

Perspectiva y prácticas de educación-investigación participativa*

Perspective and Practices of Participant Education-Research

Fco. Javier GARRIDO GARCÍA

Departamento de Sociología II. Universidad Complutense de Madrid
jgarrido@cps.ucm.es

Recibido: 13.09.06

Aceptado: 31.10.06

RESUMEN

La educación y la investigación en ciencias sociales se hallan en un profundo proceso de cambio, que pone de manifiesto la inadecuación de las prácticas tradicionales de elaboración, transmisión y aplicación del conocimiento para enfrentar las necesidades formativas en la sociedad actual. La formación académica especializada, individualista y competitiva; la desvinculación entre esa formación académica y la práctica profesional posterior; la separación entre teoría y práctica, entre investigación y educación en los procesos educativos; la anulación del diálogo entre los distintos intereses y saberes sociales; son algunos de los problemas que demandan soluciones innovadoras que deben proceder de nuevos enfoques de investigación y educación. Ese es el reto que abordamos en este artículo, en el cual se propone un enfoque de educación e investigación-acción participativa para responder a los problemas actuales de la construcción del conocimiento y la formación de expertos en temas sociales. La exposición se sustenta en dos ejes: el epistemológico-científico y el estratégico-práctico; por un lado se exponen los postulados básicos de un proceso de educación-investigación participativa y, por otro, se avanza en la elaboración de propuestas operativas para la transformación de la labor investigadora y educativa. Todo ello se ilustra con ejemplos de la experiencia pedagógica desarrollada durante más de 10 años en distintos cursos de formación de postgrado.

PALABRAS CLAVE: educación, investigación-acción participativa, metodologías y experiencias pedagógicas.

ABSTRACT

Education and research in social sciences are in a deep process of change that shows inadequacy of traditional practices of elaboration, transmission and application of knowledge to face the formative necessities in current society. Specialized, individualist and competitive academic formation; disconnection bet-

* Este artículo amplía y reformula otro anterior publicado por Tomás Rodríguez Villasante y Fco. Javier Garrido con el título "Methodologies for the Participant Construction of Knowledge", en la revista *System Practice and Action Research*, Vol. [4 (4). No obstante, todas las ideas aquí expuestas son responsabilidad exclusiva del autor.

ween that academic formation and later professional practice; separation between theory and practice, among research and education in the educational processes; the annulment of dialogue between different interests and social knowledge; they are some problems it demand innovative solutions it should come from new research and education perspective. It is the challenge that we concern in this article, in which intends an participant education and action/research perspective to respond to the current problems in constructing knowledge and making formation to experts in social topics. Exposition is sustained in two axes: epistemológico-scientific and strategic-practical; on one hand the basic postulates of a process of participant education-research are exposed, and on other, we advance in elaboration of operative proposals to transforming the investigating and educating work. Everything is illustrated with examples of the pedagogic experience developed during more than 10 years in different courses. Education, participant action-research, methodologies and pedagogic experiences

SUMARIO

1. Algunos problemas de la educación y la investigación tradicional. 2. Propuestas de cambio desde una perspectiva de investigación-acción participativa. 3. Experiencias educativas concretas. 4. Los ejes de unas pedagogías renovadoras. 5. Los tiempos de la construcción del conocimiento. 6. Para qué y para quién lo hacemos.

El mundo de la investigación y de la educación se hallan inmersos en un amplio y confuso proceso de cambio, cuyas causas principales podemos enmarcar, por un lado, en el intento de adaptación y respuesta a los retos que plantean las grandes transformaciones sociales, económicas y políticas actuales, en las cuales necesariamente se desenvuelve la elaboración, transmisión y aplicación del conocimiento. Y, por otro lado, en el influjo de las ideas más recientes de la filosofía de la ciencia y de la epistemología, el reconocimiento de las incertidumbres y limitaciones del conocimiento académico, y el desarrollo de las nuevas tecnologías. Todo ello está provocando un extenso debate académico, social y político sobre la investigación y la educación en todos los niveles y formas de enseñanza, que pone de manifiesto diferentes e incluso contrapuestos enfoques y métodos. En España y en Europa, el ejemplo más revelador y dominante de las tendencias de cambio que observamos lo ofrece el proceso de convergencia europeo de la educación superior (EEES), cuya puesta en marcha en nuestro país se está revelando caótica y, cuando menos, desorientada. No obstante, conviene asumir que, cualquiera que sea el resultado de dicho proceso, tendremos que convivir y bregar con lo que finalmente alumbrará este «nuevo modelo» de educación universitaria. Pero ello no impide —más bien al contrario, lo motiva— esforzarnos en la búsqueda de nuevos paradigmas de investigación y educación, y en la experimentación de caminos alternativos, con el ánimo de responder mejor a los retos que nos presenta el conocimiento y la intervención social transformadora en la sociedad actual.

En este sentido, desde hace más de diez años venimos desarrollando distintas experiencias de construcción colectiva del conocimiento en diversos ámbitos y en varias ciudades, principalmente españolas y latinoamericanas. Nuestra iniciativa abarca campos de trabajo que van desde la educación e investigación académica en la Universidad, hasta la creación de un fondo documental de experiencias, estudios y metodologías, pasando por la organización de jornadas y encuentros internacionales, la formación y asesoría a entidades sociales y administraciones

públicas, la publicación de una docena de libros que conforman la serie editorial *Construyendo Ciudadanía*, o la creación y mantenimiento de la página web www.cimas.eurosur.org¹. El enfoque integral e innovador de dicho conjunto de actividades responde a consideraciones y suscita propuestas que exponemos en este artículo, con el cual esperamos contribuir a la reflexión y al impulso de nuevos puentes y comunicaciones con otros profesionales y colectivos sociales interesados en las formas participativas e instituyentes de construcción del conocimiento y la acción social transformadora.

Para iniciar la reflexión dedicaremos el próximo apartado a realizar un análisis general de la educación, elaboración, transmisión y aplicación habitual del conocimiento. Con base en un diagnóstico negativo sobre las formas clásicas y dominantes de hacerlo en Ciencias Sociales, nuestro objetivo principal consiste en avanzar en nuevas formas de construcción participativa de conocimientos y prácticas, que pretenden ajustarse mejor a la realidad actual y ser más útiles para tratar de resolver los problemas que enfrentan nuestras sociedades. Este es el núcleo del debate que abordamos en el artículo y el marco de referencia de las experiencias de trabajo concreto que expondremos.

1. ALGUNOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN TRADICIONAL

Si efectuamos una revisión de lo que hacen habitualmente los centros de enseñanza y los de investigación, así como algunas ONGs y muchas Administraciones Públicas, encontramos que se limitan a describir las apariencias de algunas realidades sociales y que apenas construyen formas nuevas de superar los problemas planteados. La construcción y difusión del conocimiento se mueve por sucesivas modas de conceptos y es más repetitivo y descriptivo que creativo y socialmente útil. Por el contrario, quienes suelen plantear iniciativas y además las aplican con éxito relativo, son algunas empresas o instituciones más especializadas. Pero lo más curioso es que el impulso creativo inicial no lo

¹ Invitamos al lector a visitar dicha página (www.cimas.eurosur.org), en la cual podrá conocer con algún detalle el trabajo realizado en cada una de las áreas mencionadas.

generan normalmente tales empresas. Lo que hacen éstas es aprender de quienes son generalmente los verdaderos innovadores: los movimientos sociales y, en particular, algunos grupos de iniciativas ciudadanas, culturales, económicas, artísticas, etc., que son quienes en realidad desarrollan una gran capacidad para la innovación, tanto en lo que se refiere a señalar las nuevas preocupaciones y problemas como en lo tocante a dar algunas respuestas imaginativas y eficaces a cada caso concreto. Lamentablemente, lo que no suelen hacer estos grupos es comparar, sistematizar, evaluar y mejorar sus enfoques y metodologías, más allá de sus situaciones concretas. Y, si nos centramos en particular en el campo de la educación y la investigación académica, comprobamos que cuando esos conocimientos, teorías y técnicas llegan a la Universidad y a las Administraciones Públicas, suele ser unos años después, tras superar fuertes obstáculos burocráticos e institucionales.

