American Marketing Association, 1979, pp. 91.

11. KRUEGER, R.A., o.c., pp. 72



Esta es la parte más compleja de los GE. El investigador, más que ir con un esquema preconcebido de codificación, deberá estar pendiente de tendencias y temas que van apareciendo en la información proporcionada por la transcripción. Por último, el investigador escribirá secuencialmente las secciones que darán cuerpo temático a sus resultados finales, teniendo en cuenta el propósito original de su investigación.

1.4– UNA APLICACION PRACTICA DE LOS GRUPOS DE ENFOQUE EN EL CAMPO DE LA SALUD PUBLICA

A SU SALUD es un macroproyecto longitudinal de promoción comunitaria de la salud que usa los medios de comunicación y la organización comunitaria. En dicho proyecto el autor de este artículo fue Co-Investigador Principal. Se llevó a cabo en el Sur de Texas (USA) de 1985 a 1989. Lo condujo la Universidad de Texas en Houston a través de su Centro de Ciencias de la Salud, y lo patrocinó el Instituto Nacional del Cancer (USA). Su propósito fue aumentar el conocimiento y el interés de la población mejicoamericana sobre los factores de riesgo (tabaquismo especialmente) asociados con el cáncer. (12,13). En fases tempranas del proyecto así como durante su desarrollo se hizo uso de las técnicas de GE en las comunidades estudiadas. Se reclutaron personas para que evaluaran materiales audiovisuales e impresos que se dirigirían posteriormente a ellas mismas. Las sesiones se tuvieron en dependencias municipales, en el salón de un hotel, en el salón de una iglesia y en una biblioteca pública. En total se celebraron siete reuniones de GE. Cuatro grupos reunieron a gentes de la comunidad en general, y tres reunieron a líderes de opinión. De estos tres grupos, uno representaba a profesionales sanitarios, otro a personal de los medios de comunicación y el tercero a líderes municipales.

Al comienzo de la sesión se pidió a los participantes que llenaran una hoja para obtener información demográfica básica de estos. Como las ciudades en estudio eran pequeñas casi todos se conocían. Sin embargo todos llevaban su nombre escrito en una etiqueta al pecho. Todos se presentaron al grupo. Se rompió el hielo y se creó clima para la reunión.

A SU SALUD tenía tres metas para los GE. La primera fue determinar las actitudes y percepciones de la comunidad hacia el programa de intervención propuesto, y los problemas sobre los que el programa trataba de intervenir.

-
12. AMEZCUA, C., McALISTER, A., Ramírez, A., A SU SALUD: Health promotion in a Mexican American Border Community. En Bracht, N., *Health Promotion at the community level*. Sage, 1990, pp. 257-277
 13. McALISTER, A. et al., *Anti-Smoking Campaigns: Progress in the application of Social Learning Theory*. En Rice, R.E. y Atkin, C.K., *Public Communication Campaigns*. Sage Publications, 1989, pp. 291-307



La segunda, desarrollar y probar materiales educativos en la fase piloto. La tercera meta fue obtener información acerca de la población diana cuando aún no se tenían mediciones basales.

Con respecto a la primera meta, los GE se usaron en las fases iniciales del proyecto para determinar las percepciones, actitudes y conocimiento que la población diana tenía acerca de los factores de riesgo (abuso de alcohol, tabaquismo, HTA, enfermedades del corazón, alimentación etc). Al grupo de profesionales de la salud se le preguntó sobre qué pensaban ellos que la comunidad debería saber acerca de los factores de riesgo.

De la misma manera al grupo de profesionales de los medios de comunicación se le preguntó qué pensaban ellos que la gente tenía más interés por saber. La información recogida fue muy útil para el diseño, desarrollo y lanzamiento de la campaña de medios de comunicación.

El análisis de los GE identificó cuatro temas centrales en torno al cáncer y su prevención. Los participantes mostraron la creencia de que el cáncer es inevitable. Esto denotaba un sentido fatalista sobre esta enfermedad y, por tanto, no merece la pena luchar contra el cáncer. El segundo tema fue el escepticismo.

Los participantes no veían interés en la investigación médica que relaciona cáncer con cigarrillo ("mi abuelo murió de 98 años y fue un gran fumador"). El tercer tema identificado se relacionaba con el factor coste, tanto para una dieta sana como para exámenes médicos preventivos ("prefiero morir de cáncer antes que de hambre"). El cuarto tema era algo más general y mostraba sobre todo la falta de conocimiento de prácticas preventivas. Estos cuatro temas ayudaron a diseñar y desarrollar los materiales de la campaña de medios de comunicación.

La aplicación práctica de la técnica cualitativa de "grupos de enfoque" mostró su validez y utilidad en la planificación de un programa de prevención/promoción de la salud, hoy conocido como el programa "A SU SALUD". (13)

2.- LA TECNICA DE GRUPO NOMINAL

2.1- CARACTERISTICAS

La Técnica de Grupo Nominal es una técnica cualitativa cada vez más utilizada en el campo de la Salud Pública, debido a su sencillez y eficacia.

Esta técnica, elaborada por DELBECQ y colaboradores, requiere para su realización la reunión de un conjunto de individuos considerados expertos en el tema a tratar.



Los principales objetivos que guían su desarrollo son, por un lado, la identificación de los problemas y necesidades de salud de la población y, por otro lado, la clasificación de los mismos por orden de importancia. (14) En relación con sus objetivos, los pilares metodológicos en los que asienta la Técnica de Grupo Nominal son, por una parte, la generación y desarrollo de ideas a partir de la reflexión personal y, por otra parte, la priorización por consenso entre los participantes.(15).

2.2.- DESARROLLO

La Técnica de Grupo Nominal se desarrolla en la práctica a través de una serie de fases perfectamente definidas, cada una de las cuales cumple con una misión determinada dentro del esquema global de la misma.

Por todo lo dicho cabe entender esta técnica como un proceso estructurado de intercambio de información entre los individuos que conforman el grupo de trabajo. (16)

El procedimiento a seguir para la realización de esta técnica consta de dos etapas bien diferenciadas:

1.- Etapa preparatoria

Durante esta etapa se tratará fundamentalmente de establecer el conjunto de condiciones previas que posibilitarán el posterior desarrollo de la sesión de trabajo propiamente dicha. Para ello los temas que se abordarán en esta primera fase son los siguientes:

– Inicialmente, el equipo planificador deberá especificar el problema objeto de estudio, así como elaborar la pregunta a plantear a los participantes en la sesión de trabajo. Es este un punto crucial, ya que la validez de las respuestas dependerán en buena medida de la claridad y especificidad de la pregunta. Por esto, es conveniente elaborar diferentes variantes de la pregunta e incluso ensayarlas en distintos grupos piloto, antes de establecer la pregunta que definitivamente se planteará al grupo de trabajo.

14. PINEAULT, R., and DAVELLY, C., *La Planificación Sanitaria Conceptos, Métodos, Estrategias*. Masson S.A. Barcelona, 1989, pp. 180.
15. DELBECQ, A.L., VAN DE VEN, A.H., and Gustafson, P.H., *Group Technique For Program Planning. A Guide to Nominal Groupe and Delphi Processes*. Scott, Foresman & Company, Glenview, Illinois, 1975, pp. 3-4.
16. DELBECQ, A.L., VAN DE VEN, A.H., and GUSTAFSON, P.H., *Group Techinique For Program Planning. A guide to Nominal Groupe and Delphi Processes*. Scott, Foresman & Company, Glenview, Illinois 1975, pp. 40-82.



– El siguiente paso que se debería dar es el de seleccionar al “Moderador” de la sesión de trabajo. Dicho individuo es la persona clave que garantizará el correcto desarrollo de la sesión de trabajo, posibilitando así la consecución de los objetivos planteados. Por ello, el moderador debe ser una persona con un alto grado de experiencia y conocimiento tanto en el tema a tratar como en la dirección de grupos nominales.

– A continuación se deberá proceder a la selección de los “Participantes” que constituirán el grupo nominal. Como ya hemos comentado, dichos participantes deben ser personas con un grado suficiente de interés y conocimiento en el tema a tratar como para ser considerados expertos en la materia objeto de estudio.

En este punto es importante señalar que la consideración de “experto” no viene dada por la titulación académica o la categoría profesional, sino por el nivel de conocimientos en relación con el problema determinante de la convocatoria del grupo nominal. Generalmente se admite que el número idóneo de participantes en una sesión de grupo nominal es entre 7 y 10 individuos. Este número de personas es el considerado idóneo porque permite garantizar, por un lado, la generación de un número suficiente de ideas y, por otro lado, la correcta operatividad del grupo.

– Finalmente, durante esta fase preparatoria, se debe concertar la cita. Para esto será necesario, en primer lugar, determinar el sitio donde va a desarrollarse la sesión de trabajo. Igualmente deberá establecerse la fecha y la hora en que tendrá lugar la reunión. Por último, se deberá contactar con los participantes seleccionados, bien por vía telefónica, bien por correo, para confirmar su asistencia a la sesión de trabajo.

2- Sesión de trabajo

Durante esta etapa se abordará el problema planteado y se intentará generar una lista, consensuada entre todos los participantes, de posibles soluciones.

Esta etapa está a su vez dividida en una serie de fases, a través de las cuales se desarrollarán los principios metodológicos que rigen la realización de esta técnica cualitativa, con la finalidad de llegar a una serie de conclusiones que permitan la resolución del problema planteado.

Las fases que constituyen la sesión de trabajo son las siguientes:

–Generación de ideas.

En esta fase, una vez que el moderador ha presentado la pregunta objeto de discusión, los participantes deberán responder a la misma en silencio y de forma individual. De esta manera se generará una lista de ideas encaminadas a la resolución del problema planteado. Esta fase debe durar entre 10 y 15 minutos.



- *Enunciado de ideas.*

Durante esta fase los participantes deberán exponer, de forma ordenada, cada una de las ideas generadas en la fase anterior. Estas ideas deberán ser escritas por el moderador en una hoja o pizarra, de tal manera que todos los participantes puedan valorarlas en su conjunto. En esta fase es posible la generación de nuevas ideas por parte de los participantes, lo que no está permitido, sin embargo, es la discusión de las ideas emitidas por cualquiera de los participantes.

