

Incorporaciones

**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
CUADERNOS DE INVESTIGACION
- N° 7 -**

**INVESTIGACION PARTICIPATIVA
APLICADA A
LA RENOVACION CURRICULAR**

MARIA TERESA SIRVENT

**AREA: DESARROLLO SOCIOCULTURAL Y EDUCACION
PERMANENTE**



**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
- 1990 -**

Números anteriores de la Serie Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación:

Nº 1

INVESTIGACION PARTICIPATIVA: MITOS Y MODELOS

Area: Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente

MARIA TERESA SIRVENT

Nº 2

LA INSERCIÓN DE JOVENES UNIVERSITARIOS EN EL MUNDO DEL TRABAJO

Area: Educación y Economía

GRACIELA C. RIQUELME

LETICIA FERNANDEZ BERDAGUER

Nº 3

UNA CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Area: Lingüística y Educación

ANA MARIA BORZONE DE MANRIQUE

Nº 4

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA APLICADA

Area: Universidad

MARCELA MOLLIS

Nº 5

LA ALFABETIZACIÓN Y LA LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN. ¿EN QUE LENGUA ENSEÑAMOS A ESCRIBIR? y UNA EXPERIENCIA DE TALLER DOCENTE EN LA PROVINCIA DE MISIONES

Area: Lingüística y Educación

ESTELA CITRINOVITZ

MARIA ALEJANDRA SALGUEIRO

Nº 6

PROBLEMATICA DEL SORDO Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACION

Area: Lingüística y Educación

MARIA IGNACIA MASSONE

ROSANA FAMULARO

LUIS ERNESTO BEHARES

MONICA CURIEL

EMILIA MACHADO

**INVESTIGACION PARTICIPATIVA
APLICADA A
LA RENOVACION CURRICULAR**

MARIA TERESA SIRVENT

**AREA: DESARROLLO SOCIOCULTURAL Y EDUCACION
PERMANENTE
CUADERNOS DE INVESTIGACION DEL INSTITUTO
DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Decano:

Prof. Luis A. Yanes

Vice-Decana:

Prof. Edith Litwin

Secretarios:

Dr. Pablo A. Pozzi

Lic. Ruth C. Escolar

Lic. Pablo Antonio Gentili

Secretario Académico

Secretaria de Investigación y Posgrado

Secretario de Extensión Universitaria

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Directora:

Prof. María Teresa Sirvent

Directora de Publicaciones del Instituto

Prof. Susana Lamboglia

ISBN 950-29-0041-3

PRESENTACION

Este trabajo se dirige especialmente a los investigadores, planificadores, docentes y demás colegas interesados en la problemática de participación y educación y en las posibilidades de implementar instancias participativas para el análisis colectivo de la realidad y la determinación de estrategias de acción.

Varios son los propósitos que orientan este trabajo: compartir con el lector algunas reflexiones sobre la historia y situación actual de la investigación participativa, presentar un encuadre global del proceso de renovación curricular en el que interviene la investigación participativa y un análisis crítico de las experiencias de la autora desarrolladas en América Latina.

Se incluyen tres partes: en la primera se presenta una breve caracterización e historia de la investigación participativa en América Latina y se señalan algunos puntos críticos que deben enfrentarse en un análisis de la situación actual de la investigación participativa y en su adopción como estrategia de investigación; el segundo capítulo intenta proporcionar al lector elementos para la reflexión sobre el encuadre participativo y sus problemáticas básicas, como así también sobre alternativas de estrategias metodológicas y técnicas aplicables; finalmente en la tercera y cuarta parte se analizan sintéticamente experiencias implementadas en Brasil y Panamá sobre la base de las consideraciones desarrolladas en los capítulos anteriores y se concluyen recomendaciones para la acción.

Estas páginas no pretenden desalentar la adopción de una estrategia participativa de investigación para la renovación curricular ni tampoco acordar con aquellos que hablan de la "muerte" u "obsolescencia" de los encuadres participativos en investigación social y en educación. Somos conscientes que estamos muy lejos de la década de la esperanza, de la utopía, de la "década de las certezas" que era la del 60. Atravesamos un momento de profunda crisis que afecta a la sociedad como un todo en sus aspectos económicos, políticos y sociales como en lo relativo a sus valores y conocimientos. La crisis incluye decididamente la búsqueda de la Democracia, y a la vez impacta la consolidación y profundización de los procesos democráticos. La crisis no es sólo económica, social o política, sino también es una crisis de esperanza; nos invade un fatalismo determinista que como tal incluso, paraliza nuestra posibilidad de pensar reflexivamente y anticipar esquemas de acción.

Aparece una contradicción estructuralmente instalada en nuestra sociedad entre procesos que deberían tender a ser políticamente incluyentes en el marco de las democracias recuperadas, y planes económicos socialmente excluyentes de importantes sectores sociales de la población. Esto nos obliga a ubicarnos entonces en un escenario caracterizado por contradicciones que generan limitaciones objetivas a la participación real y que dificultan tanto la conquista de la misma por parte de la mayoría de la población, como así también toda experiencia participativa en el ámbito social o educacional. Se asume, sin embargo, que en esta conquista está la clave del fortalecimiento democrático. La inclusión del componente participativo en la elaboración del curriculum es condición por

un lado del éxito en la implementación de un cambio educativo y por el otro constituye un proceso de aprendizaje y ruptura fundamental para un crecimiento democrático. Más que nunca la Investigación Participativa es un desafío a la creatividad constante de investigadores y educadores que formen parte del equipo de investigación. No hay recetas para el proceso participativo; sí, modelos generales que orienten la acción. Pero estos modelos no deben ser tomados como esquemas vacíos; la metodología se apoya en supuestos, responde a exigencias y requiere ser re-creada continuamente según las condiciones que se enfrenten en cada experiencia y en cada contexto histórico. Deseamos que este trabajo sea un estímulo para el esfuerzo colectivo y una apertura al diálogo y a la polémica constructiva.

MARIA TERESA SIRVENT

Este trabajo ha sido realizado para el Proyecto Multinacional de Educación Básica de la Organización de Estados Americanos, quien autoriza esta reproducción.

Cap 1. CONCEPTUALIZACION BASICA

1.1 Caracterización de la investigación participativa.

Desde la década del 60' en América Latina hasta el presente se han dado una serie de prácticas de investigación social "alternativas" a la investigación tradicional que se agrupan bajo el rubro de Investigación Participativa.

Estas prácticas tienen en común el concebir a la Investigación y la Participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimientos. Producción de conocimientos que se torna así práctica colectiva y que lleva implícito componentes de acción educativa y animación socio-cultural.

Varias son las modalidades y los tipos de propuestas que han ido dando cuerpo a este estilo de trabajo en investigación social. En todos ellos subyace la hipótesis que ve en la apropiación colectiva del saber y de la metodología del pensar científico, y en la producción colectiva de conocimientos la posibilidad de efectivizar el derecho que los diversos grupos y movimientos sociales tienen sobre el conocimiento, el poder y la cultura. Es decir que se han delineado diferentes propuestas y proyectos que sitúan a la producción y comunicación de conocimientos en la perspectiva de apoyar procesos de organización y movilización popular en América Latina.

Estas prácticas alternativas (1) de investigación social culminan para algunos en la transformación del pueblo en sujeto político: sujetos que reivindican de manera consciente y organizada su incidencia en la toma de decisiones sobre los hechos que afectan su vida cotidiana.

Otros perciben o priorizan en estas prácticas una metodología general para la producción teórica en el campo de la educación y en el de las ciencias sociales: metodología basada en una teoría del conocimiento donde la articulación teoría y práctica es uno de sus pilares fundamentales.

Finalmente, hay quienes perciben a la investigación participativa fundamentalmente como un componente de procesos de planificación social llevados a cabo por acciones colectivas comunitarias protagonizadas por grupos de sectores populares.

Los puntos anteriores son aspectos de un mismo objeto: la investigación participativa. Sin embargo, el priorizar uno u otro de dichos aspectos ha dado lugar a prácticas diferenciadas, que han conformado actividades de alcances y significados distintos agrupadas bajo un mismo rótulo: investigación participativa.