Preocupados por esta situación, algunos grupos que estábamos en la Universidad y en los movimientos sociales, y que en ocasiones trabajábamos para las administraciones públicas, vimos la necesidad de hacer un nuevo tipo de trabajo educativo e investigador directamente desde las bases sociales hacia las instituciones, en sus partes más permeables y capaces de cambios. Para ello, comenzamos analizando las características de la formación de los trabajadores públicos y de los expertos en temas sociales en general, y descubrimos los siguientes rasgos comunes:

1. Se forman profesionales muy especializados en una rama concreta de la división académica del conocimiento, en lugar de sujetos que puedan atender integralmente los procesos multidimensionales y complejos que configura la realidad social. Es cierto que a veces se habla de planteamientos integrales, pero se hace frecuentemente desde la óptica parcial de una disciplina. La construcción, transmisión y aplicación del conocimiento se conciben como un proceso muy especializado y segmentado, tanto en términos teóricos como metodológicos y prácticos, impidiendo así a cada profesional un visión integral de la realidad.

2. La formación especializada es, además, individualista y competitiva, pone en competencia a los distintos profesionales, sin apenas estímulo al desarrollo de capacidades para tra-

bajar en equipos con ciertas habilidades sociales. Se postulan pruebas individuales y especializadas, y las formas de trabajo conjunto se quedan en compartir la firma de los documentos o informes. Raramente los especialistas trabajan coordinadamente y se implican laboral y vivencialmente en equipos que han de resolver en común las tareas acordadas.

3. Se ofrecen conocimientos teóricos con referencias a los autores prestigiados en la academia, pero con escasa o nula vinculación con los problemas prácticos que en lo cotidiano se presentan. Las mismas prácticas de los alumnos —en los casos en que se realizan—, que consisten generalmente en asistir a un centro de trabajo para observar cómo otros profesionales hacen las cosas y para colaborar mecánicamente con ellos, les revelan enseguida la inadecuación entre lo aprendido en la Universidad y las necesidades de su trabajo. Y, junto a la desconexión con la teoría aprendida, la incorporación de «las prácticas» como última fase de la formación académica de los profesionales —sin duda positiva y reciente en nuestro país—, raramente impulsa trabajos propios de los alumnos que tengan en sí mismo validez y utilidad social.

4. Del mismo modo y vinculado con el punto anterior, desde el punto de vista pedagógico cabe destacar que la formación de especialistas se rige por un proceso discontinuo, que comienza con la formación teórica y metodológica, entendida como requisito de lo que será posteriormente la práctica profesional. Una visión que determina también la organización curricular característica de los planes de estudios de todas las carreras de ciencias sociales: los primeros años desarrollan materias teóricas y se destina el último cuatrimestre de la carrera para las prácticas. Se efectúa así una diferencia y separación radical entre la teoría y la práctica, entre la formación teórica y —sobre todo y cada vez más— técnica adquirida en el fortín académico, por un lado, y el desarrollo práctico, posterior, de las competencias y habilidades aprendidas, por otro. Desde esta concepción dicotómica y secuencial, la práctica se plantea como el momento en el cual se han de aplicar correctamente los conocimientos adquiridos previamente al margen de la misma. Surge de este modo la contradicción de asumir que existe una verdad científico-técni-

ca que se halla en el conocimiento elaborado en los pequeños reductos del saber académico, mientras que los estudiantes, las empresas y la Administración Pública asumen que la hora de la verdad es la de la práctica profesional, y que para enfrentarse a la misma no se ha adquirido la formación adecuada y necesaria.

5. La separación entre la teoría y la práctica se agrava con la transmisión de conocimientos repetitivos, que poco aportan a situaciones nuevas y particulares, donde la creatividad es un elemento de importancia primordial. Se repiten más o menos mecánicamente las fórmulas y métodos aprendidos en los manuales, cuando en la práctica los nuevos requerimientos de la investigación aplicada, la participación de los afectados, o las complejidades de las nuevas situaciones, suelen desbordar a personas que se han formado en lo antiguo y «lo correcto» (o convencional), y requieren sobre todo el desarrollo de capacidades creativas e innovadoras, que se han de generar en las prácticas formativas y en reflexión sistemática sobre las mismas.

6. Existe también un escaso interés por formar personas y equipos con capacidad crítica hacia lo instituido y con una actitud abierta hacia los diversos planteamientos de los sectores sociales afectados. Se acepta la definición del tipo común de profesional, con márgenes de conocimiento y actuación bien delimitados, y se olvida la obligación que impone nuestro tiempo de formar actores caracterizados fundamentalmente por su capacidad reflexiva y crítica independientes. Además, incluso cuando se corrigen estas inercias, el campo de las voces críticas a escuchar se reduce al mundo de los expertos, prescindiendo de las experiencias y del conocimiento —sea tácito o explícito— de otros dispositivos reflexivos de la sociedad.

7. Por otro lado, en lo que se refiere a la investigación en particular, se concibe generalmente como un requisito de la construcción de teoría, no como un componente indisoluble de la propia educación y formación. En un sentido lineal y secuencial similar al que comentábamos al hablar de las prácticas formativas en un punto anterior, la investigación se postula como punto de partida de la educación —en el sentido de que el educador primero aprende investigando y luego trans-

mite—, no como componente indisoluble y simultáneo del mismo proceso educativo. En lugar de un proceso complejo de interacción entre investigación, educación y construcción de teoría, se recorre un camino lineal que se inicia con la aceptación de alguna teoría, avanza mediante la investigación, y sus resultados se transmiten a través de la educación clásica de carácter magistral o mediante la publicación de libros, artículos o manuales. Por lo general, los alumnos se encuentran al margen de la investigación y no aprehenden la teoría, la metodología y las prácticas a través del proceso investigador.

8. Por último, como complemento del punto 6 anterior, cabe resaltar que la investigación y la educación en ciencias sociales se desarrollan en las islas del saber académico, sin conexión con los actores sociales. Se echa en falta la búsqueda de oportunidades y el desarrollo de mecanismos de colaboración que permitan sistematizar y construir conocimientos y prácticas de innovación entre los movimientos sociales, los expertos y las administraciones públicas. Sólo en casos contados y siguiendo por lo general un proceso más intuitivo que sistemático, se llevan a cabo experiencias enriquecedoras en este sentido interactivo que postulamos.

El resultado final de la formación tradicional de «expertos» en temas sociales es el desencanto y la ineficiencia. Cuando llegan a un puesto de trabajo descubren la inadecuación entre lo que se les exigió académicamente y las habilidades que adquirieron para ocuparlo, por un lado, y la realidad que han de enfrentar en su labor cotidiana, por otro. Enseguida constatan que les cabe la alternativa de acomodarse a la dinámica de trabajo rutinario imperante, sin preocuparse por los resultados del mismo, o por el contrario, si quieren ser eficientes, cuestionar y replantearse la formación adquirida en función de los nuevos requerimientos del trabajo cotidiano. Esto último es lo que ocurre en algunos casos, realmente meritorios, que tratan de aprender de su propia práctica y, poco a poco, van abriendo nuevos caminos, normalmente aprendiendo con los movimientos sociales de su sector y reflexionando sobre algunas experiencias concretas realizadas en otros lugares.

En definitiva, los problemas señalados en los puntos anteriores ponen de manifiesto la necesidad de acometer un cambio profundo y urgente

en la investigación y educación dominantes en la actualidad. Como contribución a dicho cambio, en el apartado siguiente sintetizaremos las líneas principales del enfoque alternativo que proponemos. Más adelante, puesto que no queremos quedarnos en la pura reflexión, describiremos los rasgos principales de algunas experiencias concretas de trabajo que plasman ese enfoque y que tratan de superar las deficiencias encontradas en la educación e investigación tradicional.

2. PROPUESTAS DE CAMBIO DESDE UNA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

La propuesta de cambio global de la investigación-educación-acción que exponemos a continuación, se sustentan en dos ejes: el epistemológico-científico y el estratégico-práctico. El primero resulta imprescindible para dar cuenta de nuestro enfoque y para facilitar la comprensión de sus componentes prácticos. El segundo es necesario si queremos avanzar también en la elaboración de propuestas que puedan ser operativas para el quehacer investigador y educativo. Con el fin de integrar ambos ejes, adoptamos los principales aportes realizados por la investigación-acción-participativa (IAP) y fundamentamos la exposición en los debates y las experiencias de trabajo que, desde hace más de una década, venimos desarrollando en la red de investigadores vinculados en la actualidad con el Observatorio de Ciudadanía y Medioambiente Sostenible (CIMAS).

Por lo que respecta a la IAP, cabe recordar que tiene ya una larga tradición como paradigma en la producción de conocimiento e intervención sobre la realidad social. De acuerdo con W. Carr (1996), aunque la idea de investigación-acción había sido utilizada anteriormente por otros autores, fueron los trabajos de Kurt Lewin (1946, 1952) en Estados Unidos, los que le dieron entidad propia al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social.