Esta fase, en función del número de participantes y del número de ideas generadas, puede durar entre 30 y 60 minutos.

- *Clasificación de ideas.*

En esta fase los participantes deberán explicar el significado exacto de cada una de las ideas emitidas. Durante esta fase si los individuos se ponen de acuerdo se pueden agrupar ideas semejantes, pero, al igual que ocurría en la fase anterior, tampoco se podrá discutir acerca de las ideas expuestas.

- *Votación*

En esta fase cada uno de los participantes deberán elegir, de entre todas las ideas generadas, un número determinado de ellas, generalmente entre 3 y 5, puntuándolas en orden decreciente, en función de la importancia relativa que se les conceda. Después de realizar el recuento de puntuaciones se pasará a comentar los resultados, explicando cada individuo el porque de su votación, para así proceder a una segunda y definitiva votación, a partir de la cual se seleccionarán aquellas ideas más votadas.

Una vez terminada la votación, el moderador dará por concluida la reunión.

- *Informe de la reunión.*

El moderador, una vez finalizada la reunión, deberá proceder a la elaboración de un informe de la misma. Dicho informe debe incluir una descripción del problema objeto de estudio, la pregunta planteada a los participantes y una lista con las ideas seleccionadas.

2.3.- VENTAJAS Y LIMITACIONES

La Técnica de Grupo Nominal, además de las ventajas y limitaciones comunes a toda técnica cualitativa, presenta una serie de pros y contras que le son particulares.

Las principales *ventajas* derivadas de la propia estructura de la Técnica de Grupo Nominal son las siguientes:

- Al ser una técnica muy estructurada, en la cual a cada participante le corresponden varios turnos de palabra, se favorece la participación de todos los individuos que conforman el grupo de trabajo.



– La necesidad de consenso hace que se seleccionen aquellas ideas consideradas como mejores por el conjunto del grupo, evitándose así que se imponga la opinión de los individuos más “ardorosos” en la defensa de sus ideas.

Los principales *inconvenientes* de la Técnica de Grupo Nominal vienen a representar el reverso de la moneda:

- El alto grado de estructuración de la técnica puede contribuir a que algunos participantes se encuentren limitados a manipulados.
- La necesidad de consenso puede hacer que se rechacen ideas novedosas o innovadoras.

3.– LA TÉCNICA DEL BRAINSTORMING

3.1 – CARÁCTERISTICAS

El Brainstorming, o Tormenta de Ideas, es otra de las técnicas cualitativas cuya utilización es cada vez más frecuente en el campo de la Salud Pública. (17) Como su propio nombre indica, es una técnica especialmente útil para la generación de ideas encaminadas a la identificación de problemas y necesidades de salud de la población.

En esta técnica lo fundamental es producir el mayor número posible de ideas, por parte de los participantes, en relación con el problema planteado, sin importar tanto la calidad o viabilidad de las mismas. Se prima, por tanto, más la cantidad que la calidad, en virtud de lo cual, debe evitarse toda valoración de las ideas emitidas por los participantes durante las sesión de trabajo(18). Con esto lo que se intenta es contemplar el mayor número de posibles soluciones, incluyendo tanto las convencionales, como las innovadoras.

3.2.– DESARROLLO

La Técnica del Brainstorming se desarrolla en dos etapas:

1– Etapa preparatoria

En esta etapa, al igual que ocurría en el caso de la Técnica de Grupo Nominal, el equipo planificador debe establecer las condiciones previas que faciliten el desarrollo de la sesión de trabajo. Las principales cuestiones que se plantean en esta fase son las siguientes:

- En primer lugar se debe determinar el tema objeto de estudio.

17. STEIN, M.I., *Stimulating Creativity, Group Procedures*, Vol. 2, Academic Press, New York, 1975, pp. 25-141

18. PINEAULT, R., and DAVEAU, C., *La Planificación Sanitaria. Conceptos, Métodos, Estrategias*. Masson S.A. Barcelona, 1989, pp. 184.



– A continuación se debe seleccionar al moderador de la reunión, el cual en virtud de sus conocimientos, tanto en el problema planteado, como en la dirección de esta técnica, debe garantizar el correcto desarrollo de la misma.

– Igualmente se debe seleccionar un secretario de la reunión, el cual deberá transcribir cada una de las ideas emitidas por los participantes, no debiendo intervenir en el desarrollo de la sesión de trabajo.

– Asimismo se deben seleccionar a los individuos que conformarán el grupo de trabajo. Al igual que en los grupos nominales, la selección debe estar basada en la aptitud de los participantes en relación con el tema objeto de debate. Generalmente se recomienda un número de 10 a 12 participantes.

– Finalmente se deberá concertar la cita, especificando el lugar, la fecha y la hora en que tendrá lugar la sesión de trabajo.

2.– Sesión de Trabajo

Esta etapa se limita al enunciado de ideas por parte de los participantes, después de que el moderador haya planteado el tema de estudio. Cada participante debe emitir una sola idea a la vez, pudiendo participar cuantas veces considere oportuno. Es importante recordar que no se deben emitir juicios de valor en relación con las ideas emitidas. Esta etapa debe durar entre 30 y 60 minutos.

3.3.– VENTAJAS E INCONVENIENTES

Las principales ventajas derivadas de la aplicación de la Técnica del Brainstorming son las siguientes:

1.– Constituye una forma rápida y sencilla de realizar una primera aproximación a un problema determinado.

2.– Favorece la generación de ideas innovadoras.

En cuanto a los inconvenientes de esta técnica, los más destacados son los siguientes:

1.– Su aparente informalidad puede hacer que los participantes no se tomen suficientemente en serio sus intervenciones.

2.– La ausencia de crítica favorece la generación de ideas poco fiables para la resolución del problema planteado.



4.- LA TECNICA DELPHI

4.1.- CARACTERISTICAS

La Técnica Delphi, desarrollada en 1950 por Dalkey y colaboradores, es una técnica cualitativa que tiene por objeto conocer la opinión de un grupo de personas en relación con problemas prevalentes de la comunidad. (19) A diferencia de las técnicas anteriormente descritas, la Técnica Delphi se caracteriza porque los individuos consultados nunca se ponen directamente en contacto entre ellos. Efectivamente esta técnica utiliza una serie de cuestionarios que se hacen llegar a los individuos seleccionados, informándose en cada uno de ellos de los resultados del precedente. De esta manera, sin necesidad de discusión, se llega al consenso entre los participantes.

4.2.- DESARROLLO

En el desarrollo de la Técnica DELPHI DELBECQ y colaboradores han descrito las siguientes etapas: (20)

1.- Formulación de la Pregunta

Al igual que ocurría en las técnicas anteriormente descritas, lo primero que procede en la Técnica DELPHI es establecer cual es el problema a debatir para, acto seguido, concretar la pregunta que se va a realizar a los componentes del grupo.

2.- Selección de los participantes.

Los criterios que rigen la selección de los participantes son fundamentalmente dos: por un lado el grado de conocimiento de los individuos en relación con el problema planteado, y por otro su grado de interés en la resolución de dicho problema. Evidentemente serán seleccionados aquellos individuos con una alto grado de conocimiento e interés. A este respecto es importante señalar que el grado de motivación de los participantes debe ser elevado, ya que la duración total del proceso puede oscilar entre 45 a 70 días.

En cuanto al tamaño del grupo el número de participantes es variable, recomendándose que dicho número no exceda de las 30 personas.

3.- Primer cuestionario

El rigor, la concisión y la claridad son los principios fundamentales que deben dirigir la confección del cuestionario. Por otro lado una presentación cuidadosa y agradable también facilitará su contestación.

19. PINEAULT, R., and DAVELUY, C., O.C. 176

20. DELBECQ, A.L., VAN DE VEN, A.H. and GUSTAFSON, P.H., *Group Technique For Program Planning. A guide to Nominal Group and Delphi Processes*. Scott, Foresman & Company, Glenview, Illionis, 1975, pp. 83-107.



Junto con el envío de este primer cuestionario debe ir de manera obligatoria una carta de presentación. Esta carta de presentación debe resaltar de manera ponderada, evitando caer en cualquier tipo de exageración, la importancia de la investigación que se está llevando a cabo, así como la importancia de la participación de la persona contactada, agradeciendo de antemano la ayuda prestada por cada uno de los participantes. Asimismo se indicará una fecha límite para la llegada de las respuestas, con el fin de facilitar el análisis de resultados y no prolongar excesivamente su conclusión.

En este primer envío se pedirá a los participantes que generen una lista de posibles soluciones en respuesta al problema planteado. Igualmente se indicará la conveniencia de realizar cualquier comentario que estimen oportuno, en aras de una mayor claridad de sus respuestas. En su conjunto el cuestionario no debe ocupar a los participantes más de 30 minutos.

Una vez recibidas las respuestas al primer envío, se deberá proceder al análisis de dichas respuestas, confeccionándose una relación con las soluciones y comentarios emitidos por los participantes. Aquellas respuestas que, en opinión del equipo de análisis, tengan un mismo significado se agruparán bajo un mismo enunciado. Igualmente se agruparán y resumirán en lo posible los comentarios recibidos. Con todo esto se producirá una lista con el conjunto de ideas generadas por el grupo de trabajo.

Con aquellos individuos que no hayan respondido es conveniente ponerse en contacto telefónico para interesarse por la causa de tal situación y tratar de solucionar el problema que la originó.

4.- Segundo cuestionario

En este segundo envío se notificará a cada uno de los participantes la lista total de ideas y comentarios generados a raíz del primer envío. En relación con dicha lista, se pedirá a cada participante que seleccione los 10 ítems que considere más importantes, clasificándolos por orden de importancia. A cada ítem se le asignará un valor determinado, de un rango de 10 a 1, en función de la importancia que se le conceda. Al igual que ocurría con el primer envío, en este segundo envío se podrán realizar todos aquellos comentarios que los participantes consideren oportunos. Para su contestación no se debe requerir más de 30 minutos.

Con el fin de favorecer el mayor número de respuestas, es conveniente acompañar este segundo envío de una nueva carta de agradecimiento, especificándose nuevamente en la misma la fecha límite de recogida de respuestas.