A pesar de los rasgos distintivos que aparecen en diversas modalidades de investigación participativa, los esfuerzos de sistematización hasta ahora realizados han identificado las siguientes características comunes a todas las experiencias (2):

- a) Explicitación de una intencionalidad política y una opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales "marginadas" de las esferas de decisión social con el fin de incidir en su organización y capacidad de participación social.
- b) Encuadre epistemológico y metodológico en una concepción dialéctica de la realidad y del proceso de generación del conocimiento. Concepción o paradigma dialéctico donde se recortan conceptos claves tales como "totalidad concreta", "contradicción", "crecimiento en espiral", "praxis", "lo esencial y lo accesorio" (4).
- c) Integración de investigación, participación y educación como componentes o momentos de un proceso que se dirige a "entender" de manera global, totalizadora, una realidad concreta buscando identificar aquellas contradicciones que expliquen con mayor claridad el devenir histórico de los hechos estudiados y su naturaleza actual.
- d) Incorporación de los sectores populares como actores de un proceso de conocimiento, donde los problemas se definen según una realidad concreta y a partir de necesidades e intereses compartidos por el grupo social. Se van también delineando, en un trabajo colectivo, los pasos y etapas de la investigación que incluyen no sólo el análisis de la realidad sino también la determinación de fines y medios para transformarla. Esta producción y comunicación de conocimientos supone la implementación de una serie de prácticas que van conformando el perfil metodológico distintivo de la investigación participativa: producción colectiva de conocimientos; análisis colectivo de la información ordenada y sistematizada; análisis crítico de la misma procurando la descripción más completa de los hechos, su explicación en términos de causas y consecuencias y la identificación de las posibilidades de acción transformadora. Estas prácticas procuran la objetivación de la realidad cotidiana por parte de la población involucrada en el estudio, y el establecimiento de relaciones entre problemas individuales y colectivos; funcionales y estructurales.
- e) El conocimiento surge de una relación población-investigador, donde se verifica un intercambio. El investigador posee conocimientos técnicos específicos y la población es participante de la realidad en que vive. Se busca transformar el tradicional objeto de investigación, en sujeto de un proceso reflexivo propio, generando un estilo de trabajo que permita una participación real en la investigación de todas las personas implicadas. Se redefine el papel del investigador. Si bien posee conocimientos específicos, los comparte en un proceso de aprendizaje grupal. Los investigadores, deben asumir el papel de "animadores socio-culturales" de los grupos de trabajo para la reflexión y la auto-evaluación.
- f) Se procura, a través de este estilo de trabajo, romper la dicotomía investigación/acción. La propia metodología de investigación implica el pensar reflexivo sobre la acción y la vida cotidiana. Subyace el principio que investigar no debe ser un área reservada a unos pocos; sino por el contrario, todos pueden desarrollar una capacidad de investigar sobre el quehacer cotidiano; toda persona puede manejar los recursos para abordar científicamente su conducta cotidiana. Este tipo de mentalidad no tiene por qué ser privilegio de algunos pocos.
- g) Apoyo de las actividades de investigación, participación y acción educativa en una base (o grupo) organizada teniendo en cuenta la dualidad de propósitos de la investigación participativa: generar conocimientos sobre la realidad estudiada impactando al mismo tiempo en el grado de organización y movilización de los grupos comprometidos.

Estas características mencionadas de la investigación participativa sistematizan los consensos fundamentales en torno a una serie

de elementos vistos como "propios" de la I.P. en sus diversas modalidades. La investigación participativa puede ser definida entonces como un estilo o enfoque de la investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares:

"...entendemos la investigación participativa no como un método único o unificado, formalmente constituido por un conjunto lógicamente estructurado (sistemático) de orientaciones, actividades y procedimientos, pero sí como una práctica social de producción de conocimientos que busca la transformación social, vista como totalidad. Se señala también el carácter nuevo e innovador de esta práctica, en la medida en que el conocimiento científico se produce en la propia acción, al mismo tiempo que contribuye para ella (5)."

Cómo se señaló más arriba, bajo este nombre se agrupan una serie de modalidades que con diferente denominación han ido surgiendo a lo largo de la historia de la I.P., entre otras: investigación-acción, investigación militante, investigación-acción-participativa (I.A.P.), encuesta participativa, encuesta concientizante, autoinvestigación y autodiagnóstico.

La investigación participativa va históricamente abarcando un número relativamente grande de estrategias mediante las cuales la población participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de una o más fases de un proceso de investigación. Desde esta perspectiva, no existe entonces una sola investigación participativa, sino varias modalidades de I.P. que responden en su surgimiento a diferentes condiciones sociales e históricas. El perfil de la investigación participativa y de sus diferentes modalidades no se da en un vacío histórico. Las características de los contextos socio-políticos en los cuales se insertan las diferentes experiencias, han determinado en gran parte los alcances y limitaciones de las mismas, como así también sus formas de implementación. A continuación daremos una breve referencia a esta historia.

1.2 Breve historia de la investigación participativa.

Es imposible caracterizar la I.P. en un vacío histórico. La I.P. es una propuesta surgida en América Latina en momentos puntuales de su devenir histórico, y elaborada en respuesta a condiciones objetivas diagnosticadas como tales, por parte de la intelectualidad latinoamericana.

En aquellos años de la década del 60^o y comienzos del 70^o aparecen una serie de experiencias de investigación social enmarcadas en una ciencia social crítica. Se cuestiona el rol del científico social frente a la realidad latinoamericana, los paradigmas vigentes en ciencias sociales, los abordajes metodológicos.

Se introduce la noción de paradigma (6) llegándose a cuestionar

la legitimidad de los paradigmas vigentes en ciencias sociales, tanto en la perspectiva epistemológica como en la interpretación de la historia y devenir futuro de América Latina.

Esta legitimidad fue cuestionada desde nuestro asombro de científicos sociales, ante hechos y procesos nuevos que la realidad nos imponía y ante los cuales carecíamos de teorizaciones anteriores que los encuadraran suficientemente: movimientos sociales, guerrilla rural y urbana, advenimiento de democracias populares, el socialismo cubano, etc.

Los hechos golpearon y afectaron las expectativas teóricas, planteando al científico social, interrogantes sobre su rol actual, la utilidad (el "para qué" de su trabajo), la naturaleza de sus beneficiarios (el "para quién"). Todo lo cual concluye a que se planteara en esta nueva búsqueda del científico social, la existencia en el mundo académico de paradigmas que compiten entre sí: "el positivismo versus la dialéctica" en tanto teorías del conocimiento; "la modernización versus la dependencia" en términos interpretativos del cambio histórico latinoamericano. Así se efectuaron esfuerzos de comparación - fundamentalmente identificación de semejanzas y diferencias - entre los componentes básicos que conforman cada paradigma científico: problemáticas o interrogantes básicos que se plantean; presupuestos teóricos y supuestos subyacentes; concepción de la realidad y otros conceptos claves; caminos de verificación del conocimiento; consecuencias para la práctica social de la investigación en particular y para la acción social en general, por ejemplo, específicamente, para la política educativa (7).

La investigación participativa se va diseñando, entonces, en respuesta a condiciones objetivas de determinado momento histórico en América Latina, y en el campo de las ciencias sociales. Son intentos de búsqueda de una práctica de investigación coherente con una concepción dialéctica de la realidad y del proceso de generación del conocimiento. Se cuestiona la intencionalidad política de la investigación social, las clases o grupos a que se sirve y el tipo de sociedad que contribuye a desarrollar. Es una postura crítica respecto a la predominancia de una visión parcelada y unidimensional de los fenómenos sociales que aísla los componentes de una totalidad donde se interrelacionan una multiplicidad de procesos determinantes, de cuya identificación depende la potencialidad de la investigación para la transformación social. Como se señaló más arriba, los conceptos de "totalidad concreta", "contradicción", "crecimiento en espiral", "praxis", son claves en el soporte epistemológico de las acciones de la I.P.

La investigación participativa también está inscrita en la historia de la metodología de las ciencias sociales; más específicamente, en la historia de los métodos cualitativos. (Positivismo versus Fenomenología)

Si bien historiadores coinciden en señalar que el uso de los métodos cualitativos devienen populares en la sociología americana en los estudios de la "Chicago School" durante las décadas del 20° al 40° - especialmente el uso de documentos personales y de la observación participante -, estos decaen a lo largo de los 40° y de los 50° con el crecimiento de las teorías positivistas y los métodos cuantitativos.

Las décadas del 60° y 70° han sido testimonio, sin embargo, del resurgimiento del uso de los métodos cualitativos. Creció el número

de estudios basados en estas metodologías, referidos especialmente a como relevar e interpretar datos cualitativos. Aún dentro de centros académicos caracterizados por su tradición positivista, por ejemplo el Bureau of Social Sciences Research, Columbia University (8). Lazarsfeld y Barton se plantean las funciones del dato único y las estrategias de acción para una interrelación entre análisis cualitativos y cuantitativos (9).

En 1967, aparece el apasionante libro de Barney Glaser y Anselm Strauss "The discovery of grounded Theory - Strategies for Qualitative Research" (10), donde se enfatiza el contexto de descubrimiento versus el de verificación en investigación social y se plantea el "método comparativo constante de análisis cualitativo" para la generación de teorías y el uso flexible de datos.

La investigación participativa se va conformando inscripta en este contexto metodológico polémico y creativo que surge fuera de ella, e incluso se desarrolla en los países de tradición positivista. Se va conformando una postura crítica respecto de la utilización de métodos y técnicas que aportan poco a la comprensión de un objeto, que comienza a ser reconocido esencialmente como sujeto. Se sostiene que, a través de la metodología convencional no se llega a captar la complejidad de las acciones concretas de los actores sociales que se expresan en contextos esencialmente dinámicos y contradictorios.

A las discusiones que se venían sosteniendo sobre la interrelación de los análisis cuantitativos y cualitativos, la investigación participativa aporta un nuevo elemento: la introducción del componente participativo como instancia de relevamiento y análisis de datos.

Los esfuerzos de sistematización de las experiencias de investigación participativa han demostrado no sólo la inscripción de las mismas en el marco de una ciencia social crítica, sino su articulación con movimientos sociales y acciones educativas que apuntaban a la transformación de las estructuras de poder y de relaciones sociales en América Latina.