Sin embargo, no es hasta comienzos de los años 70 cuando la IAP recibe un impulso importante proveniente de Gran Bretaña y de América Latina. Por un lado, desde las islas británicas y centrada en el ámbito educativo, autores como Lawrence Stenhouse y John Elliott defenderán que la IAP no es simplemente una técnica de investigación para ocasionar cambios en la educación, sino que las ideas educativas sólo expresan su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, algo que sólo pueden hacer los «enseñantes» investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1990). En un sentido similar, Elliott (1990: 88) define la investigación-acción como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma». Por otra parte, en América Latina y en contextos sociales con problemáticas bien diferentes a la de los países europeos, Paulo Freire (1970) desde Chile y Fals Borda desde Colombia impulsan procesos de transformación y emancipación de las comunidades locales a través de la educación popular y la investigación-acción.

Como continuación de estos impulsos, en las dos últimas décadas del pasado siglo, distintos equipos de trabajo, como los formados en Australia por Stephen Kemmis y Wilfred Carr; los discípulos de Freire y Fals Borda en América Latina; la CARN (Red de Investigación-Acción en Clase), cuyo centro se hallaba en el Instituto de Educación de Cambridge, y la Revista *Systemic Practice and Action Research*; los grupos de trabajo que conformaron la red del CIMAS o el Instituto Paulo Freire en España; así como numerosas organizaciones sociales repartidas por todo el mundo, han ido reconceptualizando y poniendo en práctica experiencias de investigación y acción participativa². Como resultado de todo ello, se ha avanzado notablemente en la reflexión epistemológica y teórica, en la elaboración de metodologías y técnicas, y en la mejora de las prácticas desarrolladas bajo este paradigma innovador de investigación-acción social. Quizá se deba resaltar, en todo caso, que si bien la expansión y desarrollo de este enfoque ha conllevado que bajo la etiqueta de IAP se realicen prácticas de

² Una muestra de los debates teóricos, metodológicos y prácticos puede verse en los libros de la colección *Construyendo Ciudadanía*, coordinados, entre otros autores, por T. R. Villasante, Fco. J. Garrido, P. Martín, M. Montañés, O. Rebollo, J. Martí, publicados por IEPA-LA y el Viejo Topo.

muy distinto sentido y alcance, el rasgo más destacable y predominante en la mayoría de los planteamientos actuales se refiere a la concepción de la investigación participativa como un proceso de cambio o transformación social, y no simplemente como un modelo de investigación y educación alternativo a los modelos tradicionales. En cualquier caso, vaya por delante que éste es nuestro planteamiento y el de la Red CIMAS de la que formamos parte.

Pero este breve repaso histórico no puede ocultar el hecho de que tales tendencias de cambio en la investigación y en la educación social son marginales, pues no han logrado todavía alcanzar un reconocimiento académico mayoritario, pese a que muchas empresas y organizaciones sociales han descubierto su potencialidad y la manipulan o aplican de distintas maneras en sus respectivos campos de trabajo. Más aún, como señala David Greenwood en otro artículo de esta revista, la IAP lucha contracorriente en el panorama de la educación e investigación social en la época de globalización neoliberal actual, por lo que no es extraño que muchos de nuestros colegas e instituciones la desconozcan o traten de desprestigiarla con argumentos sustentados en la racionalidad del cientificismo dominante en la academia. Por consiguiente, y dado que la mayoría de los posibles lectores de este número de la revista son ajenos a la IAP, expondremos brevemente algunas ideas de la misma, que servirán para clarificar nuestro enfoque. Con el fin de facilitar su comprensión comenzaremos por contextualizar la investigación participativa en el marco de las diferentes racionalidades que, según Habermas, constituyen el fundamento de los distintos tipos de construcción del conocimiento.

Habermas (1987, 1992) sostiene que, en la cultura contemporánea, la razón humana se ha reducido a racionalidad instrumental para la consecución de objetivos incuestionados, perdiendo su capacidad de reflexión, deliberación y crítica, que son sustituidos por las reglas metodológicas, el cálculo y el fetiche de la técnica. Tal racionalidad científica, denominada cientificismo, identifica saber y ciencia, y ha conseguido expandirse no sólo en las ciencias sociales sino también en la vida social cotidiana. Este cientificismo ha provocado una concepción empobrecida y parcial del papel de las ciencias sociales, pues implica la anulación del diálogo abierto entre distintos tipos de saberes, sujetos e intereses, que son los que en

realidad constituyen el fundamento para la producción del conocimiento sobre la sociedad. En su lugar, se defienden unas ciencias sociales sin influencia de valores e intereses, que quedan suplantados por la sofisticación metodológica y el dominio especializado de las técnicas. Habermas refuta los postulados epistemológicos sobre los que se construye esta visión de la ciencia social, entre los cuales cabe destacar —para los propósitos de este artículo— su argumentación de que existen diversas formas legítimas de investigación, cada una de las cuales tiene sus propias normas epistemológicas y responde a la satisfacción de intereses y necesidades humanas diferentes.

En efecto, para este autor existen al menos tres intereses constitutivos del saber, cada uno de los cuales da lugar a sendas formas diferentes de ciencia. El primero de ellos es el «interés técnico», el interés por alcanzar el dominio de la naturaleza, que es constitutivo de la ciencia empírico analítica. Pero además del interés técnico, los seres humanos viven en sociedad y tienen un «interés práctico» por comprender y participar en la vida social, que da lugar a las ciencias «histórico-hermenéuticas», las cuales producen un saber interpretativo y más inteligible de esa vida social. Y, por último, existe un «interés humano emancipador», de búsqueda de liberación de las limitaciones que pesan sobre la razón humana en una sociedad y un momento histórico determinados, que pretende conseguir que las personas y grupos puedan definir sus propósitos y acciones a partir de la autorreflexión y la acción colectiva. Este interés produce una «ciencia social crítica», una forma de saber reflexivo que facilita el propio análisis de los individuos y grupos sobre las raíces de las limitaciones de su autocomprensión, e impulsa la creación de las condiciones y las formas democráticas de vida social necesarias para que puedan realizarse los valores de libertad, equidad, justicia y respeto.

Pues bien, los estudios de las ciencias sociales podrían situarse en alguno de estos tres diferentes tipos de racionalidad: la positivista, la hermenéutico-interpretativa y la crítica, que se corresponden con las diferentes esferas de interés de la acción humana y con las diversas formas de conocimiento. En general, se puede constatar que la producción de conocimiento y la planificación en ciencias sociales se rige mayoritariamente por la primera de las raciona-

lidades, la positivista o científicista; y en mucha menor medida por la racionalidad hermenéutica. Sólo algunas corrientes todavía marginales de investigación y educación, como es el caso de la IAP, se desarrollan desde los postulados epistemológicos de una ciencia social crítica (crítica ideológica de la cultura, la naturaleza y las relaciones sociales de producción y reproducción) que contribuya a la promoción de la acción racional y la transformación social.

Pero no sólo en los distintos enfoques de las ciencias sociales encontramos la plasmación de esta estructuración tri-paradigmática, también bajo la etiqueta de la IAP podemos descubrir el reflejo e influencia de los distintos tipos de racionalidades. Podríamos decir que las investigaciones enmarcadas bajo el título de la IAP transcurren por varias direcciones o tendencias en las que predomina alguna de las mencionadas racionalidades: la técnica, la práctica y la emancipatoria. Ejemplo de la primera tendencia serían aquellas investigaciones que tienen como propósitos generales diseñar y aplicar un plan de intervención que sea eficaz en la mejora de las habilidades profesionales y en la resolución de problemas. Respaldada generalmente por el poder político o económico, se preocupa por mejorar la eficacia y la eficiencia de las prácticas sociales y no por la mejora en la comprensión de los problemas y la transformación de los contextos en los que se sitúan. El papel de los expertos consiste en estos casos en ser responsables de los procesos de investigación, y su relación con los demás sujetos o actores sociales se halla supeditada a la utilidad que les encuentren para alcanzar los propósitos previa y unilateralmente predeterminados. En esta corriente, si existe alguna diferencia con el enfoque positivista clásico, se limita a la incorporación —dirigida y controlada— de los implicados en el proceso de investigación, y a la asimilación de algunos parámetros metodológicos. En definitiva, esta modalidad no es en realidad IAP, sino una versión mejorada de la tradición técnico-científica, que resulta más eficiente para resolver los problemas y necesidades de la planificación pública y económica en el momento actual.