Una vez recogida toda la información generada por este segundo envío se procederá, como en el caso anterior, al análisis de resultados. Para ello se anotará en una cuartilla, al lado de cada ítem, el número de participantes que lo han seleccionado, la puntuación que han recibido de cada uno de los par-



ticipantes, su puntuación media, su clasificación final y los comentarios que hayan recibido.

5.- Tercer cuestionario

En este tercer envío se comunicará a los participantes los resultados derivados del análisis de las respuestas habidas al segundo cuestionario. El envío de este tercer cuestionario tiene como objeto que cada participante, después de conocer la opinión del resto, revise sus propios planteamientos y realice una valoración final en relación con el problema objeto de estudio. Al igual que en el caso, cada participante deberá elegir 10 ítems, valorándolos en orden decreciente en función de la importancia que se les asigne. Como ya hemos apuntado esta valoración podrá coincidir o no con la anteriormente realizada. El análisis de resultados se realizará de forma similar a la establecida para el segundo cuestionario. Así, la valoración y comentarios de los participantes se recogerán en una cuartilla preparada a tal efecto. La contestación a este tercer cuestionario no debe requerir más de 30 minutos. Al igual que los cuestionarios precedentes este tercer envío debe acompañarse de una carta de agradecimiento, explicitándose en la misma la fecha límite de contestación.

6- Informe final

Una vez analizadas las respuestas habidas para el tercer cuestionario se deberá proceder a la redacción de un informe final. Este informe debe incluir una breve descripción del problema objeto de estudio, los pasos seguidos para su resolución y los resultados obtenidos.

Evidentemente todos los participantes deberán recibir una copia de dicho informe, así como una última carta de agradecimiento por los servicios prestados.

4.3.- VENTAJAS E INCONVENIENTES

Las principales ventajas de la Técnica Delphi son las siguientes:

- 1.- Todos los participantes pueden expresar libremente sus opiniones, sin sentirse presionados por la opinión preponderante en el grupo.
- 2.- La duración del proceso posibilita la reflexión de los individuos antes de emitir sus conclusiones, lo cual favorece la pertinencia de las mismas.
- 3.- El envío de tres cuestionarios, cada uno con información adicional respecto al anterior, favorece la depuración y aqüilamiento de las primeras conclusiones.
- 4.- La posibilidad de contrastar las propias opiniones con las del resto de participantes favorece una mayor elaboración de las ideas emitidas.



5.- La no necesidad de reuniones evita los desplazamientos, haciendo esto factible la participación de individuos alejados del centro de planificación.

6.- La necesidad de consenso obliga a un proceso de discriminación, selección y priorización de las soluciones aportadas.

Por contra, los principales inconvenientes que presentan esta técnica son:

1.- El conjunto del proceso es relativamente largo, por lo que puede haber abandonos por parte de los participantes.

2.- Es requisito indispensable una buena capacidad de expresarse por escrito por parte de los participantes.

3.- Como siempre, el consenso, al lado de sus aspectos positivos ya comentados, puede hacer que se rechacen ideas o soluciones interesantes por novedosas

4.- El equipo planificador debe ser capaz de llevar a cabo una importante labor de síntesis de las respuestas recibidas.



La investigación colaborativa como método en la intervención sociocultural.

Sindo Froufe Quintas.
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN.

El conocimiento de la realidad social con toda su problemática y necesidades –fase diagnóstica en todos los proyectos sociales– ha creado y puesto en circulación en el campo de la investigación educativo/social, una serie de metodologías como son: *Investigación-Acción* (LEWIN, 1977; THIRION, 1980; CARR/KEMMIS, 1988; PÉREZ SERRANO, 1990); *Investigación Participativa* (QUINTANA, 1986; ANDER-EGG, 1990; DE MIGUEL, 1990); *Investigación Etnográfica* (SPRADLEY/MCCURDY, 1972; HAMMERSLEY/ATKINSON, 1983; WOODS, 1987; GOFTZ/LECOMPTE, 1988); *Investigación Evaluativa* (DE LA ORDEN, 1985; CORDRAY/LIPSEY, 1987; STUFFLEBEAM/SKINKFIELD, 1987; PÉREZ GOMEZ, 1983); *Investigación Colaborativa* (COREY, 1982; SMULYAN, 1984; LIEBERMAN, 1986; OJA/PINE, 1983). Todos estos modelos se han desarrollado y aplicado con notable éxito en los distintos campos de la intervención socioeducativa. Se intentaba profundizar con todas las garantías científicas posibles en el conocimiento de una realidad social concreta, con toda su bagaje de necesidades, carencias, recursos, compromiso vital de las personas como grupo, con la finalidad de transformar su propia vida e ir cambiando poco a poco las estructuras que emergían de una sociedad cada día menos justa.

A partir de los años sesenta se produce una reformulación en el campo de las ciencias sociales, la lucha por la democracia cultural aumenta en todos los colectivos/pueblos sociales y se hace una crítica sobre la utilidad práctica y preventiva de los métodos tradicionales usados en la investigación social. Estas circunstancias propician la gestación de nuevas propuestas metodológicas que intentan promover la movilización y participación activa de las personas en los procesos/desarrollos comunitarios. Las experiencias, estudios de campo y aplicaciones operativas se fueron multiplicando en el Trabajo Social



y en los Servicios Comunitarios, además de los ámbitos estrictamente educativos. El objetivo básico de todas estas nuevas propuestas metodológicas era/es incorporar a las personas como seres individuales, (pero viviendo en un marco/contexto sociocultural concreto y definido por unas coordenadas, donde los recursos son escasos y las necesidades abundantes), a los procesos de observación, descripción, investigación y solución de sus propios problemas. La finalidad es generar procesos de participación versus colaboración en todos los programas de desarrollo de las comunidades rurales y urbanas y en todos los ámbitos de la Pedagogía Social (inadaptación, delincuencia, drogadicción, marginación, tercera edad, animación sociocultural, grupos étnicos, etc).

Dada la abundante literatura pedagógica/social sobre el origen, desarrollo y niveles aplicativos y prácticos de algunas de las propuestas metodológicas como la investigación/acción y sus aplicaciones al campo educativo y social, nos centraremos en el estudio de la *investigación colaborativa*, por ser menos conocida y aplicada/usada como metodología técnica, en los distintos ámbitos de la intervención sociocultural.

1.- LA INVESTIGACION COLABORATIVA COMO INVESTIGACION INTERACTIVA.

La denominación de *Investigación colaborativa* (*Collaborative Research*) nace en los Estados Unidos por los años ochenta. Es tal vez una nueva modalidad de la investigación/acción que pretende potenciar (poner énfasis) en la necesidad de que todo tipo de investigación sobre la realidad social o educativa se haga siempre en *colaboración*. Es una investigación/acción colaborativa que supone la coimplicación profunda en todos los niveles o fases de los diseños sociales de todas las personas que interviene de alguna manera/forma en los programas de intervención sociocultural. La colaboración como descriptor fertilizante se interpreta como una relación de cooperación o urdimbre de la persona o personas del equipo de investigación que conjuntamente estudian o investigan las necesidades versus problemas desde una óptica compartida. El principio fundamental de esta nueva estrategia metodológica es que se debe trabajar "con" los demás (Lieberman, 1986), *co-investigar* o investigar en colaboración.

La investigación colaborativa es una investigación interactiva en cuanto la implicación participativa supone la simultaneidad de las tareas de conocimiento, estudio de los problemas, proposición de soluciones, medidas de intervención y responsabilidad compartida en todo el desarrollo del programa/proyecto de estudio y acción. La investigación colaborativa está formada por un equipo de personas que forman una especie de *comunidad familiar autogestionaria*, donde se promueve la participación activa y democrática de todos sus miembros (sea cualquiera su categoría profesional o académica) y



presupone unos nuevos roles inter/intrapersonales de comunicación dentro de la dinámica del grupo investigador.

La implicación práctica o compromiso personal de todos los miembros del equipo no es la misma dentro de las distintas fases de los proyectos comunes. Cada miembro del grupo tiene su propio rol en el desarrollo del plan de investigación y en la toma de decisiones. Se pueden dar cambios debido a que los objetivos de estudios se hayan focalizado hacia otros problemas/necesidades o tal vez porque las actuaciones/actividades intenten producir un cambio en algún aspecto de la realidad para modificarla o transformarla. Lo que se produce de un modo inevitable y consensuado es una *estrecha interacción entre la investigación y la práctica*, entre las personas y sus niveles de comunicación. La creación de este nivel de igualdad potencia el que se compartan los mismos objetivos finales, las mismas estrategias y madure la confianza y el diálogo en los trabajos en común. La implicación colaborativa o compromiso social no nace de las esferas ideológicas o políticas, sino del funcionamiento metodológico necesario para la consecución de los propósitos que se desean conseguir. Como escribe Pérez-Serrano (1990); "La investigación colaborativa implica el trabajo en equipo de investigadores, técnicos y profesores, que juntos, caminan hacia la búsqueda de soluciones a un determinado problema. Exige del grupo un proceso de comunicación constante, pues el equipo por su misma esencia está formado por personas muy diversas, lo que le proporciona una gran riqueza, pero la colaboración y el intercambio no surgen espontáneamente, sino en un clima de confianza, de intercambio y de comunicación mutua. El grupo se debe ir formando progresivamente". La interacción dentro de la vida interna del grupo es el indicador/termómetro de las posibilidades reales de cooperación. El aumento de la interacción personal facilita la colaboración y la participación dentro de la dinámica grupal.

Hasta ahora el campo de aplicación de la *investigación colaborativa* ha sido básicamente el mundo de la educación/enseñanza, "donde educadores e investigadores trabajan conjuntamente en la planificación y análisis del proceso que se lleva a cabo para resolver los problemas inmediatos y prácticos de los maestros, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación" (BARTOLOMÉ, 1986). Este modelo de investigar la realidad educativa se presentaba como alternativo en relación a los tradicionales, donde el papel del educador/maestro era de simple observador o consultor de conductas ajenas. En esta metodología interactiva se coimplican (coinvestigan) educadores e investigadores en un proceso de desarrollo (pensamiento de los profesores e insights contextualizados) para la toma de decisiones y mejora de la calidad de la enseñanza en todos sus niveles (programas, metodología didáctica, contenidos, criterios de evaluación, espacios físicos, ratio profesor/alumno, etc.).