Efectivamente, es en estas condiciones históricas de crisis y esperanzas de transformación en América Latina, que en el campo educativo también nos planteamos la realidad profunda de injusticia social y marginación en la que está sumida la mayoría de la población (11), el fracaso del paradigma de la modernización en el plano económico, social y educativo (12), y la predominancia de la función conservadora de la educación en términos de la reproducción del status quo.

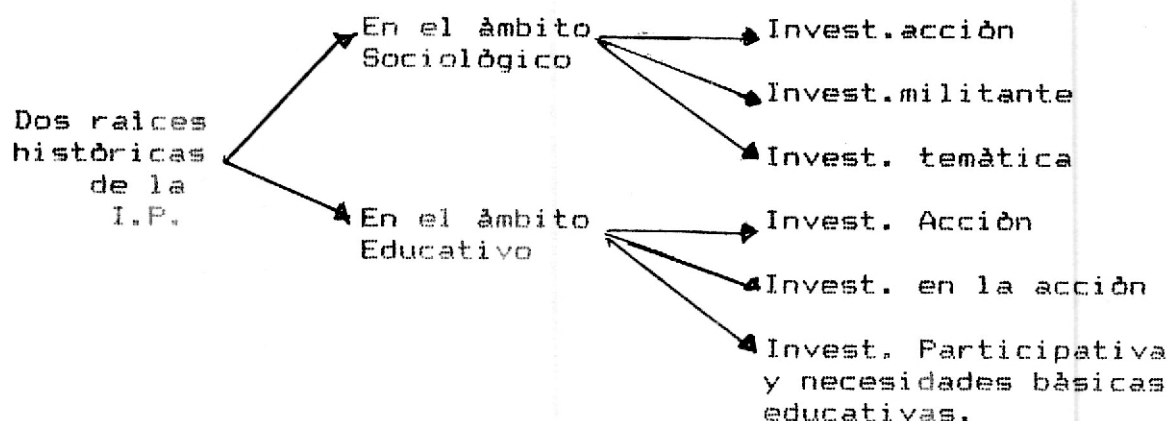
Surgen entonces una serie de experiencias alternativas en educación que fueron agrupándose bajo la denominación de educación popular (13). Si bien, la diversidad de posturas y concepciones que coexisten dentro del campo de la educación popular se expresa en definiciones y caracterizaciones también diferentes, es posible recortar una serie de elementos comunes, que coinciden en su intencionalidad política y pedagógica con los rasgos característicos de la investigación participativa. El movimiento de la educación popular se distingue por su carácter pedagógico - político en un intento de hacer de la educación un instrumento de apoyo a la organización popular, destinado a acrecentar la capacidad de los sectores populares de participación real en las decisiones que afectan su vida cotidiana: es decir, hacer de la educación un espacio y una herra-

mienta dirigida a potenciar la capacidad de los sectores populares de realizar sus intereses objetivos específicos, convirtiéndolos en sujetos de su propio proceso educativo y de su destino (14). La educación, así concebida, entra a jugar un papel decisivo para el análisis crítico y la objetivación de la realidad cotidiana de los sectores populares por parte de los propios grupos de población; como así también para generar nuevas formas de organización y convivencia social.

Teórica y empíricamente, Investigación Participativa y Educación Popular, se vinculan, pero no se asimilan.

Historicamente, algunas de las modalidades actuales de la I.P. han tenido su origen en el campo educativo.

Desde esta perspectiva se distinguen, entonces, dos raíces históricas de la I.P.: la sociológica y la educativa (15)



1.2.1 En el ámbito sociológico

Desde la perspectiva de una ciencia social crítica se cuestionaba la definición y supuestos de la investigación científica y la actividad académica. A éstas se las calificaba como una práctica que no asumía y explicitaba sus opiniones frente a la sociedad en que se desarrollaba y los grupos que beneficiaba, ni remarcaba la relevancia del conocimiento científico como generador de una conciencia crítica de la realidad.

Se criticaba, así mismo, la separación radical que se establecía entre teoría y práctica; sujeto y objeto de un conocimiento que se entiende, en esencia, como instrumento de transformación social.

En el contexto de esta sociología crítica, la estrategia más conocida es la investigación - acción, formulada e implementada por Orlando Fals Borda en Colombia entre 1970-1976 (16). Simultáneamente surge en Venezuela la investigación militante.

a) La investigación - acción en el ámbito sociológico.

Esta modalidad corresponde a la práctica de un grupo de profesionales colombianos (FUNDARCO, Fundación Rosca de investigación y acción), liderados por el sociólogo colombiano Orlando

Fals Borda. Aunque se originaron en los trabajos de Kurt Lewin, la práctica política de este grupo superó ampliamente este origen.

El objetivo de estas prácticas se dirigía a estudiar la situación histórica y social de los sectores más pobres y atrasados de la sociedad colombiana, logrando "el vínculo" de la investigación con las acciones sociales y políticas desarrolladas por los grupos y organizaciones más corrientes del país.

Marcela Gajardo (17), detalla el conjunto de criterios metodológicos que Fals Borda ha formulado como producto de sus experiencias: autenticidad y compromiso, antidogmatismo, devolución sistemática, retro-alimentación a intelectuales orgánicos, equilibrio entre reflexión - acción, ciencia modesta y técnicas dialógicas.

En los principios del trabajo de Fals Borda ya se hallaba la postura de integrar los sectores populares en la determinación de los contenidos de la investigación, como también de incorporarlos en calidad de actores del proceso.

El investigador aparece como intelectual comprometido con los intereses del movimiento popular, y la Investigación - Acción surge como espacio de participación social y método de acción política.

El trabajo de Fals Borda se lleva a cabo independientemente de partido o grupo político determinado; aunque se realizaron intercambios con aquellos organismos políticos que compartían el interés por la metodología adoptada.

En base a sus propios principios, Orlando Fals Borda fue conformando la metodología de la I.A.P., "Investigación - acción participativa" (18).

b) La investigación militante.

Surge en Venezuela, en la década del 70' poniendo en el compromiso político - partidario el eje central de su propuesta teórica - metodológica.

En esta modalidad aparecen dos elementos no explicitados en las propuestas anteriores: los partidos políticos y el rol del intelectual orgánico (19). La investigación militante comprende una serie de pasos vinculados a una práctica político - partidaria. (ver cuadro resumen, que se anexa - anexo 1)

La producción y socialización de conocimientos se centra en la elaboración de información necesaria para orientar el trabajo de diversos núcleos y apoyar la elaboración de políticas. Responde a una necesidad prioritaria de formación de cuadros políticos capaces de participar en la elaboración de políticas y no sólo en su implementación.

A diferencia de la investigación - acción, la investigación militante parte de hombres militantes que participan políticamente y se dedican a la investigación científica de la sociedad para poder llevar a cabo en forma correcta su práctica política.

El trayecto o camino en esta modalidad señala cuatro pasos fundamentales: a) la aproximación al grupo y el proceso de inserción; b) la observación y el levantamiento de datos; c) el trabajo de sistematización de la información y d) la elaboración de informes para ser discutidos en las diversas instancias de decisión dentro del partido o con los grupos de base.

1.2.2 En el ámbito educativo

Como se señaló más arriba las raíces de la investigación participativa en América Latina se vinculan muy fuertemente con la educación de adultos y más específicamente con la educación popular.

Al promediar la década de los 60' en los contextos de reforma agraria implementados en Chile, Perú y Colombia, comienza a destacarse el componente investigativo en las prácticas educativas dirigidas a la población rural.

Como señala Marcela Gajardo, "hay quienes reivindican para Paulo Freire el título de 'creador' de una estrategia de investigación y acción educativa que sitúa la producción y comunicación de conocimientos como momentos de un mismo proceso. Que ven en la producción colectiva del saber, en la aprehensión colectiva de los fenómenos y procesos sociales, una forma de asegurar la participación de los sectores populares en la gestión y desarrollo de su propio proceso educativo (20)."

Desde inicios de los años 60' en Brasil, Paulo Freire venía implementando prácticas educativas con los grupos sometidos de la sociedad, dirigidas a colocar el potencial liberador del conocimiento y la actividad científica al servicio de sus intereses y necesidades.

En Buenos Aires, también a comienzos de la década del 60', a través del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, comenzaron a desarrollarse programas y actividades de educación de adultos con los sectores populares urbanos y sub-urbanos - especialmente con grupos que conformaban el cinturón de pobreza de las villas miseria de Buenos Aires y Gran Buenos Aires - centrados en propuestas metodológicas que implicaban el desarrollo de actividades científicas de análisis de la actividad cotidiana de dichos grupos. Estas actividades dirigidas por Amanda Toubes (21) se conformaban en 'ciclos culturales' con un movimiento en tres momentos: a) la descripción de los hechos tal cual aparecen, su ubicación en tiempo y espacio, el análisis de sus aspectos, puntos de vista, contradicciones; b) la explicación del porque de los hechos, del objeto en estudio, búsqueda de causas y consecuencias, leyes y teorías; c) el análisis de soluciones, búsqueda de caminos de realización práctica, determinación de fines y medios para la acción.

Como expresa Amanda Toubes (22):

" Este movimiento que va de los hechos a la ideas y de las ideas a la acción constituye un circuito donde los tres momentos se suceden o superponen sin solución de continuidad" (...)