En otros casos denominados también como IAP observamos un predominio de la racionalidad

práctica, en cuanto que se busca desarrollar la reflexividad y el pensamiento práctico de los participantes, procurando que sea el conjunto de los actores sociales quienes delimiten los problemas y aborden su solución, al tiempo que se mejora su formación y su desarrollo profesional a través de la reflexión y el diálogo. Los expertos cumplen, principalmente, un papel socrático, facilitan que los participantes elaboren sus ideas y articulen sus preocupaciones, diseñen los planes de acción y evalúen los efectos de las acciones. Los diferentes actores sociales adquieren un mayor protagonismo en el control de la investigación, debaten y deciden los problemas que deben enfrentarse, y discuten y acuerdan las acciones a realizar. En definitiva, esta modalidad, que a nuestro entender es predominante en el panorama de experiencias de IAP, expresa una visión todavía limitada de la misma. Su limitación radica en que no se plantea un «desarrollo sistemático del grupo de practicantes en tanto que comunidad autorreflexiva» (Carr y Kemmis, 1988, p. 214), ni un cambio en las condiciones institucionales y estructurales en las que se lleva a cabo la acción.

La IAP crítica o emancipatoria, es decir, la IAP en sentido estricto, incorpora las finalidades básicas de las otras modalidades, pero incluye como objetivo fundamental la emancipación de los participantes de su tradición cultural coercitiva y de las relaciones de dominación, a través de una transformación profunda de los propios actores y de las organizaciones sociales³. El papel de los agentes externos es el de facilitar e implicarse con los otros participantes en la función de autorreflexión y acción transformadora. Constituye, en definitiva, un proceso de práctica de libertad (Freire, 1970, 1980) y, en este sentido, es una concepción «activista y militante» de la investigación y la educación, apostando por un contexto social más justo y democrático, a través de procesos de reflexión-acción autocríticos, y promoviendo la construcción de redes o conjuntos de acción ciudadanistas⁴.

El enfoque que aquí proponemos se enmarca en esta última modalidad o tendencia, y se constituye como una perspectiva epistemológica y metodológica de investigación-educación-acción orientada al cambio en los modelos de educa-

³ Aunque es evidente, cabe anotar que las prácticas realizadas bajo este enfoque suelen ser consideradas como una amenaza por el poder político, económico y cultural, siendo muchas las dificultades y fuerzas con las que se enfrenta.

⁴ Sobre los Conjuntos de acción, véase Tomás R. Villasante, 1994.

ción, investigación y acción social. Como rasgos más relevantes del mismo podemos sintetizar los siguientes⁵:

- a) La producción de conocimiento y la planificación se construye desde y para la práctica, en un proceso público de discusión, argumentación y crítica educativa.
- b) La construcción de conocimiento y la planificación siguen un proceso en espiral de reflexión-acción-reflexión, que pretende comprender, mejorar y transformar la propia práctica investigadora y sus resultados.
- c) Incorpora la participación de todos los actores sociales afectados: instituciones, profesionales y técnicos, organizaciones y redes sociales.
- d) La producción de conocimiento es un proceso de acción y reflexión dialógico y democrático, en el cual los expertos o profesionales pierden el monopolio del saber y todos los actores sociales implicados se constituyen en sujetos de la investigación-acción.
- e) Desarrolla metodologías y técnicas de investigación, planificación y acción participativas, que facilitan la intervención y coordinación de los actores en todas las fases del proceso de investigación-acción.
- f) No defiende un modelo metodológico único ni excluye las técnicas de investigación clásicas en ciencias sociales. Por el contrario, desarrolla la triangulación de perspectivas y metodologías en el diagnóstico y la planificación.
- g) Concibe la investigación social no sólo como un problema de carácter científico-técnico, sino como un proceso ético y político de conocimiento y transformación de la realidad.
- h) Asume que toda educación e investigación social son prácticas de poder, que pueden actuar a favor del cambio o de la continuidad social, y, en este sentido, pretende la transformación de la realidad social y la constitución de sujetos y conjuntos de acción con capacidad para comprenderse a sí mismos, analizar crítica-

mente la realidad y orientarla hacia el cambio social.

- i) Asume una amplia gama de criterios de validez, pero el más importante consiste en la verificación a través de los efectos producidos tanto en las ideas como en las prácticas y en los contextos de los sujetos afectados.

Estos principios o rasgos básicos de nuestro enfoque de investigación-acción participativa se desarrollan a través de un proceso que analíticamente podemos desglosar en las siguientes fases⁶:

1. La primera fase se refiere a la determinación de la preocupación temática sobre la que se va a investigar y a la elaboración del proyecto de investigación-acción. En este sentido, no son únicamente los investigadores ni el «cliente» quienes se arrogan el poder de determinar la problemática sobre la cual se va a investigar. Tampoco se trata de identificar problemas teóricos de interés exclusivo de los investigadores, sino de problemas vividos como tales por los diferentes sujetos que intervienen en la investigación y que se tratan de resolver a través de soluciones prácticas. Comparte con la investigación tradicional la necesidad de elaborar un documento de proyecto (en nuestro caso, de manera participativa), pero se distingue de ella en la construcción participada y compartida del objeto de investigación, que constituye un momento clave de la misma, pues en él se problematiza y delimita (se construye) lo que interesa abordar.
2. La segunda fase es la de diagnóstico. En ella se explora el origen y evolución de la situación problemática, se analizan los rasgos más importantes de la misma y su vinculación coyuntural y estructural con el contexto de referencia. Así mismo, se caracterizan y estudian las posiciones de los sujetos implicados en la investigación ante ese problema (los saberes y experiencias, los intereses y actitudes); las interacciones entre los actores, y los elementos

⁵ El desarrollo de estos postulados básicos y, en general, del enfoque que aquí se presenta, se encuentra en varios capítulos de los libros de la serie *Construyendo Ciudadanía*, ya mencionada, y en especial en los dos primeros: Villasante, T.R., M. Montañés y J. Martí (2000); Villasante, T.R., M. Montañés y P. Martín (2001).

⁶ Un ejemplo detallado de fases, instrumentos y técnicas lo ofrece J. Martí en «La Investigación-Acción Participativa. Estructura y Fases», en T.R. Villasante, M. Montañés y J. Martí (coord.)(2000).

de consenso y de conflicto que se manifiestan; los campos en los que se materializan (discursos, prácticas, relaciones sociales y organizativas). Y, por último, se contrasta la correspondencia que existe entre la teoría elaborada sobre el tema y las prácticas de la red de actores.

3. La tercera fase se centra en la planificación. Se trata de elaborar un plan de acción coordinado y orientado a resolver los problemas detectados. De acuerdo con la lógica inherente a los principios de la investigación-acción participativa, el plan general debe ser flexible, para que, en su desarrollo, pueda incorporar nuevos actores y aspectos no previstos al inicio del proyecto. Este plan inicial se ha de referir a los objetivos, a la metodología que se aplicará, a los recursos que se utilizarán, y a la estructura y las formas de funcionamiento del conjunto de los actores. Así mismo, señalará cómo se evaluará y se controlarán las mejoras generadas por la investigación⁷.
4. La cuarta fase corresponde a la acción-observación. Consiste en la puesta en práctica del plan, y asume que será necesario efectuar cambios en función de los avatares de desarrollo del plan y de la evaluación que se haga del mismo. La ejecución de la planificación es, por tanto, una acción sistemáticamente observada, que registra los datos que se someten a evaluación y reflexión participada. Este componente reflexivo de la acción produce un nuevo esclarecimiento de la situación problemática (basada en la auto-reflexión compartida entre los participantes) y de las redes de acción de los actores. A través de ella descubrimos nuevos medios para seguir adelante y las lagunas en nuestra formación, y se destapan nuevos problemas que darán lugar a la renovación del plan de acción y de la organización de los sujetos implicados.

Este proceso de investigación y acción —mucho más complejo y menos lineal, en la práctica,

de lo que pueda parecer por la inevitable exposición secuencial anterior—, así como los principios o postulados del enfoque que lo sustenta, pueden realizarse con diversos procedimientos y en muy distintos ámbitos. Pero, en todo caso, es su puesta en práctica concreta la que revela la consistencia, validez y operatividad de la propuesta epistemológica y metodológica que hemos sintetizado en las páginas precedentes. En consecuencia, se hace necesario exponer seguidamente los elementos más relevantes de las experiencias de educación e investigación que desarrollamos, cuyo ejemplo más integral y experimentado lo constituyen los cursos de postgrado universitario que coordinamos o con los que colaboramos en diferentes universidades españolas y latinoamericanas.