Aunque la acuñación de la expresión *investigación colaborativa* es de reciente fabricación en el campo de las ciencias sociales, sin embargo su fundamentación ideológica/teórica habría que buscarla en el contexto de las preocupaciones de KURT LEWIN (1946) por el estudio y práctica de la dinámica grupal (técnicas de/con/en grupos) y de COREY (1949, 1953), que puso en funcionamiento operativo las técnicas cooperativas en el desarrollo de la investigación-acción, en cuanto investigadores y prácticos realizan el estudio conjuntamente de los problemas educativos y sociales. Atrás quedan ya los trabajos de TIKUNOFF Y OTROS (1979, 1982); OJA/PINE (1983); JACULLO/NOTO (1984); SMULYAN (1984); LIEBERMAN (1986); BARTOLOMÉ (1986, 1987) y PÉREZ-SERRANO (1990).

Actualmente la realidad operativa y estratégica de la *investigación colaborativa* se está extendiendo merced a la red internacional (C.A.R.N.: Classroom Action Research Network) que pone en conexión y contacto permanente a los distintos grupos de investigadores y prácticos de los diversos países tanto europeos como americanos y australianos. A su difusión ha ayudado también el declive y las críticas que se han hecho a la investigación-acción sobre todo en los Estados Unidos (SMULYAN, 1984; BARTOLOMÉ, 1987). Otra razón más es que muchos investigadores han considerado a la investigación-acción como una metodología de investigación de segundo rango por su orientación a la resolución de problemas educativos/sociales, desde los que no era posible acceder a un conocimiento científico válido y estructural. Asimismo la educación y preparación científica y académica de muchas personas que intervenían en el campo de la investigación-acción se habían realizado fuera de los parámetros de la reflexión sobre la acción. Estaban formados y entrenados en otro tipo de propuestas metodológicas. Sin embargo como comenta Pérez-Serrano (1990); "La investigación colaborativa o cooperativa se ha desarrollado con gran fuerza a nivel internacional debido al auge alcanzado por las metodologías cualitativas y al desarrollo progresivo de los métodos etnográficos y su aplicación a la educación".

2.– IMPORTANCIA DEL CONCEPTO DE COLABORACION/COOPERACION

El concepto de colaboración/cooperación se presenta como un concepto polémico (MARTINEZ, 1987) en cuanto es un conocimiento social reconstruido por el niño/niña según las distintas culturas. El diccionario de la Lengua Española (1973) define el término *colaboración* como "acción y efecto de colaborar". Al hablar de colaboración/cooperación nos referimos sin pretenderlo a las actitudes *competitivas* y de *jerarquización* en las relaciones humanas. La colaboración no es simplemente una interrelación, no basta que se respeten unas reglas comunes, olvidando las características personales de los otros/prójimos. MARTINEZ (1987) define con claridad ambos conceptos.



Entiende la colaboración/cooperación como “un trabajo junto a otras personas para conseguir un fin común”. Y la competición “como el trabajo contra otras personas para fines excluyentes”. La colaboración/cooperación hace referencia inevitable a la competición, que se nos quiere presentar como algo natural e innato en las relaciones humanas. De ahí el nacimiento y desarrollo de las técnicas de cooperación/colaboración dentro de la dinámica intra/intergrupal. Los objetivos en la colaboración y en la competición son distintos: en la colaboración/cooperación se pretende realizar bien las cosas entre varias personas, exige que los miembros del grupo compitan con las necesidades/problemas sociales sobre los que intervienen y que cada investigador/práctico aprenda a mejorar sus habilidades y sus competencias para su satisfacción personal, proponiendo unas metas comunes por las que luchan, avanzan y se divierten; por el contrario, el objetivo de la competición se reduce casi siempre a ganar, de ahí que la mayoría de la veces se hagan trampas con tal de conseguir la victoria, bordeando con frecuencia los límites de lo legal. La recompensa se presenta como el único fin válido por el que se trabaja o lucha. No importa que las cosas estén bien o mal hechas. Los estímulos de superación personal, el interés por la tareas comunes, los intercambios comunicativos enriquecedores, las sensaciones y motivaciones de participar con otros, creando una especie de *comunidad familiar*, desaparece.

La colaboración/cooperación permite el trabajo conjunto de varias personas para la consecución de un objetivo común e integrado. Se aprende a través de la socialización, donde se internalizan comportamientos y conductas que van pergeñando la personalidad de cada niño/persona. “La cooperación es un proceso intrínsecamente grupal, cuya propia esencia implica una interacción personal. Como la cooperación resulta a menudo necesaria para alcanzar los objetivos comunes, es importante que los niños desarrollen una orientación cooperativa hacia la interacción de grupo, que les capacite para facilitar más bien que obstaculizar una acción grupal eficaz” (Shaw, 1986). La colaboración es un acto creador de las potencialidades del grupo y de sus capacidades de productividad. Como señalan Simón/Albert (1986), los aspectos positivos de la colaboración/cooperación, serían:

- Las relaciones entre las personas se basan en la confianza que proviene de un adecuado conocimiento de las actitudes humanas y que permite una más correcta previsión de las conductas.
- Las comunicaciones dentro del grupo son buenas, porque los miembros lo quieren, porque organizan estructuras eficaces de comunicación y porque utilizan un proceso que la facilita.
- La participación y el trabajo en grupo son los centros operativos de la planificación, la coordinación y el control de las actividades del grupo



El aprendizaje de la colaboración/cooperación debe comenzar ya en los primeros años de la vida del niño. No se trata tanto de un aprendizaje burocratizado y obligatorio de la cooperación, cuanto el propiciar/proporcionar situaciones continuas que fomenten la percepción de los demás como seres distintos pero queridos/amigos y de que el aprender a colaborar se convierta en un juego divertido y necesario para la vida del hombre y su maduración en el marco social que lo configura como ser en relación. De ahí la importancia de los juegos cooperativos en los primeros años, ya que quien juega se sumerge en un proceso de sentir, experimentar, actuar y reaccionar de un modo continuo.

Algunos autores (MUCHIELLI, 1986; ALLPORT, 1966 o SHAW, 1986) resaltan el valor del compromiso personal como responsabilidad en el proceso de intervención por parte de cada miembro y del grupo. DEUTSCH (1987), realizando un estudio experimental sobre el funcionamiento grupal y analizando sus conductas, concluye:

- Los miembros de los grupos cooperativos/colaborativos perciben la situación grupal como cooperativa.
- La acción de un miembro, en la situación cooperativa, exime en mayor grado a otro de efectuar la misma acción que en la situación competitiva.
- En la situación cooperativa habrá un mayor porcentaje de acciones positivamente caracterizadas (con valencia positiva) que en la situación competitiva.
- En las situaciones cooperativas habrá más inducción positiva en cuanto a la producción de fuerzas adicionales propias y a la canalización de las propias fuerzas, ya existentes, en una nueva situación.
- Los miembros de grupos cooperativos manifestarán una mayor disposición a la ayuda mutua que los miembros de grupos competitivos.

Todo lo anterior nos demuestra la conveniencia de fomentar la cooperación y la responsabilidad en el desarrollo evolutivo de la propia persona, así como en la ejecución de las tareas comunes, con vistas al logro de una mayor eficacia individual (autoconcepto) y grupal

3.- CARACTERISTICAS BASICAS DE LA INVESTIGACION COLABORATIVA/COOPERATIVA

La investigación colaborativa se fundamenta en la potenciación del trabajo cooperativo y del desarrollo interactivo con una finalidad clara: los aspectos de los problemas/necesidades compartidos se deben trabajar conjunta-



mente y las tareas de investigación y aprendizaje para todos los que participan en su planificación, intervención y ajuste, será una metodología activa donde se confronten los problemas con la práctica. Teoría y práctica conforman un todo globalizado e integrador.

Para WARD Y TIKUNOFF (1979, 1982) las características que definen los diseños de la investigación colaborativa, serían los siguientes:

1.- El equipo de trabajo está formado, por lo menos, por un investigador, un técnico en desarrollo y un educador/especialista en temas educativos/sociales.

2.- Todas las decisiones respecto a las concepciones de la planificación estratégica versus operativa, estudio de la realidad educativa/social, procedimientos, metodológicos de recogida de información, estrategias de intervención sociocultural, recursos disponibles y criterios evaluativos, etc. , son el resultado de un esfuerzo compartido y cooperativo.

3.- Las necesidades o problemas que se van a investigar, emergen o nacen de aquello que de alguna manera es preocupación de todos y está influyendo en sus actuaciones profesionales/vitales.

4.- El equipo que se ha formado para la investigación realiza su trabajo, pendiente tanto del campo investigativo como de su puesta en práctica, y cuidando con precisión ambos aspectos: *la investigación y el desarrollo*.

5.- Se utiliza la vertiente de la *investigación versus desarrollo* como una estrategia de intervención educativa y social.

OJA/PINE (1983) señalan, más o menos, los mismos elementos como definitorios o descriptores de la investigación colaborativa. Jacullo/Noto (1984) hacen hincapié en que el contexto natural de la investigación y desarrollo debe permanecer o mantenerse integrado en todo el transcurso del proyecto. Para estos autores, varios supuestos subyacen en la investigación colaborativa:

1.- Exigencia de una igualdad paritaria en la toma de decisiones entre investigadores, prácticos y educadores/profesionales.

2.- Se respeta y se tiene en cuenta las opiniones, consejos o ideas de cada componente del equipo.

3.- La responsabilidad se comparte tanto en la parte teórica o procesual como en los modelos o estrategias de intervención/resultados.

El modelo de investigación colaborativa es una modalidad de la investigación en la acción, donde se desea y se intenta (se ponen todos los medios posibles) que todos los miembros del *equipo familiar* participen activamen-



te en todas las fases del proceso de investigación. Los conflictos que puedan surgir, (que sin duda los hay), se deben solucionar dentro de la vida interna del grupo y con la participación activa y abierta de todos sus miembros. "Podemos afirmar– sintetiza PÉREZ- SERRANO (1990)– que el trabajo colaborativo exige poner en común los recursos, los intereses y las capacidades profesionales en orden a idear y llevar a la práctica, entre todos, un esquema de trabajo que recoja las iniciativas individuales y las transcienda a fin de alcanzar metas comunitarias".

4.– PROCESO Y FASES DE LA INVESTIGACION COLABORATIVA.