" La educación popular no puede ser concebida como una generosa concesión de las clases privilegiadas; al contrario, presupone la promoción socio-política de la clase trabajadora, una homogeneidad en la estructura social y por lo tanto un real progreso social."

Se destacan como antecedentes de la Investigación Participativa en el marco de la educación de adultos las experiencias siguientes: la investigación temática, la investigación - acción, la investiga-

ción en la acción y la investigación participativa.

a) La investigación temática.

Se incluye bajo esta denominación una serie de experiencias inspiradas en trabajos iniciados en Chile a fines de los años 60^o y que, a pesar de su poca difusión influyeron significativamente en lo que se conociera como investigación - acción y posteriormente como investigación participativa. Así describe Marcela Gajardo el origen de esta modalidad (23):

" El término de investigación temática proviene, básicamente de un proyecto piloto de investigación implementado en Chile a fines de los años 60^o. De tipo exploratorio y carácter experimental; el trabajo se proponía rescatar elementos de la cultura campesina para el diseño de alternativas metodológicas que permitieran adecuar contenidos y materiales de enseñanza tanto a la realidad de estos grupos sociales como a los requerimientos que imponía la implementación del proceso de reforma agraria. Fue en este contexto, que se seleccionó una unidad reformada (asentamiento) para llevar a cabo un micro proceso de planeamiento y programación de actividades que servirían de base para el diseño de una política de capacitación campesina que pretendía modificar la percepción y comportamiento de aquellos campesinos que habían venido viviendo bajo condiciones de inquilinaje, una de las formas más clásicas de dominio en el campo. Con este presente el estudio se propuso, en las palabras de Freire, estudiar el "pensar del pueblo, sus ideas, inquietudes, su temática". En otras palabras, se trata de registrar la ideología campesina. El modo en que los campesinos, hasta entonces insertos en una estructura agraria basada en relaciones de dominación y dependencia, constrúan la realidad social."

Estos trabajos se enmarcaban en la concepción concientizadora de la educación y procuraban la emergencia de grupos de campesinos sujetos activos del devenir histórico, dotados de conciencia de sus intereses, práctica de organización y reivindicaciones.

Al mismo tiempo se exploraban alternativas metodológicas del trabajo de investigación que superando las tradicionales dicotomías sujeto - objeto y teoría - práctica lograrán una producción colectiva de conocimientos alrededor de las vivencias, intereses y necesidades de la población rural involucrada.

Esta metodología implicó en síntesis una investigación colectiva sobre el universo de temas significativos en la cotidianidad del campesino, que posibilitara la organización de decisiones educativas.

Se inicia investigando el universo "temático" de la población campesina. Continúa con la tematización de este universo para volver al campesino en forma de contenidos problemáticos.

Se habla así de un movimiento dialéctico donde se articulan tres movimientos: Investigación, Tematización y problematización.

La experiencia comprendía dos etapas claves: una de naturaleza

sociológica y otra de naturaleza educativa. La etapa propiamente investigativa contemplaba el levantamiento de situaciones representativas de algunas contradicciones subyacentes a la estructura y los procesos agrarios para, previa codificación, proceder a decodificarlos frente a grupos campesinos. La investigación o momento investigativo - fue asumida por un equipo interdisciplinario encargado de diseñar la investigación. Es decir, formular el problema, los aspectos a estudiar y la metodología del relevamiento y análisis de datos. La "primera devolución de la información relevada", marca la iniciación de la participación campesina. La definición del código y diseño de imágenes se elaboraron sobre la base del referencial teórico de la investigación. Los campesinos expresan sus representaciones sociales, su ideología, sus imágenes del mundo al ser confrontados con los datos levantados en base a dicho referencial, en los así llamados círculos de investigación. El equipo interdisciplinario transforma el discurso campesino en unidades temáticas y se procede a una "segunda devolución de la información. En esta segunda devolución se trabaja sobre una problematización de las situaciones existentes y se programan algunos cursos de acción.

- b) La investigación - acción en los procesos de planificación local y organización comunitaria.

El término de investigación - acción fue introducido en el campo educativo por Joao Bosco Pinto. Sobre la base de la metodología propuesta por la investigación temática, Joao Bosco Pinto adopta elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que conducen a una reconstrucción teórica y metodológica de la Investigación Temática.

En 1974, después de construir la estructura metodológica del Taller Nacional de Educación de Adultos en Áreas Rurales (24), la metodología sufre una recodificación, siendo entonces rebautizada de investigación - acción.

A partir de 1979, la metodología de la investigación - acción ha servido de base a varias experiencias en Brasil, todas ellas ligadas de alguna forma a órganos de desarrollo rural y preocupadas con la llamada Acción Comunitaria.

Joao Bosco Pinto, introduce nuevas dimensiones teóricas y metodológicas a la Investigación Temática, y un conjunto de técnicas e instrumentos necesarios para facilitar el relevamiento, sistematización y análisis de datos. Se amplía, así mismo, en relación con la propuesta original, las fases de planificación, implementación y evaluación de programas tanto de naturaleza educativa como más directamente vinculados a la producción y a la acción social.

Joao Bosco Pinto enuncia así algunos supuestos y exigencias de la metodología que le dan, según el actor, un sentido propio, "sin los cuales la secuencia metodológica puede tornarse un formato vacío" (25). La investigación - acción no es neutral ni puede serlo; es antes que nada una opción epistemológica y metodológica; es una práctica social constituida por otras prácticas (práctica científica y práctica pedagógica); como práctica científica busca la producción colectiva de conocimientos para uso colectivo; como práctica pedagógica busca la confrontación entre la cultura popular y el conocimiento científico y su superación en un nuevo saber de carácter transformador; como práctica política la estrategia central es la producción colectiva de conocimientos y la acción organizada; la teoría es esencial como iluminadora de la práctica

científica, la investigación - acción puede contribuir para la formulación y crítica de teorías, la invención de nuevas técnicas de investigación e instrumentos de análisis y sobre todo para la comprensión de aquello que es relevante para la transformación de la sociedad.

La metodología es entendida no como una estructura rígida, una secuencia invariable de momentos, pasos y fases, sino como una práctica social.

Suscintamente, la metodología de la Investigación - acción obedece a la siguiente estructuración (26):

"Tres momentos que se desdoblán en once fases, que a su vez se subdividen en cuarenta y ocho pasos. Los términos Momentos, Fases y Pasos, tienen significados propios. Por ejemplo, con el término momento se quiere enfatizar el carácter incompleto del conjunto de actividades en el realizados, su continuidad a través de los otros momentos y al mismo tiempo el énfasis que se le da a determinados objetivos. Además de eso, las fases son también objetivos más específicos, que se detallan mediante objetivos operacionales que son los pasos. No hay por lo tanto, rupturas entre ellos, pero al mismo tiempo se señala el carácter lógico de su relación, no una secuencia cronológica estricta. A cada paso son ofrecidas alternativas técnicas que en el desarrollo de la práctica se tornan instrumentos específicos de la metodología, aún cuando no hayan sido producidos originalmente por ella.

Los instrumentos también obedecen a una secuencia lógica, estrechamente ligada a la secuencia anterior."

(Ver cuadro resumen que se anexa, anexo 2)

Los tres momentos claves son: Investigación - Tematización - Programación.

El momento de investigación se divide en varias fases o etapas tales como la selección de un área específica de trabajo; la recolección de información básica sobre el área; la realización de investigaciones individuales; la selección y capacitación de grupos estratégicos; la sistematización de la información; realización de una investigación colectiva y la devolución de la información a los grupos campesinos.

El momento de tematización comprende las siguientes fases: compatibilización de los datos con el marco teórico; reducción temática; elaboración de un programa pedagógico y la realización de los círculos de cultura.

El momento de programación abarca la clasificación de los problemas detectados en orden de prioridad, la elaboración y selección de proyectos de acción, ejecución y evaluación de los mismos.

Esta modalidad de la Investigación Participativa ha sido aplicada, de manera general, a partir de políticas gubernamentales; tanto en sociedades donde se dieron procesos de reforma agraria, como en otras, donde han sido componentes de programas que sin modificar las estructuras vigentes, buscan una elevación de las condiciones de vida y de trabajo de la población rural.

c) La investigación en la acción.

Se agrupan bajo esta denominación una serie de experiencias de corte evaluativo, donde se diagnostica, se acompañan y se evalúan procesos de educación participativa y sus resultados. La acción educativa, en estas experiencias, tiene carácter participativo; no así la investigación a través de la cual se lleva a cabo su seguimiento. El diseño y desarrollo de la investigación permanece en manos de los investigadores que se encargan de la sistematización de la experiencia, evaluación del proceso y sus resultados.

Esta modalidad se desarrolla a través de una sucesión de etapas que abarcan: a) un diagnóstico inicial; b) el montaje de la experiencia sobre la demanda de un grupo organizado; c) la producción de materiales para el auto - aprendizaje y d) el proceso de evaluación continua.

Un ejemplo de estas experiencias es el PPH "Programa para padres e hijos" desarrollado en Chile a partir de 1974 (27).

d) La investigación participativa y necesidades educativas básicas.