Con ello no queremos caer en una de las trampas en las que, según Hopkins (1987), se enredan algunos de los defensores de la IAP. Estos, víctimas —según él— de su propia formación académica o de la presión del mundo científico en el que operan, destacan un interés desproporcionado por desarrollar modelos y esquemas cerrados, que acaban anulando la creatividad y la innovación inherentes a cualquier práctica educativa de investigación-acción en contextos sociales específicos⁸. Nuestro interés es más humilde y coherente con los planteamientos que hemos explicado hasta aquí, consiste únicamente en extraer los rasgos principales y concretos de una larga experiencia de educación e investigación participativa, y en someterla a la consideración del lector para que sea él quien valore y saque las conclusiones teóricas y prácticas pertinentes. Huelga decir que la exposición detallada de la metodología de nuestro trabajo y la referencia en particular a los cursos mencionados, carece de cualquier interés ajeno a su estricta necesidad lógica, derivada del sentido práctico que guía este artículo y del objetivo de facilitar la comprensión correcta del enfoque epistemológico y metodológico que defendemos. No obstante, para evitar posibles malentendidos respecto a la inevitable autoreferencia concreta de nuestros trabajos, procuraremos presentar la información con un carácter meto-

⁷ Sobre el tema de la planificación participativa, véase F.J. Garrido (2002).

⁸ Hopkins (1987, p. 47) señala que algunos trabajos, como los de Elliott, Ebbutt y Kemmis «están repletos de esquemas complejos para la i-a, espirales y medio-espirales y toda la eficiencia técnica que conduce al conformismo y al control. La descripción explícita de pasos y etapas proporcionan a los profesores no unos principios de procedimiento que conduzcan a la acción independiente, sino una invitación a asumir una 'camisa de fuerza' tecnológico-prescriptiva».

dológico genérico y aplicable a diferentes iniciativas educativas.

3. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CONCRETAS

El enfoque de educación e investigación-acción participativa sintetizado en las páginas precedentes, lo hemos desarrollado, principalmente, a través de distintos tipos de cursos dedicados a la formación de personas y grupos en contenidos teóricos, metodológicos y técnicos de investigación y gestión integral de entidades y programas de desarrollo local. Tales cursos pretenden revisar, completar y renovar la formación teórica y metodológica que se imparte en la Universidad en estos campos de estudio —cuyas deficiencias señalamos en el primer apartado de este texto— y en los propios programas formativos de las Administraciones Públicas. Para ello se desarrolla un programa estructurado en tres áreas principales de trabajo, que se encuentran interrelacionadas: a) teorías, metodologías y experiencias prácticas de investigación social y desarrollo local sostenible; b) el paradigma de la Investigación Acción Participativa, y las técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación social en su aplicación a la investigación y el desarrollo local integral; y c) introducción a las técnicas de programación y de fomento de la participación social. En conjunción con esos contenidos, los cursos tienen una dimensión práctica esencial, como lo muestra el hecho de que al menos la mitad del trabajo de los alumnos corresponde a prácticas de investigación-acción. Tales prácticas consisten en conformar equipos de 5-6 alumnos, coordinados por un tutor, que se encargan de elaborar un proyecto y realizar la consiguiente investigación-planificación participativa para un Ayuntamiento o entidad social, la cual contribuye, por su parte, a la financiación del curso.

Comenzaremos por describir y explicar estas prácticas. Para ello conviene, en primer lugar, recordar que en la investigación clásica se asume y no se cuestiona el papel de un sujeto determinante de todo el trabajo. En los términos habituales del mercado profesional se le denomina cliente (la entidad que financia y para la cual se hace el trabajo), y en el plano epistemológico responde a las cuestiones de *quién* demanda *qué* investigación y *para qué* lo quie-

re. Desde la perspectiva de investigación participativa que aquí sostenemos y sin desdeñar la importancia central que desempeña en la práctica este sujeto o cliente, se trata de relativizar su protagonismo en favor de los demás actores sociales afectados; es decir, de cambiar las reglas del juego respecto al poder de los distintos actores para determinar los problemas (qué se investiga), para apropiarse el conocimiento (quién demanda y a quién van los resultados), y para aplicarlo (con qué fin se produce el conocimiento y la acción). Pero, no está de más recordar que en el contexto de las estructuras de poder en que se produce y transmite el conocimiento en la sociedad actual, ese intento de cambio de las reglas nos suele avocar a la selección de un reducido número de «clientes» más dispuestos a asumir los nuevos planteamientos participativos; o, cuando menos, requiere asumir la existencia de cierta tensión negociadora con las posibles entidades interesadas en este tipo de trabajos, reacias por lo general a embarcarse y financiar proyectos innovadores de investigación y planificación participativa.

En dicho contexto, nuestras prácticas educativas se inician negociando con entidades públicas gubernamentales o sociales, nacionales o locales, el apoyo para realizar investigaciones participativas sobre cuestiones que a ellos les puedan interesar. El tema general y la financiación principal los aportan estas instituciones. Es decir, un ministerio, un gobierno municipal, una televisión local, un consejo de la juventud, etc., plantean el interés por algún tema de investigación y planificación, a partir del cual se negocia la incorporación de otros actores sociales en la definición de la problemática a abordar, en el desarrollo del trabajo y en la ejecución y seguimiento de los planes. En otros casos, la iniciativa parte del propio equipo universitario, que como investigadores comprometidos con la resolución de problemas sociales, proponen a un municipio, por ejemplo, que se haga una investigación-acción sobre la política social de empleo o un presupuesto participativo por barrios, o a una federación de asociaciones de vecinos que aborde el tema de los jóvenes en la localidad.

Uno de los objetivos que persigue el establecimiento de este tipo de convenios o contratos de investigación consiste en que las instituciones públicas o entidades sociales interesadas en la misma contribuyan en gran parte a la financiación del curso; lo que implica, dicho de otra

manera, que colaboran económicamente en la formación de expertos en temas de interés social y práctico. Paralelamente, hay que subrayar que la notable reducción del precio de la matrícula que conlleva dicha colaboración económica, permite el acceso a la formación a alumnos que de otro modo no dispondrían de recursos económicos suficientes para hacer estos cursos, pero que están interesados en sus contenidos y en los temas de investigación que desarrollan. Del mismo modo, al equipo de dirección le facilita la selección de candidatos y la inclusión de diferentes criterios de elección del alumnado, tales como la vinculación personal y la experiencia participativa en temas sociales, o la demanda de profesionales de una institución o entidad social en estos temas.

Como contraprestación por ese apoyo financiero, el mencionado equipo de 5 o 6 alumnos-investigadores, bajo la coordinación y dirección del equipo director del curso, realiza el trabajo que ha sido acordado con la entidad financiadora. Este acuerdo supone la ejecución de un trabajo de investigación profesional, que si bien dura más tiempo del que pudiera dedicar al mismo un equipo «senior» que trabajase al margen de un proceso educativo como el nuestro, cuenta con el entusiasmo de los jóvenes aprendices y con el apoyo de un coordinador «senior» para cada grupo.

Se trata siempre, como mínimo, de hacer un trabajo práctico de nivel profesional convencional, que resulte útil para quién esta contratando, para la sociedad afectada por el tema objeto de estudio, y para la propia Universidad o centro formativo que lo avala. Cuando menos, los datos cualitativos y cuantitativos precisos han de documentar la investigación y las propuestas estratégicas que se justifiquen en cada caso. Y se aspira a que los documentos de metodología, diagnóstico y propuestas se hayan ido construyendo participadamente con partes significativas de la comunidad interesada en el tema. De tal forma que el resultado no se reduzca a la presentación de informes parciales y finales, sino que promueva sujetos locales que hayan participado en el proceso (funcionarios, voluntarios, etc.), que den continuidad al trabajo y puedan desarrollar lo que se ha propuesto. Incluso que el equipo investigador o una parte del mismo continúe posteriormente apoyando profesionalmente el seguimiento y ejecución de los planes.