Requisito previo y necesario al proceso de la investigación colaborativa es que los miembros del grupo de trabajo formen un *grupo/comunidad familiar* con todo su simbología práctica y afectiva, ya que el aprendizaje de la colaboración y de la ayuda mutua se les presupone asimilado. La investigación colaborativa está encarnada en los grupos, en cuanto son una clase de asociación en la que los miembros se reúnen para llevar a la práctica esas "hipótesis de investigación" que son a su vez "hipótesis de acción". Se parte de la base de que la colaboración como estrategia conceptual no es algo conatural, al menos en la civilización occidental. Su análisis se ha hecho desde un enfoque intelectualista, "próximo al conocimiento lógico-matemático: según esto los niños/as serían egocéntricos e incapaces de cooperar hasta los seis años" (MARTINEZ, 1987). Sin embargo en otras culturas aborígenes como los Inuit, los Lahara o los Kibbutz israelitas ponen en tela de juicio/contradicen esta realidad, ya que los niños/as colaboran desde sus primeros años de vida.

Nuestra sociedad parece que potencia, en todas sus esferas políticas, sociales y de convivencia, otra serie de rasgos y conductas como son la competencia, el ser más que los otros el sobresalir por encima, el avasallamiento cultural o el hacerse rico a golpe de la negación de los valores auténticos de la persona. En este paisaje social tan poco cooperativo, la colaboración es un proceso que debe ser enseñado y aprendido de una forma consciente y deliberada.

Para LECOMPTE/PREISSLE (1989) la investigación colaborativa mantiene las dimensiones de inducción, subjetividad, generativismo y constructivismo. Es *inductiva* porque su orgien está en la observación de los problemas/nesecidades existentes como presentes, y, a partir de su conocimiento por medio de una fase diagnóstica extensa y profunda, se intenta corregir las posibles irregularidades y equilibrar su estado potencial de justicia social. Es *subjetiva* porque analiza datos subjetivos y de las personas, con la finalidad de que las experiencias vividas por cada miembro del grupo constituya una categoría consen-



suada por todos los demás. Es *generativa* porque intenta formalizar distintas categorías conceptuales como axiomas, constructos o proposiciones, desde los fenómenos que investiga. Es *constructivista* porque las unidades de análisis se van descubriendo mediante la observación y la descripción y según el ritmo de la investigación (*flujo conductual*).

La investigación colaborativa se formaliza mediante un trabajo en equipo, en el cual cada miembro aporta su bagaje de conocimiento y experiencias personales, familiares y sociales sea cualquiera su papel/rol profesional o investigador. Todos trabajan en un plano de igualdad, nadie es más que nadie, poniendo en común todos los saberes prácticos y vitales, encaminados a la intervención sociocultural y a la transformación y mejora del nivel de vida de todos los ciudadanos/colectivos. A la investigación colaborativa, señala PÉREZ-SERRANO (1990), "le interesa más las metodologías de tipo cualitativo que las de tipo cuantitativo, dado que nos permiten una mejor comprensión del contexto, nos ayudan a situarnos en el marco en el que ocurre el acontecimiento y nos permiten registrar las situaciones, marcos de referencia, y, en general, aquellos eventos perceptibles sin desgajarlos del contexto en el que tiene lugar".

En cuanto al proceso de desarrollo de la investigación colaborativa, seguimos los pasos propuestos por BARTOLOMÉ (1986, 1987), que serían los siguientes:

1.- Se parte de un problema/necesidad concreto, vivido por el grupo y se intenta sistematizar mediante cualquier estrategia, las dificultades que han surgido a partir de la recogida de datos dentro de un contexto determinado. Aquí podríamos aplicar el principio básico que dice que es necesario investigar lo que se conoce para poder actuar.

2.- El equipo/ comunidad familiar estudia, discute y elabora una serie de categorías fundamentales, que permitan resumir, sintetizar y comparar los datos que se van recogiendo a través del tiempo (*diacronía temporal*).

3.- Va aumentando la evidencia empírica sobre los problemas estudiados mediante la utilización de las distintas técnicas o procedimientos de recogida de datos y obtener información. El uso de estos procedimientos dependerá de la naturaleza del problema, del objetivo de la investigación, de los recursos financieros disponibles, del equipo humano y de la capacidad de cooperación que se espera de los miembros del equipo de investigación y desarrollo.

4.- El análisis y la interpretación de los datos, como dos tareas inseparables, se realiza en el seno del equipo, que permite un enriquecimiento de la cosmovisión del problema y puede hacer que cambien o varíen algunos postulados que con anterioridad se defendían como inmutables por parte de



ciertos participantes. La dialéctica del análisis/síntesis, se da en la interpretación. Se trata de poner los hechos, fenómenos, datos, circunstancias, problemas, etc., dentro de una perspectiva de relaciones mutuas y de comprensión global, de modo que todos sepan por qué pasa lo que está sucediendo.

5.- Ordenada y clasificada la información recabada mediante la recogida de datos, se establecen regularidades y relaciones entre ellos. Los criterios de sistematización consensuados por todos permiten este nivel de actuación.

6.- Exámenes o controles sucesivos permiten afianzar todas las relaciones descubiertas, que pueden expresarse mediante hipótesis.

7.- Se intentará elaborar un principio de generalización, dentro de los contextos investigados, que permita la elaboración de una teoría explicativa y la creación de unas pautas/modelos de intervención que actúen en la solución de las necesidades o problemas educativos o sociales.

SMULYAN (1983) señala, de un modo escueto, las distintas etapas del proceso de investigación colaborativa. Posiblemente así queden más claras, dentro de una atmósfera didáctica, las fases necesarias y básicas de esta propuesta metodológica. Serían:

- 1.- Identificación del problema.
- 2.- Identificación de una cuestión que se debe investigar dentro de ese problema.
- 3.- Discusión de la metodología: procedimientos de recogida de datos y naturaleza de los datos que han de ser recogidos.
- 4.- Preparación del diseño de investigación.
- 5.- Recogida de datos.
- 6.- Análisis de datos.
- 7.- Presentación de las conclusiones.

Varias son las aportaciones positivas y novedosas que sobresalen en la metodología de la investigación colaborativa. Señalamos las siguientes:

– Potencia de un modo experimental la cooperación entre todos los agentes involucrados en el proceso de investigación. Se investiga con/para la gente. “Cuando se va a llevar a cabo una investigación participativa/cooperativa, el trabajo no se inicia a partir de una decisión del equipo de investigación. Supone y exige una serie de tareas previas que deben realizarse antes de iniciar el trabajo de investigación propiamente dicho” (ANDER-EGG, 1990).



– En el desarrollo de la investigación se complementan de un modo simultáneo los procesos de investigación, de preparación y formación profesional.

– Sobresale la interacción entre investigadores y prácticos, con la pretensión de ir configurando la mentalidad de ambos, antes que la hipótesis de acción tan importantes en la investigación-acción.

– Enfatiza la formación del grupo investigador como asociación o comunidad familiar con capacidad para elevar el grado de gratificación personal/grupal y mejorar la productividad. Dos objetivos, gratificación y productividad, que se dan mutuamente en este modelo investigativo.

– Hace que todos los miembros del equipo participen activamente en las cuatro dimensiones fundamentales de la evaluación de los proyectos/programas sociales: *evaluación de las necesidades*, del *diseño*, del *proceso* y del *producto*, que con frecuencia se olvida por parte de los planificadores estratégicos. Unicamente van a la evaluación de los resultados prácticos, que es lo que a primera vista se aprecia y se valora, despreciando ese feedback creativo, dinámico e imprescindible que nos hace revisar continuamente nuestras actitudes, actividades, objetivos, etc., en toda intervención sociocultural.

– Integra la *sensibilización* como elemento anticipatorio de las posteriores actuaciones grupales. Sin sensibilización afectiva y empática resulta una tarea incómoda sintonizar y cooperar con los demás en proyectos sociales comunes.

Sin embargo no podemos olvidar la multitud de problemas implícitos que nacen en la práctica de la investigación colaborativa: desconfianza entre investigadores y prácticos, diversos intereses en la investigación, polisemia del lenguaje empleado, el rol asumido por cada miembro, interpretación de los datos, valoración de los resultados, etc. La naturaleza colaborativa versus cooperativa de este modelo de investigación, además de contribuir a su valoración como propuesta metodológica, le crea una serie de problemas o conflictos que proceden de aquello que le diferencia de otras propuestas investigativas: *el valor del concepto de colaboración/cooperación*.

5.- LA INVESTIGACION COLABORATIVA COMO MODELO DE INTERVENCION SOCIOCULTURAL.

La puesta en práctica de la investigación colaborativa en los problemas sociales y educativos exige el fomento de unos procesos de concienciación social en los grupos/colectivos, “requisito previo para que este sienta la necesidad de conocer y cambiar aspectos concretos de su realidad” (DE MIGUEL, 1990).

Todos los agentes están involucrados en el desarrollo y resolución de los problemas. Se produce una comunicación fertilizante que permite que los inves-



tigadores se apropien de la cultura popular y comprendan mejor lo que le pasa a la gente y los prácticos se enriquezcan con los conocimientos que poseen los investigadores. Se da una simbiosis e intercambio continuo de vivencias y experiencias, de propuestas metodológicas, de conocimiento científico y de instrumentos para el estudio. No nos podemos quedar únicamente en las consecuencias que producen los problemas vividos por las gentes. Es necesario compartir los aportes científicos dentro de unos contextos determinados y articular el conocimiento concreto dentro de la dinámica de la ciencia. En el fondo, el inicio de la investigación colaborativa radica en una insatisfacción sea de tipo familiar, escolar o social, que necesitamos corregir y que nos preocupa a todos, padres/profesores/técnicos educativos o tal vez colectivos marginados/trabajadores sociales/servicios sociales locales, regionales o nacionales.

Lo importante en este modelo de intervención sociocultural es que todo el grupo es el que decide colaborar y cooperar en la realización del proyecto educativo/social, con la finalidad de transformar la realidad. "Partir de la propia realidad y de su conocimiento profundo, con la participación crítica creativa de las personas implicadas sea cualquiera su status o profesión, es la mejor metodología para una acción transformadora de la realidad que deseamos, mediante un proceso de concienciación, cooperación, entrega e interpretación renovadora" (FROUFE-SANCHEZ, 1990). La cooperación supone siempre un proceso que se encamina a la creación/potenciación de un modelo de persona que sea capaz de renunciar a sí misma en beneficio de los demás, que ponga en común todas sus cualidades y conocimientos hacia la configuración de una utopía redentora y que compita con sus debilidades con la intención de superarlas para favorecer a los otros.