La investigación participativa, surge conceptual y metodológicamente a fines de la década del 70', en un contexto latinoamericano caracterizado por regímenes autoritarios y modelos de desarrollo y concentración del poder político y económico.

El enfoque de la investigación participativa sintetiza las propuestas anteriores e incorpora las experiencias acumuladas en América Latina en las décadas del 60' y del 70'.

Guy Le Boterf, a partir de experiencias de investigación participativa sobre la noción de "necesidades educativas básicas" desarrolladas desde 1976 en 6 aldeas rurales del área centroamericana, elaboró una propuesta de lineamientos generales de un método de investigación participativa que tomó en cuenta el análisis crítico de las experiencias arriba mencionadas (28).

Esta modalidad, interesa particularmente para este trabajo en la medida que se fundamentaba en la noción de "necesidades educativas básicas" (NEB); se trataba de "identificar" estas NEB con el propósito de elaborar, a partir de ellas, acciones o "respuestas educativas". Estas respuestas incluían la elaboración de una planificación regional educativa, elaboración de un currículum escolar en base a programas de la comunidad, programación de acciones educativas extraescolares para adultos, etc.

Es importante señalar algunas aclaraciones sobre el alcance de la noción de "necesidades educativas básicas" que el propio Guy Le Boterf pone en estos términos (29):

"Existe, en efecto, el peligro de hacer que la noción de 'necesidades educativas básicas' constituya una justificación de una educación que sería limitada, de segundo rango y de bajo costo, destinada solamente a las masas populares.

Según esta estrategia, se trataría de proporcionar a la población obrera y campesina una educación que se adapte a su posición en el proceso productivo y modere sus aspiraciones a prolongar su educación. Mientras tanto, la minoría privilegiada tendría acceso a los niveles superiores de la educación para constituir una futura elite.

En este caso, la educación "básica" se reduciría a la adquisición de habilidades y conocimiento técnicos utilizables a corto plazo y correspondientes a un nivel científico y técnico muy elemental.

Por el contrario, la estrategia que se propone aquí, considera las "necesidades educativas básicas" en una perspectiva de democratización de la educación. Constituyen un punto de partida, un apoyo para el acceso de los estratos sociales más necesitados a un conocimiento que le permita, no sólo individual sino también colectivamente, entender, analizar y transformar las situaciones vividas, sus condiciones de existencia y la sociedad en la cual se ubican. Para eso es necesario desarrollar la capacidad de analizar críticamente las raíces de los problemas, los conocimientos históricos que explican una situación, el conocimiento científico. En este sentido la educación básica democrática es un momento inicial para un proceso de educación permanente."

Se aclara, en la propuesta que no existe un modelo único de investigación participativa, ya que se trata de adaptar el proceso a las condiciones específicas (recursos, limitaciones, contexto socio-político, objetivos seleccionados) de cada situación concreta.

El modelo propuesto comprende cuatro fases (30):

Primera fase: Montaje institucional y metodológico de la investigación participativa.

Segunda fase: Estudio preliminar y provisional de la zona y de la población en estudio.

Al finalizar esta fase, se realiza una "retroalimentación" de los resultados del diagnóstico de la población considerada.

Tercera fase: Análisis crítico de los problemas considerados como prioritarios y que los involucrados (organizados en "círculos de estudio") quieren estudiar y superar.

Al finalizar esta fase, se realiza una "retroalimentación" de los avances de las actividades de análisis de problemas.

Cuarta fase: Programación y ejecución de un plan de acción (incluyendo actividades educativas) para contribuir a enfrentar los problemas planteados.

(Ver cuadro resumen en anexo: Anexo 3)

Finalmente se expresa que el proceso de investigación participativa no termina con la cuarta fase anteriormente descrita. El análisis crítico de la realidad, la ejecución de las acciones programadas conducen al descubrimiento de otros problemas, de otras necesidades, de otras dimensiones de la realidad. La acción puede ser una fuente de conocimientos y de nuevas hipótesis. El trabajo de diagnóstico, de análisis crítico y de acción constituyen, así, tres momentos de un proceso permanente de estudio, de reflexión y de transformación de la realidad, que se nutren mutuamente.

Además de las estrategias descritas que tienen su origen dentro del ámbito sociológico y educativo aparecen otras modalidades de I.P.: la auto-investigación, la encuesta participante, el auto-diagnóstico, la auto-evaluación y la encuesta conciente (31).

Estas estrategias surgieron en algunos casos (32) como alterna-

tivas a la metodología anterior, evaluada como un proceso amplio y de alto costo, especialmente cuando no se cuenta con el apoyo estatal.

Constituyen una especie de familias o subgrupos dentro de la investigación participativa. Su característica principal es la organización de la comunidad para participar de varias y hasta de todas las etapas del proceso de investigación, desde la elección del problema, hasta la determinación de acciones educativas en relación con el mismo. Las diferencias con las modalidades anteriores no se dan entre los objetivos mayores que son compartidos, sino en énfasis diferente con respecto al punto de partida de la investigación, a los procedimientos y técnicas utilizadas, y a la participación de la población. Casi todas utilizan como instrumento el cuestionario para el relevamiento de datos. Estas estrategias procuran incorporar a los grupos de población en todas las etapas del proceso de investigación: elección del problema o definición del objeto de estudio, construcción del cuestionario, relevamiento de datos, análisis y sistematización de la información.

En toda las modalidades de la I.P. señaladas, aparecen diferencias con respecto al momento en que se realiza la participación de los sectores populares tanto durante el proceso de investigación, como en la planificación, implementación y evaluación de los proyectos de acción.

Tomando las fases más importantes del proceso de investigación Ema Rubín de Celis (33) ha diferenciado los siguientes tipos de participación: a) participación a partir de la devolución de información -mínima instancia participativa-; b) participación a partir del relevamiento de datos; c) participación en todo el proceso sobre la base de un tema propuesto por el científico; d) participación en todo el proceso sobre un tema propuesto por el propio grupo; e) participación en la investigación a partir de la acción educativa.

En nuestra experiencia, estas instancias participativas pueden darse de manera combinada, y constituir por otra parte los hitos distintivos en el proceso de aprendizaje y conquista de la participación por parte de los sectores populares involucrados (34), como veremos más adelante en este trabajo.

1.3 Puntos críticos actuales

La breve historia de la investigación participativa en América Latina, presentada en el ítem anterior, nos habla de varios años de esfuerzo de investigadores para construir este nuevo enfoque.

Llegamos a la actualidad, tal vez con más interrogantes que respuestas.

No pretendemos desalentar a los muchos que en América Latina aún perciben las experiencias de investigación participativa con notable entusiasmo; ni tampoco acordar con aquellos que hablan de la "muerte" u "obsolescencia" de los encuadres participativos y "populares" en investigación social y en educación.

Si queremos por un lado alertar sobre las mistificaciones y

nociones erradas que descalifican el campo, por otro alentar a enfrentarse al apasionante desafío de construir y reconstruir la investigación participativa como enfoque de investigación ubicado en una realidad histórica y en condiciones objetivas específicas.

Se presentan a continuación reflexiones sobre algunos puntos críticos que deben enfrentarse en un análisis de la situación actual de la investigación participativa y para su adopción como estrategia de investigación.

El acrecentamiento del interés por la investigación participativa que se produjo durante estos últimos años (35), estuvo y está acompañado por una pareja opacidad que cubre el contenido de tal denominación; lo cual generó hechos complementarios y consecuentes: no sólo el cese de las controversias referidas a lo que ella debía o no contener, sino también a los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de las acciones de investigación que reclaman esa clasificación. En este proceso, el concepto de investigación participativa experimenta distorsiones, mistificaciones, e incluso ampliaciones desmedidas, amparándose bajo su rúbrica acciones de dudosa rigurosidad científica y si no de neta mediocridad.

Suele ocurrir que se confunda "educación popular" con "investigación participativa"; por lo demás cada día es más frecuente la aplicación de una suerte de "moda" o "modismo" por el cual todo investigador, está aparentemente impelido a explayarse sobre las formas alternativas o no convencionales, incluyendo alguna acción, mal llamada participativa en su diseño de investigación.

La distorsión del concepto de investigación participativa así como la mistificación de su práctica, es parcialmente similar a las definiciones que se difunden en el ámbito educativo sobre "la participación" y "la democracia". Es así que no son pocas las oportunidades en las que se asimilan ambos conceptos con "laisse faire" o "ausencia de normas y de disciplina de trabajo", excluyendo de su caracterización, por una aparente incompatibilidad connotaciones de eficiencia, eficacia y producción.

Va diseñándose así, en torno a experiencias de investigación participativa una suerte de imagen de "práctica descalificada" que ha recibido y suele recibir en los ámbitos académicos la denominación peyorativa de "panfleto político".

Frontalmente, se está tentado en responder: 'son pre-juicios' de colegas, investigadores y académicos. Con todo, e incluso asumiendo que múltiples puntos de vista contrarios a la investigación participativa tampoco están respaldados por la seriedad del juicio científico reclamado, ha de reflexionarse en que todo 'pre-juicio' presenta bases empíricas reales en las que puede apoyarse una construcción distorsionada y descalificante (37).