Para todo esto resulta fundamental trabajar con las metodologías participativas de investigación, las redes sociales y las programaciones estratégicas, a fin de poder aportar resultados muy operativos, listos para ser realizados. Las ideas de fondo son, por un lado, que formamos parte de un mercado competitivo de trabajo y hay que ofrecer resultados, y por otro, que se trata también de un mercado donde los trabajos de investigación e intervención que no son lucrativos han de recibir atención y ocupar un espacio de investigación. En este sentido, entendemos que son las entidades del tercer sector, las instituciones públicas y las universidades quienes han de tomar la iniciativa para acometer estos proyectos y para resolver sus problemas apoyándose mutuamente. El contar con las iniciativas sociales desde un primer momento, dándoles un papel protagonista, es una de las claves tanto para hacer buenos diagnósticos, como para dar continuidad y control de eficiencia a lo que se haya programado. Por ello, se procura que la evaluación de cada trabajo no sólo provenga de la institución que hace el contrato y de la Universidad, sino también de la propia sociedad que se ve afectada por el proceso.

La formación de los alumnos investigadores es, por lo tanto, eminentemente práctica, pero estas prácticas se asientan en la formación teórica general del programa del curso, y en la formación específica del tema que cada equipo investiga. Así, la otra mitad del tiempo empleado por los alumnos en su formación se dedica a los contenidos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos que se desarrollan en las aulas de la Universidad, de los cuales ha de dar cuenta cada asistente con una monografía de tipo más teórico. Se trata en cada caso de un «currículum negociado» con el equipo de dirección del postgrado, en donde se han de incluir algunas intervenciones orales en clase, entrevistas a expertos y la redacción de la monografía, que deberá recoger los aspectos básicos de los contenidos impartidos en cada módulo del curso y en los seminarios de técnicas. Tanto en el trabajo práctico como en el teórico (individual y por equipos), no se trata de poner notas o suspender, sino de consolidar la formación en aquellas partes que no se han cubierto de manera satisfactoria, hasta que se cumpla un mínimo de suficiencia teórica y de manejo de las herramientas prácticas.

4. LOS EJES DE UNAS PEDAGOGÍAS RENOVADORAS

Desde un punto de vista pedagógico, procuramos que los métodos docentes se diferencien (de) y renueven las prácticas tradicionales y habituales en la Universidad. Entendemos que el método no es simplemente un elemento didáctico más, sino que expresa una síntesis de opciones relativas a la estructuración de los contenidos, de las actividades, de los materiales, a la organización de las interacciones entre los sujetos. Y, por ello, ponemos en marcha algunos ejes que rompan con los convencionalismos de las aulas más tradicionales, respondan a las aspiraciones pedagógicas del equipo de dirección de los cursos y contribuyan a la constitución de la educación como práctica de libertad.

Por un lado, como es habitual en otros cursos, los alumnos evalúan a cada profesor y cada módulo de contenidos del programa teórico, y se efectúa una evaluación general cada trimestre y al final del curso. Además de estas evaluaciones, que mantienen la separación entre los discentes, por un lado, y los profesores y la dirección del curso, por otro, tratamos de incorporar a los alumnos en la organización y toma paulatina de decisiones. Así, hay momentos incluidos en la programación del curso para que cada equipo discuta aspectos pedagógicos, de organización y funcionamiento del curso, y estos equipos eligen unos representantes que participan en un consejo de seguimiento del propio curso, compuesto también por los directores del Master, los coordinadores de cada investigación y varios de los profesores que llevan una mayor carga docente. De este modo se pueden hacer rectificaciones o mejoras sobre lo ya programado o sobre cualquier cuestión que merezca la atención del consejo. Pero, aparte de estos asuntos más formales, que se enmarcan en la aplicación práctica de una perspectiva de investigación acción participativa y persiguen objetivos de calidad de la enseñanza, es el propio ambiente del curso, en su dinámica cotidiana, el que proporciona una cualidad pedagógica diferente a otros modelos.

En ese sentido, desde la propia selección inicial del alumnado, que incluye como criterio de elección el «curriculum participativo» en organizaciones o acciones sociales, ya se va perfilando un tipo de personas que quieren, por supuesto, un título de postgrado que les facilite

su mejora laboral o su inserción en el mercado de trabajo, pero que, al mismo tiempo, buscan en la mayoría de los casos algo más que un título. Hemos comprobado que les atrae de manera fundamental un estilo renovador de educación e investigación social aplicada y un compromiso de cambio en las formas de intervención social. Por ello, desde el momento en que se inicia el curso y se presentan los alumnos, se trata de organizar empatías dentro y fuera de las aulas. Se hacen unas primeras sesiones de juegos de conocimiento y dinámicas de grupos que impulsan la creación de un sentido de pertenencia colectivo y que facilitan la constitución de los equipos que desarrollarán cada investigación-acción. También los coordinadores de los diversos equipos y la propia dirección se implican en salidas conjuntas para realizar actividades lúdicas extraescolares, las cuales fomentan unos grados mínimos de confianza más allá de lo académico. Igualmente, el hecho de que los coordinadores de cada equipo sean jóvenes, y que sean los propios equipos quienes resuelvan sus horarios de prácticas, se repartan las tareas, y se ayuden en lo posible, crea unos ambientes básicos de colaboración que no suelen ser habituales en nuestras Universidades. La convivencia afectiva, el trabajo (relativamente) autónomo de cada equipo y la ruptura de formalidades innecesarias, permite y estimula que los otros ejes puedan funcionar mejor.

El segundo eje gira en torno al propio trabajo de campo, al que en parte ya nos hemos referido. Cabe recordar ahora que cada equipo elabora su proyecto de investigación de forma participada, con la intervención de la entidad patrocinadora y de los actores locales interesados (o cuya participación se ha logrado atraer) por el tema. El desarrollo de la investigación suele incluir talleres; recogida, procesamiento y análisis de datos estadísticos; técnicas cualitativas (grupos de discusión y entrevistas semidirigidas); presentación y debate de informes con los afectados; etc., y para ello se programa un calendario de actividades orientativo. Este trabajo de campo se apoya en la constitución de una Comisión de Seguimiento, donde participan las diversas instituciones o asociaciones interesadas, que se reúne cada cierto tiempo. Y en un Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP), formado por el equipo de investigación y por colaboradores voluntarios locales (generalmente miembros de alguna asociación afecta-

da por el tema de estudio), que no sólo apoyan el trabajo de investigación, sino que participan activamente en todo el proceso investigador (desde la elaboración del proyecto hasta la revisión preliminar de informes, pasando por la organización de talleres o el análisis elemental de la información obtenida). Este GIAP, cuando se consigue consolidar (tarea que no es fácil), resulta muy operativo y eficaz y, aunque suele ralentizar los trabajos, se muestra fundamental en todo el proceso investigador, en la calidad de los resultados y en la continuación del trabajo una vez finalizada la investigación. En síntesis, este eje de prácticas es el que consume más tiempo a los alumnos, entre otras razones porque los grupos pretenden que —en relación con otros equipos— quede bien su trabajo, y porque se implican mucho más que en las clases de tipo teórico —tal vez como reacción al cansancio y el desencanto que les produjo el paso por las clases de las carreras universitarias—. Por último, hay que señalar que cada equipo de investigación tiene cierta autonomía de trabajo que les hace bastante responsables, y que enseña de forma práctica cómo trabajar en equipo.

Otro eje se refiere al cuestionamiento de los paradigmas teóricos y la reconceptualización de las metodologías habituales en las ciencias sociales. Esto se hace de tres modos: a) partiendo de las propias experiencias de trabajo y de las entrevistas con expertos en cada caso, se replantean las teorías que se vienen impartiendo en cada módulo que compone el programa teórico del curso; especialmente el módulo «truncal» y el de «metodologías», constituyéndose en un aporte crítico, pragmático e innovador, central en el desarrollo del curso; b) se preparan en grupo una serie de intervenciones en clase de cara a interpelar a los profesores, de modo que estos tengan que replantear sus hábitos de conferencias magistrales, o al menos las tengan que adecuar al ritmo del curso; y c) hay talleres o sesiones de simulación en el aula de métodos y técnicas que luego se van a poner en práctica, y que permiten también discutir los cambios teóricos vinculados a las propias prácticas, y no aisladamente o al margen de las estrategias prácticas de la construcción colectiva del conocimiento.