La investigación colaborativa versus cooperativa va entrando ya en las propuestas metodológicas que se acercan a la problemática de estudios de los problemas sociales; droga, inadaptación social/escolar/familiar, delincuencia juvenil, reinserción, marginación, etc. Es necesario que las mismas personas que padecen un problema, participen y colaboren activamente en todo el proceso de prevención y tratamiento. De nada vale que otros propongan terapias comunitarias, si en la práctica, no se tiene en cuenta al sujeto paciente. A veces sucede eso, que se diseñan programas sociales perfectos de intervención desde el prisma de la ciencia, desestimando, en lo operativo, la cooperación de un contexto más amplio de actuación. La investigación colaborativa intenta ser esa propuesta de intervención sociocultural donde todos los elementos formen un verdadero sistema de comunicación, iluminados por el interés personal/grupal y por una sensibilización social que haga que se renuncie a los vaivenes personales en favor de la comunidad, que trabaja *conjuntamente* en la búsqueda de una capacitación equilibrada de sus miembros y en la transformación de los bienes sociales para uso y usufructo de todos, dentro de los cánones de una justicia distributiva auténtica.



BIBLIOGRAFIA.

- ARNAL, J. y otros (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor, Barcelona .
- ANDER -EGG, E. (1990): *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria.
- BARTOLOME, M.: "La investigación cooperativa", Educar, 10 (1986), pág. 51-78.
- CARR, W.- KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-Acción en la formación del profesorado*. Martinez Roca, Barcelona.
- COREY, S. (1953): *Action Research to Improve School Practices*. Columbia University Press, Nueva York
- DELORME, J. (1982): *De la animación pedagógica a la Investigación-Acción*. Narcea, Madrid.
- DEMO, P. (1983): *Investigación Participativa. Mito o realidad*. Kapelusz, Buenos Aires.
- DENDALUCE, I. (1988 ed.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Narcea, Madrid.
- DOCKRELL, W. - HAMILTON, O. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea, Madrid.
- HELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- ESCUDERO, J. M.: "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias". Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3 (1987), pág. 5-39.
- FROUFE, S.- SÁNCHEZ, M^a. A. (1990): *Planificación e Intervención Socioeducativa*. Amarú Ediciones, Salamanca.
- FROUFE, S.- SÁNCHEZ, M^a. A. (1993): *La praxis de la Animación Sociocultural*. Amarú Ediciones, Salamanca.
- GIMENO, J.- PÉREZ GOMEZ, A. (1993): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ariel, Madrid.
- GOYETTE, G.- LESSARD, M. (1987): *La Investigación – Acción*. Laertes Barcelona.
- JACOB, A. (1985). *Metodología de la investigación en la acción*. Humánitas, Buenos Aires
- KEMMIS, S.- McTAGGART, R. (1977): *Cómo planificar la investigación en la acción*. Laertes, Barcelona.
- LOPEZ DE CEBALLOS, P. (1989): *Un método para la investigación -acción participativa*. Popular, Madrid.
- MCNEILL, P. (1985): *Research Methods*. Tavistock, Londres.
- OJA, S.-PINE, G. (1983): *A two year study of Teacher Stages of Development in*



- Relation to Collaborative Action Research Report final.* New Hampshire, Durham
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo.* Dykinson, Madrid.
- PINE, G. (1981): *Collaborative Action Research.* AACTE, Detroit.
- POPKEWITZ, T. (1988): *Paradigmas e ideología en investigación educativa.* Mondadori, Madrid.
- QUINTANA, J.M. (1986): *Investigación participativa. Educacion de adultos.* Narcea, Madrid.
- SHUTTER, A.: (1985): *La Investigación Acción.* GREFAL, México
- SMULYAN, L. (1984): *Collaborative Action Research: Historial Trends.* Area, Montreal.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza.* Morata, Madrid
- VARIOS (1991): *Animación y Sociedad.* Centro de Cultura Popular Canaria, Tenerife.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Paidós, Barcelona.



Bibliografía*

- AA.VV.: *El asambleísmo, una alternativa revolucionaria*, en Teoría y Práctica. núm. 14. EDE 1977, Madrid.
- AA.VV.: *Les différents champs de l'autogestion*, en Pour N° 71 (L'autogestion en question). Grep, 1980, París.
- AA.VV.: *Teoría y política en investigación-acción*. Tomo I/Volumen 2, Tomo II, en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Punta de Lanza, 1978, Bogotá (Colombia).
- AA.VV.: *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*. Fundación Banco Exterior, 1988, Madrid.
- AA.VV.: *Perspectivas metodológicas en la política social*. Tomo II Generalitat Valenciana, 1992, Valencia. IP062.
- AA.VV.: *Curso sobre Metodologías de Participación*. CIMS, 1993, Madrid.
- ACOSTA, M., BRICEÑO, A. y LENZ, RIGOBERTO: *Una línea política revolucionaria. La investigación militante*, Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo I. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- ALBO, XAVIER Y BARRIOS, FRANZ: *Investigación Activa desde la Perspectiva rural boliviana*, en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo II. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- ALEXANDER, C. y otros: *Urbanismo y participación*. Gustavo Gili, 1979, Barcelona.

* Agradecemos al Colectivo IOE y al Servicio de Documentación de Caritas la aportación de los Títulos. La mayoría de los libros, artículos y documentos citados se encuentran en la Biblioteca del Colectivo IOE



- ALEXIS LIMA, Boris: *Explotación teórica de la participación*. Humanistas, 1988, Buenos Aires.
- ANDER-EGG, EZEQUIEL: *Práctica de la animación sociocultural*, en Fundamentos de Animación Sociocultural. Narcea, 1986, Madrid.
- ANDER EGG, EZEQUIEL: *Repensando la investigación-acción-participativa: comentarios, críticas y sugerencias*. Dirección de Bienestar Social del Departamento de Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.
- AUTHIER, MICHEL: *Criticas de la teoría institucionalista*, en El análisis institucional. Campo Abierto Ed., 1977, Madrid.
- BERNARD, MICHEL: *Las condiciones de los grupos de acción*, en El análisis institucional. Campo Abierto Ed., 1977, Madrid.
- BOHANERGES, M. JOSE: *De las prácticas de ayer al trabajo social de hoy*, en Trabajo Social y Participación Comunitaria. Nuevos Cuadernos Cela CELATS, 1985, Lima (Perú).
- BRIONES, GUILLERMO: *Sobre cuestiones de objeto y método en la investigación militante*. Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo I. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- BURREL, MALUS, SAENZ, ESTHER y otros: *El proceso de intervención: fase del trabajo y técnicas*, en Documentación Social, núm. 69 Cáritas Española, 1987, Madrid.
- CABALLERO, ELSA LILY: *Trabajo social, espacios profesionales y participación popular*, Trabajo Social y Participación Comunitaria. Nuevos Cuadernos Cela CELATS 1985, Lima (Perú).
- CARIÑO, LEIDIVINA V.: *Investigación bajo ley marcial: las tareas y los riesgos*, en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo I. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- CASTELLS, MANUEL y otros: *Luttes urbaines*, en Mouvements sociaux d'aujourd'hui. Editions ouvrières, 1982, París.
- CIPRO, MIROSLAV: *Educación de adultos y política escolar en Checoslovaquia*, en Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- COLECTIVO EDUCACION DE ADULTOS HORTALEZA: *Educación de adultos y acción participativa*. Popular, S.A., 1988, Madrid.
- COLECTIVO IOE: *Bibliografías y lecturas*. Seminario de investigación-acción. 1985.
- COLECTIVO IOE: *Ideologías de la intervención social en la España de los 90*. En: Documentación social, nº. 81, octubre-diciembre, 1990; P. 53-64.
- COLECTIVO IOE: *Metodologías Participativas en la Investigación Social*, en Curso sobre Metodologías de Participación. CIMS, 1993, Madrid.



- COLECTIVO IOE: *Introducción en España de la investigación participativa*, en Perspectivas metodológicas en la política social. U.I.M.P., 1992, Valencia
- COLLADO., M. y ALVAREZ, V.: *La animación sociocultural como educación no formal*, en Fundamentos de Animación Sociocultural. Narcea, 1986, Madrid.
- DELORME, CHARLES: *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Narcea, 1985, Madrid.
- DEMO, PEDRO: *Investigación participante. Mito y realidad*. Kapelusz, 1985, Buenos Aires.
- DEMUNTER, PAUL: *El formador de adultos, ¿agente de desarrollo?*, en Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- DE SANCTIS, FILIPPO M.: *Por una praxis de investigación-transformación*, en Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- DESROCHE, HENRI: *De l'utopie comme champ d'alternatives*, en Autogestions, núm. 1. Privat, 1980, París.
- DESROCHE, HENRI: *Des socialisations alternatives: Expérimentations à l'orde du Communaut's*, núm. 48. B.E.C.C., 1979, París.
- DESROCHE, HENRI: *Dévelopements Lesquels?: Entre traditions et progrès*, en Communautés, núm. 48. B.E.C.C., 1979, París.
- DESROCHE, HENRI: *La recherche eut l'action: Vers une 'nouvelle sociologie'?*, en Communaut's, núm. 48. B.E.C.C., 1979, París.
- DIETRICH, REINHARD: *Les collectifs auto'rés de jeunes chomeurs*, en Autogestions núms. 2-3. Privat, 1980, París.
- DUPONT, RENE: *Servicio social de grupo y participación social*, en Anales de Hoy en el trabajo social , núm. 2. Ecro, 1977, Buenos Aires.
- DURRIEU, Y.: *Le kibbutz autogestionnaire*, en Autogestions, núm. 4. Privat, 1980, París.
- ECCASTRINI, STEFANO: *Papel y funciones del ayuntamiento en proyectos de Investigación Participativa*. Narcea, 1986, Madrid.
- ECKENSCHWILLER, M.: *Recherche-action sur une recherche-action (Haute Alsace)*, en Communautés, núm. 48. B.E.C.C., 1979, París.
- ELIZALDE, ANTONIO: *Desarrollo a escala humana y modelos de intervención social*, en Congreso de Estudios y Planificación de la Acción Social. CEPAUR, 1992, Valladolid.
- ELLIOTT, JOHN: *La investigación-acción en educación*. Morata S.A., 1990, Madrid.
- EQUIPO CLAVES: *La Dinámica de Grupos en la Investigación Acción-Participativa*, Curso sobre Metodologías de Participación. CIMS, 1993, Madrid.