Aquellos que, trabajando rigurosamente sobre el proceso participativo en las prácticas de investigación social, en la cotidianidad de nuestro oficio de investigador y de educador, procuramos construir a esta investigación participativa como un objeto de estudio, advertimos, preocupados, que hay en la actualidad una numerosa y heterogénea gama de instituciones, y sectores que ejercitan y adhieren a tal práctica. Lo cierto es que amparados por presupuestos que consideran en común sobre la participación, los sectores populares, e incluso el cambio social se advierten posiciones y prácticas diversas que suelen enmascarar carencias básicas

de rigor en cuanto al pensamiento reflexivo y a la formación del investigador social.

Preocupación que es compartida con colegas de América Latina; con ellos hemos encarado elaborar una propuesta de sistematización de las experiencias de investigación participativa, según un modelo que contempla los siguientes aspectos para el análisis: la propuesta, la práctica y los productos en el nivel de generación del conocimiento científico y del crecimiento de los grupos involucrados en sus capacidades de acción colectiva (38). (Ver cuadro resumen número 4: anexo 4)

Son varios los puntos críticos que habrían de enfrentarse en un análisis de la situación actual de la investigación participativa en la Argentina y en relación con las ideas generales ya expuestas. En estas páginas solo mencionaremos unos pocos.

1.3.1 Investigación participativa y paradigmas en ciencias sociales:

La concepción subyacente de la Investigación Participativa como un nuevo paradigma en ciencias sociales es uno de estos puntos críticos.

Múltiples son las críticas elaboradas, a esta visión de la investigación participativa como un nuevo paradigma alternativo en investigación social, desde el propio campo de la investigación (39).

Estas críticas ubican acertadamente a la investigación participativa, en una perspectiva histórica; como se señaló anteriormente se la considera como una propuesta surgida en América Latina en momentos específicos de su devenir histórico, y dentro de un contexto de cuestionamiento profundo en el campo de las ciencias sociales y de la educación.

Según una perspectiva histórica y en la actualidad, es sin duda abusivo y distorsionante pretender que la única investigación válida sea la participante.

Más aún, entre autores e investigadores inscriptos en esta línea de trabajo no hay coincidencia sobre una futura consolidación de la investigación participativa como un "nuevo paradigma" (40).

Reflexionando sobre este contexto histórico-socio-político de la investigación participativa, caben algunas observaciones:

a) La investigación participativa no constituye por el momento en sí misma un paradigma alternativo a la investigación clásica; ni es la única estrategia alternativa válida. Son intentos - claro está esforzados - que deben ser inscriptos en etapas de construcción de procesos de investigación - la investigación como objeto de análisis teórico y empírico - coherentes, como se mencionó más arriba, con una concepción dialéctica de la realidad y el proceso de generación del conocimiento.

b) La investigación participativa así va diseñándose como respuesta a condiciones objetivas de determinado momento histórico en América

Latina. Es un objeto de análisis en continua construcción según condiciones concretas y particulares con las que, nosotros debemos enfrentarnos en toda situación histórica y todo contexto socio-político. No es entonces, la investigación participativa en sí misma un paradigma alternativo, ni existe un modelo único de investigación participativa.

A nosotros, nos cabe esta construcción cotidiana; no 'congelemos' la investigación participativa; ni abordemos 'acumulativamente' nuestro objeto de análisis porque lo condenamos a su fin 'epistemológico' y empírico.

Intentemos entonces trabajar coherentemente según una visión dialéctica de la investigación participativa donde identifiquemos momentos históricos, aspectos, contradicciones y puntos de vista, causas y consecuencias, sus transformaciones en espiral...; es decir, su movimiento dialéctico.

Las visiones distorsionadas y 'míticas' de la investigación participativa considerándola un nuevo paradigma alternativo suscitan otros puntos críticos, formulados con el siguiente orden:

- * la supuesta exclusión metodológica y técnica de procedimientos cuantitativos y cualitativos de la así llamada 'ciencia clásica';
- * la escasa atención al problema de la generación de conocimiento científico mediante la investigación participativa versus sus aspectos de acción educativa y política;
- * escasa precisión en definiciones y caracterización de una 'nueva' relación sujeto-objeto en el proceso de la investigación;
- * ambigüedades y equívocos en las 'definiciones de rol' del investigador y de la población involucrada;
- * poco rigor definitorio de conceptualizaciones y prácticas de la así llamada 'participación' en los procesos de investigación;
- * ambigüedad y ausencia de reflexión en aspectos educativos y de organización social.

1.3.2 Investigación participativa y metodología cuantitativa y cualitativa.

Visiones erróneas de una supuesta exclusión metodológica y técnica de procedimientos cuantitativos y cualitativos de la así llamada 'ciencia clásica' condujeron a un 'descuido metodológico' que ha favorecido la presencia de prácticas poco rigurosas dentro del campo de la investigación participativa. Dice Pedro Demo ... "la mediocridad y la falta de preocupación metodológica coinciden (41)." Asimismo Michel Thiollent (42) expresa al respecto:

"Podemos distinguir el nivel del método efectivo (o de la técnica) aplicado en la captación de la información y la metodología como metanivel, en el cual es determinado cómo se debe explicar o interpretar la información relevada. (...) El estudio de la metodología auxilia al investigador en la adquisición de esa capacidad. Asociado a la práctica de la investigación, el estudio de la metodología ejerce una importante función de orden pedagógica, esto es la formación del estado de espíritu y de los

hábitos correspondientes al ideal de la investigación científica."

En el Simposio Mundial de Cartagena (43) sobre Crítica y Política en Ciencias Sociales varios colegas alertaron acerca de la confusión existente entre el nivel de la crítica al paradigma positivista, y el nivel metodológico y técnico de la investigación. Si bien ambos niveles se articulan según las concepciones de realidad y de generación de conocimiento propias del positivismo en ciencias sociales, esto no significa automáticamente la imposibilidad de utilizar determinados procedimientos, en tanto se apliquen estrictos controles epistemológicos.

Ciertos interrogantes planteados a nuestro objeto en demanda de un mejor conocimiento pueden exigir, en determinados aspectos, la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos clásicos, y/o la interacción entre ambos.

La equiparación casi sinónima entre positivismo y técnicas cuantitativas de investigación no deja de ser una falacia que consiste en no distinguir una posición filosófica y una concepción de la ciencia - el positivismo - de procedimientos específicos para el tratamiento de datos. Si bien es posible en pocos o muchos casos mostrar como una técnica deriva y encuentra su sentido en una teoría, no es fácil - o quizás carezca de sentido - afirmar que el cálculo de promedios aritméticos o las técnicas de muestreo probabilístico sólo tienen utilización según la llamada teoría funcionalista. (...) "No se encuentran, acaso, cuantificaciones en las obras de Marx, de Lenin? (44)."

El problema es más arduo y complejo que el mero rechazo apriorístico de la 'metodología cuantitativa', o de los 'análisis cualitativos clásicos' (45). La búsqueda de respuestas a preguntas tales como: qué cuantificaciones admite el objeto de conocimiento? a qué niveles de ese objeto? en qué momentos del pensar reflexivo y científico (describir, explicar, predecir, etc.)? qué conceptos dentro del marco teórico admiten o requieren cuantificación? (46), todas ellas no se oponen a la participación ni a la acción.

Invalidar el uso de técnicas cuantitativas o cualitativas por cuestiones 'participativas' es no tener claro cuáles son los niveles de análisis y cuál es la necesaria diferenciación de roles y funciones propia también de un proceso participativo, como lo veremos más adelante.

Por lo demás reducir la cuestión metodológica de la investigación participativa a simples menciones de procedimientos alternativos - la mayoría de las veces confusos y ambiguos -, confrontándolas con técnicas 'ortodoxas' es desconocer nuevamente la necesidad de un continuo proceso constructivo de la I.P., en el cual la metodología y las técnicas de abordaje empírico necesitan también de un análisis y una sistematización.

Contribuye así mismo a esta confusión, la propensión de nuestros medios académicos a la rotulación fácil y superficial de los trabajos de investigación, utilizando los 'ismos' de determinadas etiquetas. De construir nuestro proceso de investigación como objeto de análisis es preciso sentirse libre de pre-juicios o temores de ser rotulado por la variedad de 'etiquetas' que proliferan en las ciencias sociales.

Como indica Thiollent (47):

"...un gran desafío metodológico consiste en fundamentar la inserción de la investigación-acción dentro de una perspectiva de investigación científica, concebida de modo abierto, y en la cual 'ciencia' no sea sinónimo de 'positivismo', 'funcionalismo' o de otros rótulos."

La historia de una metodología en ciencias sociales, como toda historia no es lineal, avanza y retrotrae para luego avanzar nuevamente. Las experiencias de investigación participativas aportan como ya se ha señalado un elemento nuevo, que no rechaza los anteriores y que todavía es un interrogante. Cómo incluimos el componente participativo? qué problemas teóricos subyacen en su inclusión? cuáles son los fundamentos que apoyan su justificación como fuente de datos cualitativos? cuáles datos? cómo se controlan las normas básicas de rigurosidad científica?

Probablemente, el lector desprevenido puede sorprenderse por tales preguntas; la mistificación que ha cundido en cuanto a la investigación participativa ha llegado al punto tal de 'liberarla' de toda exigencia de producción de conocimientos que respondan a parámetros científicos.