El cuarto eje es el de la sistematización, que muestra la capacidad de reflexionar individual, grupal y colectivamente. Este eje se construye a través del debate de las diversas experiencias

dentro de cada equipo; en sesiones especiales de puesta en común y discusión en el aula; y contrastando con otros casos y experiencias en las Jornadas o Encuentros que se programan en cada curso, las cuales están abiertas también a la presentación de ponencias de los alumnos. También se explican en el aula otras metodologías y experiencias locales, nacionales o internacionales, que son debatidas junto con las propias de los equipos, o las de algunos de los asistentes al curso que han realizado prácticas anteriores, aunque no las hubieran sistematizado previamente. Es el caso habitual de latinoamericanos que hacen los cursos en España siendo ya expertos en sus países, o de profesionales españoles que aprovechan estos espacios formativos para reciclar sus conocimientos y metodologías. Evidentemente, también hay jóvenes casi sin experiencia, pero sus iniciativas e inquietudes críticas suelen ser revulsivos interesantes para los más experimentados.

5. LOS TIEMPOS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Por necesidades de acoplamiento de los cursos a la organización académica de las instituciones de enseñanza universitaria en las que habitualmente se imparten, la mayoría de los procesos formativos descritos suelen tener una duración de un curso académico. Ello exige de cada alumno una dedicación intensiva, que si bien admite ejercer otra actividad, no permite que la del curso sea secundaria. Estimamos que esta duración no es la ideal, pero viene condicionada por los imperativos de ajuste académico que acabamos de señalar y por la obligación de dar resultados operativos a quienes demandan el trabajo (el cliente), y por lo mismo no se puede retrasar la visibilidad de los resultados. Para desarrollar un ciclo más completo sería conveniente un período de dos años, aunque también somos conscientes de que todo el tiempo es poco para hacer cualquier proceso de implicación social. Pero más importante que la duración del curso es que se pueden distinguir dos o más tipos de resultados en el conjunto del proceso temporal de investigación-acción. Unos son a muy corto plazo y tienen que ver con la presentación de documentos de contenidos científicos sobre la construcción de la realidad

social en cada caso concreto; o de cuestionamientos teóricos de cada persona en estas especialidades; o de formar grupos iniciales de participación (GIAP).

Otros tipos de resultados son a medio y largo plazo. En tal sentido, aún hay que esperar para poder contrastar lo que se viene haciendo en las distintas ciudades del mundo, para poder acreditar y verificar si se ha abierto un camino, pues ello requiere al menos un período de 15 años, el equivalente a una generación, y por el momento apenas llevan en marcha desde mediados de los años 90. Sabemos que ha habido y hay en otros centros de investigación y de enseñanza intentos parecidos, y será bueno que nos comuniquemos para debatir, sistematizar y avanzar resultados, y que estos se generalicen y abran nuevas potencialidades. Pero todo ello lleva tiempo y cambios de formas y estilos, no solo de las pedagogías sino del talante mismo de la vida de los profesionales, de las vinculaciones con los movimientos sociales, de los cambios de paradigmas de construcción del conocimiento y la planificación, etc.

Respecto al corto plazo (el período de duración del curso) el equipo de dirección avanza una primera parte del proceso. Se trata de la negociación inicial con el cliente sobre los componentes básicos de cada investigación concreta, que es muy pesada y tediosa (lleva meses) y debe estar acordada en lo fundamental antes del comienzo del curso. Después, es el grupo de alumnos investigadores encargados de la investigación quienes coordinan la elaboración del proyecto definitivo con la participación de los responsables de la institución financiadora y con los demás actores sociales (técnicos de la entidad, organizaciones sociales y ciudadanos interesados). Esos primeros momentos de trabajo de los equipos, en los cuales se pasa también a concretar la Comisión de Seguimiento y se realizan los primeros talleres, son ya suficientes para conocer cómo funcionan los ritmos dispares de la burocracia y de los investigadores. Y también las diferencias con los tiempos y dinámicas de los movimientos sociales y de las asociaciones cívicas, que son quienes muestran en cada caso los síntomas o problemática desde donde tenemos que empezar a construir. En este sentido, vencer las primeras desconfianzas y coger un cierto ritmo no es tarea fácil, pero es imprescindible para comenzar bien cualquier proceso. Sería deseable que los movimientos o

las instituciones ya tuviesen el hábito de solicitar estas metodologías participativas, pero ese caso suele ser excepcional y así hay que sumirlo. Y, por otro lado y de manera simultánea, el equipo de investigadores profundiza en la construcción del marco teórico que alumbrará la elaboración del proyecto y proporcionará las bases para realizar la investigación.

En un segundo momento, cuando ya se ha acordado la metodología elaborada con los primeros participantes, se trata de obtener información de carácter cuantitativo y cualitativo sobre la realidad objeto de estudio e intervención. Lógicamente, en función del marco teórico y de las características del objeto de estudio, en cada investigación varía la información pertinente, pero siempre es necesario obtener y analizar datos estadísticos primarios o secundarios sobre el contexto de referencia y sobre la problemática abordada en cada caso. Junto al análisis de esos datos, hacemos un trabajo cualitativo para profundizar en las motivaciones de los sectores no organizados de la ciudadanía interesada en el tema. Después se estudian de forma provisional las relaciones entre los actores implicados, se compone un socio-grama (estructura de la red de relaciones entre los principales actores) y se seleccionan una serie de grupos significativos. Éstos son entrevistados con técnicas cualitativas, para estudiar su discurso y efectuar un diagnóstico de la situación desde la perspectiva de la población civil y desde los técnicos, que se pone en contraste con el de las instituciones y los movimientos sociales. El objetivo consiste en llegar a todas las complejidades y paradojas que se esconden tras el lenguaje y los comportamientos en las actividades cotidianas de los actores. No se trata del simple voluntarismo convencional de impulso de la participación, sino del estudio riguroso y sistemático de las distintas posiciones, del contraste entre las estrategias contradictorias o cooperantes de los actores (insertos siempre en estructuras de redes). El análisis de redes sociales (fundamentalmente desde la perspectiva del «Social Network Analysis») y la teoría de Conjuntos de Acción, se han demostrado sumamente útiles en este sentido.

En un momento posterior pasamos a formular las programaciones integrales. Se realizan Talleres, Seminarios o Jornadas para la «devolución» de los diagnósticos y para la elaboración de las propuestas que se consideren más útiles.

En esta fase, cuando ya han pasado varios meses desde el comienzo del proceso, se va perfilando lo que realmente puede hacerse, tanto desde el punto de vista de los contenidos potenciales como de los sujetos que están dispuestos a implicarse en los programas. Respecto a los contenidos hay que distinguir lo que es más urgente y motivador y lo que pueda ser más estructural, aunque menos evidente, y cómo conjugar ambas dimensiones de manera integrada. Y, respecto a los sujetos, el análisis del socio-grama y de los conjuntos de acción facilita enormemente la construcción de mediaciones y estrategias entre los actores para que los contenidos tengan un soporte (unos sujetos) que los hagan realidad. Es decir, no basta con proclamar planes bien contruidos e intencionados, hay que avanzar qué juegos de alianzas sociales y culturales son los que pueden darle respaldo operativo y eficaz. Se trata de pasar de los documentos técnicos o del voluntarismo vanguardista hacia la construcción de redes y mediaciones operativas.

En un curso no da tiempo a mucho más. Pero aún queda la parte de puesta en práctica, de ejecución real de lo que se ha planteado. Este es el cuarto paso en la construcción del conocimiento, el que sirve para verificar hasta dónde se ha llegado y que, a su vez, abre nuevas experiencias y propuestas que van más allá de lo programado. Hasta que no se haya realizado esta parte, y suele ser larga (cuando menos otro año), no se puede tener certeza de la validez del trabajo efectuado. Por consiguiente, hacemos evaluaciones provisionales a lo largo del curso y al final, con la propia sociedad, con las instituciones y desde luego con la Universidad. En algunos municipios repetimos año tras año estas prácticas, y en ellos podemos tener una mejor evaluación de nuestro trabajo, pero en general los resultados son dispares y aún consideramos provisionales las evaluaciones de los planes y políticas que estamos contribuyendo a construir.

En cualquier caso, el proceso mismo de educación e investigación implica un cambio o transformación cuya validez no se mide únicamente por los resultados finales de carácter instrumental o técnico sobre el problema que se abordó por cada equipo de investigación. Eso es, sin duda, fundamental, pero la implicación de las instituciones y de la población en todas las fases de la investigación, así como el cambio de metodologías empleadas, suponen cierta

transformación positiva de la realidad, al menos en las relaciones entre los actores y en la forma de enfrentar y resolver los problemas. Dicho de otro modo, en la misma realización de la investigación participativa se transforma la realidad en un sentido de participación más democrática y activa de quienes hasta ahora han sido simples objetos de estudio, para convertirlos en sujetos o actores del conocimiento y la intervención social, lo cual es, a nuestro entender, un valor positivo en sí mismo.