- FABRA, MA. LUISA: *Experiencia de extensión universitaria, Generalitat Catalunya*. Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- FALS BORDA, ORLANDO: *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI, 1985, Colombia.
- FALS BORDA, ORLANDO: *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad*, en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo I. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- FALS BORDA, ORLANDO: *La situación actual y las perspectivas de la LAP en el mundo*, en La Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos Popular, S.A., 1992, Madrid.
- FERNANDEZ ARENAZ, ADALBERTO: *Modelos no formales de educación de adultos: bases y fundamentos*. Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- FIGUEROA, ALMA y PRERA, DELIA: *Trabajo Social, promoción y autogestión comunitaria*, en Trabajo Social y Participación Comunitaria. Nuevos Cuadernos Cela CELATS, 1985, Lima (Perú).
- FIORI, ERNANI; FIORI, JOSE LUIS y FREIRE P.: *Educación liberadora*. Zero, 1973, Madrid.
- FONT LLOVET, TOMAS: *Algunas funciones de la idea de participación*, en La participación (Anuari de la Facultat de Dret, Lleida). P.P.U., 1985, Barcelona.
- FOUQUE, ANTOINETTE y otros: *Le mouvement des femmes*, en Mouvements sociaux d'aujourd'hui. Editions couvrières, 1992, París.
- FREIRE PAULO: *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Esp. Editores S.A. 1973, Madrid.
- GABERT, GERARD: *Communautés pour l'autogestion*, en Autogestions núms. 2-3. Privat, 1980, París.
- GACHON, COLETTE; FORN, MONIQUE: *Histoire de la recherche-action: la circulation des pouvoirs et en Le travail social et les enfants de migrants*. L'Harmattan, 1988, París.
- GAIRIN, J. y DOMINGUEZ, G.: *Experiencias educativas en instituciones penitenciarias*, en Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- GALO M., BETHENIA: *Reflexiones acerca de la participación popular*, en Trabajo Social y Participación Comunitaria. Nuevos Cuadernos Cela CELATS, 1985, Lima (Perú).
- GINER DE GRADO, CARLOS: *La hora de participar*. Marsiega, 1979, Madrid.
- GINER DE GRADO, CARLOS: *Participación y sistema democrático*, en Documentación Social, núm. 73. Cáritas Española, 1988, Madrid.

- GONZALEZ HERNANDEZ, ANGEL: *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes, 1988, Barcelona.
- GUIGOU, JACQUES: *Formación y transversalidad*, en El análisis institucional. Campo Abierto Ed., 1977, Madrid.
- GUIGOU, JACQUES: *¿Pedagogía institucional o institución pedagógica?*, en El análisis institucional. Campo Abierto Ed., 1977, Madrid.
- HAUBERT, MAXIME: *Histoire sociale et coopérative: Libertaires et coopérat.*, en Communautés. núm. 48. B.F.C.C., 1979, París.
- HESS, REMI: *La sorianalyse*. Editions Universit., 1975, París.
- HESS, REMI: *Pedagogía institucional y potencial humano*, en El análisis institucional. Campo Abierto Ed., 1977, Madrid.
- HESS, REMI: *El socioanálisis institucional*, en El análisis institucional. Campo Abierto Ed., 1977, Madrid.
- HIMMELSTRAND, ULF: *La investigación-acción y la ciencia social aplicada*, en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo I. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- HUIZER, GERRIT: *Investigación Activa y Resistencia Campesina. Algunas experiencias*. Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo II. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- INODEP: *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de liberación*. Marsiega, 1980, Madrid.
- INODEP: *Experiencias de concientización*. Marsiega, 1978, Madrid.
- INODEP: *Métodos de análisis de la realidad*. Madrid: Marsiega, 1975.
- ISHIKAWA, AKIHIRO: *Modèles et expériences autogestionnaires au Japon*, en Autogestions. núm. 1. Privat, 1980, París.
- JULLIARD, JACQUES y otros: *Partis politiques et mouvements sociaux*, en Mouvements sociaux d'aujourd'hui. Editions ouvrières, 1982, París.
- KEMMIS, STEPHEN y McTAGGART, ROBIN: *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, 1992, Barcelona.
- KEMMIS, STEPHEN: *Mejorando la educación mediante la IAP*, en La Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos. Popular, S.A., 1992, Madrid.
- KISNERMAN, NATALIO: *El método: investigación*. 3º ed. Buenos Aires, Humanitas, 1987.
- KRAMER, D., KRAMER, H., LEHMANN, S. y ORNAVER: *Investigación-acción: investigación social y realidad social*, en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo I. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- LAPASSADE, GEORGES: *El aprendizaje del análisis*, en El análisis institucional. Campo Abierto Ed., 1977, Madrid.



- LAPASSADE, G. y LOURAU, R.: *Claves de la Sociología*. LAIA, 1974, Madrid.
- LAPASSADE, GEORGES: *Spicoanálisis y potencial humano*. Gedisa, 1980, Barcelona.
- LAPASSADE, GEORGES: *Autogestión Pedagógica ¿La educación en libertad?* Granica editor, 1977, Barcelona.
- LAPASSADE, GEORGES: *Historia del movimiento institucionalista*, en El análisis institucional. Campo Abierto Ed., 1977, Madrid.
- LAPORTA, RAFFAELE: *La cultura de la sociedad local desde la perspectiva autoeducativa*. Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- LAUNAY, M.: *Un groupe de recherche-action à Salvador de Bahia (Brésil)*, en Communautés. núm. 48. B.E.C.C., 1978, París.
- LE BOTERF, GUY: *Investigación participativa. Una aproximación al desarrollo local*. Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- LE BOTERF, GUY: *¿Se puede enseñar el análisis?*, en El análisis institucional. Campo Abierto Ed., 1977, Madrid.
- LEIRMAN, W.: *La investigación participativa y educación de adultos: un análisis*. Perspectivas metodológicas en la política social. Tomo II Generalitat Valenciana, 1992, Valencia.
- LERBET, G.: *Recherche-action, animation heuristique et facilitation pédagogique*. Communautés. núm. 48. B.E.C.C., 1979, París.
- LEWIN, K.; TAX, S.; STAVENHAGEN, R., y otros: *La investigación-acción participativa*. Inicios y desarrollos. Popular, S.A., 1992, Madrid.
- LIMA SANTOS, LEILA: *La investigación-acción: una vieja dicotomía*. Humanitas, Buenos Aires.
- LIMA, BORIS A.: *Exploración teórica de la participación*. Humanitas, 1988, Buenos Aires.
- LOPEZ DE CEBALLOS, PALOMA: *Un método para la investigación-acción participativa*. Popular S.A., 1987, Madrid.
- LOURAU, RENE: *Sociologue à plein temps*. Epi Editeurs, 1976, París.
- LOURAU, RENE: *L'analyse institutionnelle*. Editions de Minuit, 1970, París.
- LOURAU, RENE: *Objeto y método del análisis institucional*, en El análisis institucional. Campo Abierto, Ed., 1977, Madrid.
- LOURAU, RENE: *Pequeña historia de los institucionalistas*, en El análisis institucional. Campo Abierto Ed., 1977, Madrid.
- LUHMAN, NIKLAS: *Participación y legitimación: ideas y experiencias*, en La participación (Anuari de la Facultat de Dret, Lleida). P.P.U., 1985, Barcelona.
- MARCHIONI, MARCO: *Planificación Social y Organización de la Comunidad*. Popular S.A., 1987, Madrid.

- MARCHIONI, MARCO: *Reflexiones en torno a la metodología de intervención social.* Documentación Social. núm. 69. Cáritas Española, 1987, Madrid.
- MARTIN BARROSO, CLEMENTE: *Métodos de intervención con los indomiciliados y transeúntes.* En: Documentación social, núm. 81, octubre-diciembre, 1990; P. 175-185.
- MARTINEZ, V. y ROJO, E.: *Participación institucional: Consejos Económicos y Sociales en España.* La participación (Anuari de la Facultat de Dret, Lleida). P.P.U., 1985, Barcelona.
- MARTINS, MATTÀ, PINTO, SALGADO: *Proy. investigación/intervención educativa barrio Lisboa,* en Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- MEISTER, A. y RETOUR, D.: *Pérou 1968-1980: matériaux l'expérience autogestionnaire,* en Autogestions, núm. 4. Privat, 1980, París.
- MEJIA R. JOSE MANUEL: *En torno a investigación y praxis en el Perú,* en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo I. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- MERINO FERNANDEZ, JOSE V.: *Desviaciones y contradicciones que dificultan la Investigación Participativa.* Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- MOLANO, ALFREDO: *Vertientes y versiones de la investigación-acción,* en Crítica y política en Ciencias Sociales. Tomo I. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- MOLINA, MARIA L.: *Participación popular y desarrollo rural,* en Trabajo Social y Participación Comunitaria. Nuevos Cuadernos Celats CELATS, 1985, Lima (Perú).
- MONERA OLMO, M^a LUISA: *La animación sociocultural como un nuevo tipo de educación,* en Fundamentos de Animación Sociocultural. Narcea, 1986, Madrid.
- MONTEIL, J.M.: *D'une péripétrie d'auto-formation à une coopérative instituante,* Communautés, núm. 48. B.E.C.C., 1979, París.
- MONTES DEL CASTILLO, ANGEL: *Simbolismo y poder. Un estudio antropológico en una comunidad.* Anthopos, 1989, Barcelona.
- MORENO, JOSE A.: *Cómo realizar una investigación social.* Madrid: Marsiega, 1972.
- MOSER, HEINZ: *La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales.* Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo I. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- MOTHE, DANIEL: *Idéologie des écologistes et pratiques autogestionnaires,* en Autogestions núm.4. Privat, 1980, París.
- MUSITU, G.: *Redes sociales y apoyo social,* en Perspectivas metodológicas en la política social. tomo I. Generalitat Valenciana, 1992, Valencia.