"...algunos aspectos de la crítica al sistema convencional de la investigación científica (academicismo, dependencia institucional, unilateralidad de la interpretación, etc.) son muy pertinentes. Pero esto no nos debe hacer abandonar las ideas de ciencia y racionalidad, sin las cuales siempre hay riesgo de 'recaídas' en el irracionalismo que tanto en el pasado como en el presente fue asociado al obscurantismo y a las manipulaciones de todo orden (48)."

Articulado con los anteriores puntos críticos se presenta la escasa atención que recibe el problema de la generación del conocimiento científico a través de la investigación participativa.

1.3.3 Investigación participativa y generación de conocimiento científico.

Las críticas y cuestionamientos basadas en la escasa producción científica emergente de las experiencias de investigación participativa está fundamentada relativamente. Decimos relativamente en la medida en que, habiendo evidencias de la baja producción de conocimiento científico sobre los objetos de estudio de la investigación participativa, faltan también trabajos rigurosos de sistematización.

De todos modos e independientemente de las críticas, esta descuidada atención - repetimos - a la generación de conocimiento científico es una de las notas más preocupantes en la actualidad en el ámbito de la investigación participativa. Pareciera ser, entre los que la practican, que domina una suerte de 'olvido' del componente de INVESTIGACION que encierra la denominación; así, los informes se focalizan más en los aspectos participativos y de educación y/o de organización popular.

Pero qué es lo que va conociéndose? cuáles son sus aspectos? contradicciones? su devenir histórico?.

Investigar es generar conocimiento científico ante nuevos problemas detectados o viejos replanteados.

Toda investigación participativa, para ser tal, ha de producir un conocimiento según una concepción rigurosa y renovada para ser reconocido como científico. Tal como se señaló en el punto anterior, deben satisfacerse algunas condiciones de realización de la investigación y satisfacer también exigencias del conocimiento científico y de controles epistemológicos, tal como han sido entendidos hasta ahora; exigencias y controles que no son necesariamente positivistas, idealistas o que responden sólo a los intereses de los portadores de una mentalidad capitalista incrustados en la ciencia y en la filosofía. En la investigación participativa, además de acción y de participación se deben producir conocimientos, contribuyendo a la discusión que logre avanzar en relación a las cuestiones abordadas (49).

Este es entonces un campo abierto a la construcción y creación científica referidos a aspectos epistemológicos y teórico-metodológicos de la investigación participativa como objeto de estudio.

Cómo asegurar la validez científica de un conocimiento generado a través de instancias de participación y de compromiso del investigador y de una población? cuáles controles epistemológicos? qué procedimientos son los utilizables?.

Actualmente, no hay un patrón de científicidad universalmente aceptado en ciencias sociales. El positivismo, y el empirismo que prevalecen en la literatura anglosajona, son cuestionados inclusive en sus centros de origen; podemos optar así por instrumentos de investigación innovadores, no compartidos por otros investigadores, sin por ello abandonar el encuadre científico.

Otros aspectos incluidos dentro del punto crítico I.P. y generación de conocimientos se refieren a la confrontación entre 'saber académico' y 'saber popular' y los diferentes niveles de análisis que surgen de las experiencias de I.P.. Esquemáticamente, caricaturadamente se distingue, por un lado el 'saber académico' y por otro el 'saber popular'. Se asume que ambos de modo individual no dan cuenta de un conocimiento de la realidad que contribuya a su transformación. Por ello se impone un nuevo conocimiento unificado producto de la superación/síntesis de los conocimientos actuales. Qué se entiende por confrontación en la práctica de la I.P.? cómo se establece la vinculación y el uso del 'saber académico' y el 'saber popular'? qué nuevo saberse ha generado en relación con el objeto de conocimiento de la experiencia? .

Estos son interrogantes que permanecen generalmente ubicados en un 'cono de sombra'.

Asimismo también se advierte una cierta confusión de los niveles de análisis de la I.P., tanto en cuanto a las categorías analíticas utilizadas para interpretar los datos, como en cuanto a la metodología. Es necesario diferenciar teórica y metodológicamente los niveles de la sociedad global, las instituciones, los grupos, y los individuos.

1.3.4 Investigación participativa y relaciones sujeto-objeto.

La confusión existente en las definiciones y en la caracterización de una nueva relación sujeto-objeto en el proceso de investigación son también frecuentes.

Es común el desarrollo de experiencias de I.P. sustentadas en la concepción errada de una supuesta 'desaparición del objeto de investigación' (50).

Precisemos. Todo proceso de conocimiento se realiza en relación a un objeto que intenta ser construido. El proceso participativo como componente de la investigación social puede posibilitar a que individuos y grupos comprometidos en él 'objetivicen' colectivamente su realidad cotidiana. Vuelven entonces los interrogantes mencionados anteriormente: ¿cuál es el objeto de investigación? ¿qué preguntas le hago a este objeto? ¿cómo surgen éstas preguntas? ¿qué aspectos recorto del objeto? ¿qué contradicciones se identifican? ¿cómo juegan en la naturaleza del objeto? .

El estado actual de la I.P. exige, como ya se señaló, que la propia I.P. se convierta en un objeto de análisis en sí misma. Lo cual implica que el proceso de objetivación va a referirse a una complejidad de objetos según los momentos de la investigación social, tales como:

- * los problemas planteados para ser investigados,
- * la transformación de los individuos y grupos involucrados (ej. grado de apropiación y socialización del conocimiento producido),
- * la metodología y estrategias utilizadas donde pueden diferenciarse metodologías de la investigación y de la animación socio-cultural,
- * el investigador-animador socio-cultural.

1.3.5 El rol del investigador y de la población comprometida.

Otro de los puntos críticos está referido a la confusión y vaciedad de contenidos atribuidos a un supuesto 'rol pasivo' del investigador.

Aún asumiendo las dificultades de construcción de un rol que en determinados momentos conjuga 'el oficio' de investigador con el de animador socio-cultural, no significa esto que no puedan delinearse perfiles y responsabilidades propias; esta falta de claridad conceptual ha llevado incluso a descartar por innecesaria una formación cabal y un entrenamiento serio para desempeñar su oficio de investigador. Noción equivocada que da paso a la falta de rigurosidad y abundancia de mediocridad.

El investigador construye su rol, según las condiciones específicas en las que se desarrolla su investigación, sobre la base de su 'metier'. No es un rol pasivo. El 'metier' está caracterizado por una serie de componentes (instrumentos, procedimientos, destrezas mentales) cuya transferencia es buscada a lo largo del proceso investigativo, facilitando el desarrollo colectivo de un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad.

Se destaca en este sentido el papel del investigador durante los momentos de sistematización de los datos y elaboración de categorías de diferente nivel de abstracción para el conocimiento del objeto (51).

Es también ambiguo el papel que suele adjudicarse a la población comprometida en la I.P.. Aparecen argumentos idílicos, errados sobre 'el saber popular' que desconocen los análisis basados en los conceptos de 'sentido común', 'buen sentido' y 'continuidad y ruptura cultural' (51) fundamentales para el tratamiento de las bases teóricas de la I.P..

Se desconoce también la presencia en el saber y la cultura popular de aspectos tanto facilitadores como inhibidores de un proceso de objetivación de la realidad que deben ser identificados a lo largo de la investigación. (Estos aspectos se ampliarán en el capítulo siguiente "Metodología y Técnicas Aplicables").

La I.P. puede ser un instrumento de crecimiento social sólo si posibilita la búsqueda de la 'coherencia' de este sentido común, en sus contradicciones entre el pensar y el obrar, o en sus contradicciones de pensamiento. Puede ser así el inicio y desarrollo de una acción pedagógica y cultural crítica y participativa.

"El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un 'conócete a ti mismo' como un producto del proceso histórico hasta ahora desarrollado y que ha dejado en tí una infinidad de huellas, recibidas sin beneficio de inventario.

Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario (52)."

Finalmente, sobre este punto crítico de las relaciones 'investigador-investigado' importa señalar aquello que muchos colegas involucrados en experiencias de la I.P. ya han mencionado (53).

La relación investigador-investigado está lejos de ser idílica. El investigador, en última instancia, no logra salir de su realidad; pertenece a otros grupos y está vinculado a otros contextos e intereses. La interacción se torna generalmente problemática, contradictoria y conflictiva.

Asociado con estos aspectos y otros de los ya señalados aparece frecuentemente la errónea noción de 'a-teórica' atribuida a la I.P.. En una investigación siempre es preciso reflexionar, esto es buscar información, articular conceptos, identificar categorías de análisis, evaluar o discutir resultados, elaborar generalizaciones, etc. Todos estos aspectos constituyen una estructura de razonamiento subyacente a la investigación. Aún asumiendo para la I.P. estructuras de razonamiento más flexibles que en las formas 'clásicas', no se excluyen, no pueden excluirse de sus estructuras de razonamientos recursos hipotéticos, inferenciales y comprobatorios, como tampoco componentes de tipo discursivo que sean verificados. Estos aspectos son raramente abordados en la literatura sobre I.P.. Según nuestra perspectiva ellos deben ser analizados para llegar, si es posible, a una clara demarcación - no oposición - en el plano cognitivo entre investigación clásica e I.P..