6. PARA QUÉ Y PARA QUIÉN LO HACEMOS

Decíamos al comienzo de este artículo que nuestro trabajo es una respuesta propositiva ante la insatisfacción de las formas tradicionales de investigación, de enseñanza, y de programación habituales. Consideramos, además, que hoy nada se puede conocer y reconstruir al margen de los síntomas preocupantes de un mundo con tantas desigualdades, tantas exclusiones y con tan graves amenazas sobre la propia naturaleza. Estos síntomas se complejizan localmente con las tradiciones culturales locales, los valores patriarcales y las economías sometidas a la globalización capitalista. Por todo ello, entendemos que la vinculación siempre inevitable entre conocimiento y acción se debe enfocar dando respuestas operativas a estas cuestiones en nuestras cotidianidades inmediatas. Y para ser operativa, la construcción del conocimiento se encuentra entre una primera necesidad: asumir los problemas tal como se nos plantean por los ciudadanos, organizaciones e instituciones, aunque su definición sea provisional y ambigua; y un último desafío: poner en marcha soluciones lo más ajustadas posibles a los problemas, aunque nunca podamos tener la certeza de que estamos acertando.

Pero las situaciones de complejidad en que nos movemos exigen hoy atender los aspectos energéticos y los informativos al mismo tiempo, de manera que entre esos dos puntos del proceso que guían nuestro enfoque de la educación y la investigación-acción participativa, eminentemente prácticos, muy cargados de energías, caben otros retos u objetivos más informativos. Hay que salir de los síntomas inmediatos, de lo más visible, para poder transformar los vínculos subyacentes, las relaciones que están moviendo

realmente la sociedad. Porque lo primero que se ve son los sujetos, no las sujeciones; y los sujetos pueden cambiar si cambian las sujeciones, en el grado en que seamos capaces de modificarlas. Por eso, un objetivo informativo consiste en conocer las complejidades de las redes sociales y las contradicciones en que se mueven los actores, de manera que se puedan deconstruir las estrategias, valores, intereses y potencialidades que se esconden, por ejemplo, detrás de las comunidades, de los buenos deseos de las administraciones, y de los prejuicios de los expertos.

Pero estos objetivos son todavía incompletos, queremos pasar de los diagnósticos y el mero conocimiento, a las programaciones integrales. No es lo mismo señalar los problemas —como se limitan a hacer los académicos en la academia—, las redes de conflictos y de confianzas, que pasar a señalar las vías de solución. El hacer propuestas más o menos concretas supone arriesgarse a ir más allá del diagnóstico, llegar a la elaboración de planes de acción que respondan a los problemas principales, y a precisar las prioridades de actuación. No es lo mismo lo más importante que lo más sentido, que lo más urgente, que lo que puede hacer de puente entre unos y otros de estos aspectos. Este paso en la construcción del conocimiento es una apuesta y un riesgo, porque siempre hay variables incontroladas o incontrolables, elementos no percibidos que luego se demuestran muy importantes; y, por si esto no fuera suficiente, los factores de caos, de azar, de impredecibilidad, son inevitables y consustanciales al devenir de la realidad social.

Por último, con nuestro trabajo de educación e investigación participativa pretendemos pasar de los proyectos a las prácticas, en las cuales se verifica lo acertado del conocimiento construido y de los planes propuestos. Unas prácticas que requieren nuevas formas de organización y relación entre los actores implicados (nuevos con-

juntos de acción ciudadanista); corresponsabilidad y participación en las actividades; indicadores de ejecución de los proyectos y de cumplimiento de los objetivos deseados; etc. Y todo ello sin olvidar que en el proceso de ejecución de los planes, aparecen nuevos síntomas que remueven y continúan las historias en que estamos ya involucrados. Es como una gran espiral que se está constantemente abriendo y desbordándonos, y en la cual no podemos dejar de preguntarnos cómo enfocamos la construcción y transmisión del conocimiento y la acción, hacia qué horizonte avanzamos, para qué y para quién estamos investigando y educando.

Esos objetivos y estas preguntas son el centro en torno al cual giran los procesos de educación e investigación participativa de los cursos que hemos descrito en los apartados anteriores. Preguntas que pululan constantemente en las aulas, en los trabajos de campo, al hablar de los métodos, cuando convivimos informalmente. Y también cuando escribimos un artículo como el presente, en el cual no sólo nos hacemos las preguntas sino que ofrecemos respuestas concretas y operativas. Podríamos decir que, en última instancia, nuestro trabajo de investigación y educación no presenta únicamente una posición epistemológica y metodológica académica, ni una postura política (la investigación social y la educación siempre adoptan una postura de carácter político, en el sentido etimológico y profundo de este término), sino también una experiencia de transformación profesional, personal, y colectiva. No sólo queremos transformar el sentido de la educación y la investigación, también pretendemos contribuir con ello a cambiar la sociedad, con los movimientos sociales y con los intereses públicos más avanzados. Y, por supuesto, nos embarcamos en estos trabajos y cursos porque nos sirven para aprender y ensayar otros estilos de trabajo y de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P. (1997): *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.
- BRANDAO, FREIRE, y otros (1981): *Pesquisa Participante*. Sao Paulo. Brasiliense.
- CARR, W. y KEMMIS, S (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- CARR, WILFRED (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata.
- DELGADO, GUTIERREZ (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis.
- ELLIOT, J. (1990): *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid. Morata.
- FALS BORDA, O. (1978): *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá. Guadalupe.

- FALS BORDA, O, BRANDAO, C. R. y CETRULO, R. (1986): *Investigación Acción Participativa*. Montevideo. Banda Oriental.
- FALS BORDA, VILLASANTE, PALAZÓN, etc. (1993): Investigación-acción-participativa. *Documentación Social*, 92, Madrid.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1980): *La educación como práctica de la libertad*. México D.F. Siglo XXI.
- GALTUNG, J. (1984): *¿Hay alternativas!* Madrid. Tecnos.
- GARRIDO, F.J. (2002): «Planificación Participativa para el Desarrollo Local», en VILLASANTE, T.R. y GARRIDO, F.J. (coord.): *Metodologías y Presupuestos Participativos*. Madrid. IEPALA/CIMAS.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría y Praxis. Estudios de Filosofía Social*. Madrid. Tecnos.
- (1992): *Conocimiento e Interés*. Madrid. Taurus.
- HOPKINS, D. (1987): *Investigación en el Aula*. Barcelona. PPU.
- IBAÑEZ, J. (1991): *El regreso del sujeto*. Santiago, Amerinda. Santiago.
- IBAÑEZ, J. (1994) *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid. Siglo XXI.
- JULIANO, D. (1998) *Las que saben. Horas y horas*. Madrid.
- LAPASSADE, G., LOURAU, GUATTARI, etc. (1977) *El análisis institucional*. Madrid. Campo Abierto.
- LEWIN, K. (1946). «Action Research and Minority problems». *Journal of Social Issues*. 2 (4), pp. 34-46.
- LEWIN, K (1952): «Group decisions and social change». *The Action Research Reader*. Deakin University Press (1988), pp. 47-56.
- MATURANA, H. (1995): *La realidad ¿objetiva o construida?* Barcelona. Antrhopos.
- NEGRI, A. (1994): *El poder constituyente*. Madrid. Libertarias.
- PICHON-RIVIÉRE, E. (1991): *Teoría del vínculo*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- PRIGOGINE, MORIN, VON FOERSTER, BARNET PEARCE, etc. (1994): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
- SALAZAR, M.C. y otros (1992): *La investigación-acción-participativa*. Madrid. Popular.
- SITUACIONISTAS (1977): *La creación abierta y sus enemigos*. Madrid. La Piqueta.
- STENHOUSE, L. (1993): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Morata. (Original en inglés: *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres. Heineman).
- VARELA, F. (1998): *Conocer*. Barcelona. Gedisa.
- VILLASANTE, T.R. y OTROS (1994): *Las ciudades hablan*. Caracas. Nueva Sociedad.
- VILLASANTE, T.R.; M. MONTAÑÉS; J. MARTÍ (coord.) (2000): *La investigación Social Participativa*. Serie Construyendo Ciudadanía, nº 1. Barcelona. El Viejo Topo.
- VILLASANTE, T.R. (1998): *Cuatro redes para mejor-vivir*.