- NÚÑEZ, CARLOS; FALS, ORLANDO y CARUSO, ARES: *Investigación Participativa y Educación Popular en América Latina*. IMDEC, A.C., 1990, México.
- OREFICE, PAOLO: *¿Qué cultura lleva a una reconstrucción comunitaria?*, en *Investigación participativa*. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- OQUIST, PAUL: *Epistemología de la investigación-acción*, en *Critica y Política en Ciencias Sociales*. Tomo I. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- PAIVA CAMPOS, BARTOLO: *Formación e investigación-acción participativas para el desarrollo de Investigación Participativa*. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- PALMA, DIEGO: *La promoción Social de los sectores populares*, en *Nuevos Cuadernos Celats*, CELATS, 1985, Lima (Perú).
- PAREEK, UDAI: *El Papel de la Investigación-Acción en la Elaboración de Sistemas...* Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo II, Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- PARK, PETER: *Qué es la Investigación-Acción participativa perspectivas teóricas*, en *La Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Popular, S.A., 1992, Madrid.
- PEREZ SERRANO, MARIA GLORIA: *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson, 1990.
- PITT, DAVID, C.: *Teoría y Acción: Aclaraciones Conceptuales y Estudios de caso*. Crónica y Política en Ciencias Sociales. Tomo II. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- POITEVIN, G.: *Vers une sociologie de la pauvreté*. (Enquête Inde), en *Communautés*. núm. 48. B.E.C.C. 1979, París.
- PRIETO, DANIEL: *El autodiagnóstico, comunitario e institucional*. Humanitas, 1988, Buenos Aires.
- QUINTANA CABANAS, JOSE M^Á: *Investigación participativa. Red sud-europea de I.P.*, en *Investigación participativa*. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- RENES, VICTOR: *Métodos de intervención social: algunas preguntas*. En: *Documentación social*, nº 81, octubre-diciembre, 1990; P. 35-52.
- RESTREPO, ANTONIO: *La participación comunitaria y la transformación democrática*. Movimientos Sociales y Participación Comunitaria. *Nuevos Cuadernos*. CELATS, 1985, Lima (Perú).
- RIGAL, LUIS: *Sobre el sentido y uso de la investigación-acción*, en *Critica y Política en Ciencias Sociales*. Tomo I. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- RODAS, HERNAN: *Investigación-Acción y 'Ser' Latinoamericano*, en *Critica y Política en Ciencias Sociales*. Tomo II. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- RODRIGUEZ VILLASANTE, T.: *Redes, conjuntos de acción e implicación ecosocial*,



- en Perspectivas metodológicas en la política social Generalitat Valenciana, 1992,. Valencia.
- RUDQVIST, ANDRES: *Reflexión Crítica sobre una Experiencia de Investigación-Acción*. Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo II. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- SANCHEZ ALONSO, MANUEL: *Metodología y práctica de la participación*. Popular, 1986, Madrid.
- SANCHEZ BLANCO, ANGEL: *Derechos de participación, representación y acceso a funciones*. La participación (Anuari de la Facultad de Dret, Lleida). P.P.U., 1985, Barcelona.
- SANCHEZ, M.E.: *Méthodes et attitudes intervention sociologie impliqué*, en Communautés, núm. 48. B.E.C.C. 1978, París.
- SANCHEZ MORON, MIGUEL: *La participación del ciudadano en la administración pública*, en Documentos técnicos. M^a de Sanidad, 1988, Valladolid.
- SANCHEZ, S.: *Freire, una pedagogía para el adulto*. Zero, 1975, Madrid.
- SANCHEZ VIDAL, ALIPIO: *Participación social y comunitaria* / En: RTS, nº 117, marzo, 1990.
- SANDOZ, GERARD: *Principes et pratiques de la cogestion*, en Autogestions núms. 2-3. Privat, 1980, París.
- SANGUINETI VARGAS, YOLANDA: *Investigación participativa en procesos desarrollo de A.L.*, en Revista Asociación Latinoamericana de Psicología Social. Alapso, 1981, México.
- SEGUIER, MICHEL: *Crítica institucional y creatividad colectiva*. Marsiega, 1978, Madrid.
- SINGER, ALEXANDRU: *La investigación participativa en Rumania*, en Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- SIRVENT, MARIA TERESA: *Estrategias participativas en educación de adultos: sus alcances y la Educación de Adultos*. Revista interamericana de desarrollo educativa. Dep. Asunt. Educ. OEA, 1985, Washington.
- SOCIOPSYCHANALYSE 8: *Practiques d'un pouvoir plus collectif aujourd'hui*. P.B. Payot, 1980, París.
- STAMBOULI, FREDJ: *Sociología e investigación-acción: el caso del Magreb Arabe*, en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo II. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- SWEDNER, HARALD: *Deficiencias en la Investigación-Acción y en el Trabajo de Comunidad*, en Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo II. Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- TEJEDOR TEJEDOR, FCO. JAVIER: *Metodología y diseños de investigación en animación sociocultural*. Fundamentos de Animación Sociocultural. Narcea, 1986, Madrid.



- TIPOTEH, TOGBA NAH: *Las bases científicas para un trabajo activista y militante, Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo II.* Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- TOMASETTA, LEONARDO: *Participación y autogestión.* Amorrtutu, 1972, Buenos Aires.
- TOURAINE, ALAIN: *Movimientos sociales hoy.* Editorial Hacer, 1990, Barcelona.
- TOURAINE, ALAIN: *La méthode de la sociologie de l'action: l'intervention socio-sociologie.* Soziologie in der Praxis. Georgi, 1980, Suiza.
- TOURAINE, ALAIN: *La voix et le regard.* Editions du Seuil, 1978, París.
- TOURAINE, ALAIN: *La prophétie anti-nucléaire.* Editions du Seuil, 1980, París.
- TRILLO ALONSO, FELIPE: *El diagnóstico de participación de intervención,* en *Fundamentos de Animación Sociocultural.* Narcea, 1986, Madrid.
- VARGA, KAROHY: *Investigación Activa Experimental en Países Subdesarrollados,* en *Crítica y Política en Ciencias Sociales. Tomo II.* Punta de Lanza, 1978, Bogotá.
- VARNAVA-SKOURA, GELLA: *La formación de los agentes del desarrollo local,* en *Investigación participativa.* Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- VELASQUEZ, FABIO: *Líneas conceptuales para el análisis de la participación ciudadana.* Movimientos Sociales y Participación Comunitaria. Nuevos Cuadernos. CELATS, 1985, Lima (Perú).
- VERGIDIS, DIMITRIS: *Un intento de investigación participativa en Grecia,* en *Investigación participativa.* Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- VILADOT VOEGELI, GUILLEM: *Investigación participativa e institución en educación de adulto.* Investigación participativa. Educación de adultos. Narcea, 1986, Madrid.
- WEILL, CLAUDE: *Du mouvement étudiant aux initiatives civiques,* en *Autogestions* núms. 2-3. Privat, 1980, París.
- WEND, CHRISTIAN: *Réseaux et coordination des alternatives,* en *Autogestions* núms. 2-3. Privat, 1980, París.
- WOESLER, CHRISTINE: *L'autogestion existentielle,* en *Autogestions* núms. 2-3. Privat, 1980, París.



Índice



Índice

ULTIMOS TITULOS PUBLICADOS

		PRECIO
N.º 77	España y la CEE. Balance social..... (Octubre-diciembre 1989)	700 ptas.
N.º 78	Renta Mínima y Salario Ciudadano	1.000 ptas.
N.º 79	(Enero-marzo 1990) Trabajo Social y Servicios Sociales	800 ptas.
N.º 80	(Abril-junio 1990) Política Social: Responsabilidad Pública y participación Social.....	800 ptas.
N.º 81	(Julio-septiembre 1990) Formas de Intervención en la Acción Social	800 ptas.
N.º 82	El sindicalismo en España	800 ptas.
N.º 83	(Enero-marzo 1991) Virtudes públicas y ética civil	900 ptas.
N.º 84	(Abril-junio 1991) La educación a debate	900 ptas.
N.º 85	(Julio-septiembre 1991) El problema de la vivienda.....	900 ptas.
N.º 86	(Octubre-diciembre 1991) La animación de los mayores	1.000 ptas.
N.º 87	(Enero-marzo 1992) El futuro del mundo rural.....	1.000 ptas.
N.º 88	(Abril-junio 1992) Modernización económica y desigualdad social.....	1.000 ptas.
N.º 89	(Julio-septiembre 1992) Desarrollo y solidaridad.....	1.000 ptas.
N.º 90	(Octubre-diciembre 1992) Los movimientos sociales hoy	1.200 ptas.
N.º 91	(Enero-marzo 1993) Europa, realidad y perspectivas	1.200 ptas.
N.º 92	(Abril-junio 1993) La investigación, acción participativa.....	1.200 ptas.
N.º 93	(Julio-septiembre 1993) El futuro que nos aguarda	1.200 ptas.

PROXIMO TITULO

N.º 93	El futuro que nos aguarda	1.200 ptas.
	(Octubre-diciembre 1993)	



DOCUMENTACION SOCIAL

PUEDE LEER EN ESTE NUMERO LOS SIGUIENTES ARTICULOS:

Presentación

La investigación participativa y la intervención social

**Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología
y metodología**

Implicación, acción-reflexión-acción

IAP. Introducción en España

La IAP: un enfoque integral

IAP y la investigación dialéctica

La IAP un paradigma para el cambio social

La evaluación de "Lo" social: tema y proceso de la IAP

IAP y el diagnóstico de las necesidades comunitaria

Investigación participativa y autoformación grupal

**Aportaciones de la IAP en su relación
con los movimientos sociales**

La IAP y la intervención en barrios

Investigación acción en antropología social

La IAP y el nuevo enfoque de la Educación

La investigación acción a propósito del Sida

La IAP en trabajo social

**La subjetividad objetivada: el método
de la validación consensual**

Técnicas cualitativas de investigación

**La investigación colaborativa como método
en la intervención sociocultural**

Bibliografía



DOCUMENTACION SOCIAL

San Bernardo, 99 bis, 7.^o

28015 MADRID

teléfono 445 53 00



Índice