Los problemas tradicionales del razonamiento - hipótesis, infe-

rencias, etc. - encuentran soluciones diferentes. Es necesario un mejor conocimiento de las soluciones propias de la I.P. para superar entonces muchos de los conceptos confusos que le son atribuidos.

1.3.6 El proceso participativo

Otro de los puntos críticos están referidos a las nociones que se manejan en torno al proceso participativo:

- * de qué se habla?
- * quién/es participan?
- * en qué se participa?
- * a través de qué mecanismos?
- * quién/es se perjudican y/o benefician?

Este es un punto crítico clave que merece para nuestro trabajo un tratamiento detallado. Remitimos al lector al capítulo siguiente "Metodologías y Técnicas Aplicables".

1.3.7 Aspectos educativos y de organización social.

Vinculado a los aspectos señalados, tanto de generación del conocimiento de la I.P. como del proceso participativo, hay otro punto crítico: la ambigüedad y carencia de reflexión sobre los aspectos educativos y de organización social. Es preciso también prestar atención para una objetivación y sistematización de metodologías y técnicas de animación cultural utilizadas durante el proceso de investigación. Es necesario una doble evaluación de las instancias por ellas generadas: desde la perspectiva pedagógica y desde la perspectiva de generación de conocimiento sobre el objeto específico de la investigación. Hay que efectuar preguntas tales como:

- * cómo se elabora la construcción colectiva? (actores y niveles/instancias de participación)
- * cómo se reflexiona sobre la práctica del grupo involucrado?
- * cómo es posible apropiarse y socializar el conocimiento producido?

Más detalles sobre este punto crítico se desarrollan en el capítulo siguiente.

Como se señaló anteriormente estas páginas no pretenden desalentar la adopción de una estrategia participativa de investigación para la renovación curricular. Por el contrario, la inclusión del componente participativo en la elaboración del curriculum es condición "sine qua non" del éxito en la implementación de un cambio educativo. Sólo estamos hablando de un desafío a la creatividad constante de investigadores y educadores que formen parte del equipo de investigación. No hay recetas para el proceso participativo; si, modelos generales que orienten la acción. Pero estos modelos no deben ser tomados como esquemas vacíos; La metodología se apoya en

supuestos, responde a exigencias y requiere ser re-creada continuamente según las condiciones que se enfrenten en cada experiencia. A esto nos referiremos, específicamente, en el capítulo siguiente dedicado a los modos de aplicación de la investigación participativa en el proceso de renovación curricular.

NOTAS AL CAPITULO 1:

(1) Gajardo, Marcela. Pesquisa Participante: Propostas e Projetos, en Carlos Rodriguez Brandao (org.). Repensando a Pesquisa Participante. Edit. Brasiliense, Sao Paulo, 1985.

(2) Para más datos ver: a) Gajardo, Marcela (ob. cit. 1985); b) Sirvent, María Teresa. Pesquisa Participativa na Periferia Urbana de Vitoria-Espiritu Santo-Brasil. Documento presentado al IX Encuentro Nacional de Estudios Rurales y Urbanos - Centro de Estudios Rurais e Urbanos (Universidade de Sao Paulo). Septiembre, 1982.; c) Sirvent, María Teresa. La Educación Popular en la Argentina. Conferencia pronunciada en la Casa de la Amistad Argentina-Cubana, Buenos Aires, Oct., 1989.

(3) Subyace a todas las experiencias una visión de América Latina caracterizada por situaciones profundas de injusticia social y de marginación de la mayoría de la población.

Esta realidad de injusticia social y profundas diferencias sociales se la asocia a estructuras institucionales caracterizadas por la concentración de poder; es decir, caracterizadas por el monopolio de las decisiones societales e institucionales en una 'elite,' la 'elite de poder'.

Se distinguen dos dimensiones de lo marginal en términos de "un estar fuera de...": a) el estar al margen de, o fuera del acceso a los bienes y servicios sociales que garantizan en determinado momento histórico la satisfacción de necesidades básicas como vivienda, salud, empleo, etc.; y b) el estar al margen de, o fuera del acceso al proceso de toma de decisiones que determina la distribución de dichos bienes y servicios.

Ver para mayor detalles teóricos y empíricos, Sirvent, M. T. Educación, Trabajo y la Formación del Ciudadano, ponencia presentada a la "Reunión de Coordinación del Proyecto Especial de Educación - Producción en Zonas Urbanas Marginadas". OEA-Ministerio de Educación de Brasil. Pernambuco, Brasil, 1986.

(4) Esta concepción surge encuadrada en las críticas que se le hacen a la investigación social. Se menciona que trás su aparente neutralidad y objetividad se esconde la reproducción del Status - Quo y de sus grupos de privilegio: no se percibe al conocimiento científico como instrumento para una ciencia crítica de la realidad. Se cuestiona la separación teoría - práctica; sujeto - objeto y la elaboración de un conocimiento parcelado que impide captar la totalidad dinámica y la esencia de los hechos sociales. Se asume, por el contrario, a la realidad como totalidad concreta; todo estructurado y dialéctico en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho. En esta perspectiva, es importante observar la realidad desde todos los ángulos e identificar sus contradicciones; descubrir la esencia tras las apariencias. El conocimiento dialéctico se opone a la noción de crecimiento como adición lineal o acumulativa de información; asume que el pensamiento humano se realiza moviéndose en espiral: se parte de un punto de partida y se vuelve pero enriquecido. Por otra parte se concibe que el conocimiento se construye a partir de una serie de acciones sobre el objeto (medio). Esta construcción del conocimiento es estrictamente social, desde la práctica social concreta e históricamente situada.

El hombre sólo conoce en cuanto crea y transforma la realidad social.

La escisión teoría - práctica queda superada: la noción de

PRAXIS las liga dialécticamente.

Ver para más detalle: a) Gajardo Marcela: Situación Actual y Perspectiva de las Estrategias de Investigación Participativa en América Latina en Cuadernos de Formación, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar - N 1, Junio 1984; b) Kosik, K: Dialéctica de lo Concreto, México, Grijalbo, 1967, Cap:4; c) Rigal Luis y Carlos Flood: Investigación Acción y Organización Popular - CIPES. Argentina, s/fecha mimeo.

(5) Pinto, Joao Bosco: La Investigación Acción Universidad de Caldas, Manizales - Colombia, 1987 pag 16.

(6) Kuhn, Thomas. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, The University of Chicago Press. Second edition, 1970. Third impression, 1971 .U.S.A.

(7) La autora de este documento analizó en diversos artículos ambos paradigmas, así como sus consecuencias para una interpretación del hecho educativo. Ver: Sirvent, María Teresa:

a) "Education and Social Change": A comparison between Social Darwinis't Thinking and Marx's Theoretical concepts". Mimeo, Columbia University, 1969.

b) " Algunas consideraciones sobre dos paradigmas referidos a América Latina: Modernización y dependencia". Parte I y II. Documentos PP/4 y PP/5 del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Buenos Aires, 1974.

c) " Modernización y educación: notas para una redefinición". Revista Plural, N:5, Noviembre, 1986.

(8) La autora de este artículo fue testigo durante los años de su post-grado en Columbia University, New York (1969 - 1973) de esta polémica. Convivían en aquel momento en el Departamento de Sociología de la Universidad de Columbia, cursos de "modelos matemáticos aplicados a ciencias sociales" y de "Path Analysis", con seminarios sobre "Fenomenología en ciencias sociales", "observación participante" y "Lenguaje no verbal en la investigación social".

(9) Barton Allen H. and Paul F. Lazarsfeld "Qualitative Data as sources of Hypotheses" in Mc Call - Simmons (Editors) Issues in Participant Observation. Addison Westey Publishing company, 1969, pp. 163-195.

(10) Glaser, Barney and Anselm L. Strauss. The Discovery of Grounded Theory - Strategies for Qualitative Research. Chicago, Aldine Publishing Company, 1967, 271 pag.

La obra de estos autores, al acentuar el interés en el "contexto de descubrimiento" versus el de verificación tiene implicaciones importantes para una pedagogía de la investigación en el área de las capacidades básicas a ser desarrolladas en el joven cientista.

Entre otros trabajos sobre la historia de la metodología en ciencias sociales, ver Severyn, T. Bryn. The human perspective in sociology: The Methodology of participant observation. (Englewood Clippis, N.S.; Prentice Hall, 1966); Roberto A. Nisbet The Sociological tradition (New York, Basic books, 1966).

Floreal Forni. "La contribución de la Escuela de Chicago a la Sociología Norteamericana. La Psicología Social Interaccionista. El estudio de los problemas urbanos y la metodología cualitativa". Revista Paraguaya de Sociología, Año 1982 N:55, pp. 105-

(11) Sirvent, María Teresa. a) (ob cit, 1986); b) Sirvent, M.T.: Participación, educación y cultura popular en Wertheim Jorge y Manuel Argumedo Educación y Participación - IICA/MEC/SEPS. Brasilia - Brasil 1986. pags 133 - 174.

(12) Varios estudios han demostrado la no adecuación empírica y teórica de las interpretaciones centrales del paradigma de la modernización y la no efectividad de las políticas sociales y educacionales que se derivaron de tales interpretaciones - (Ver para más detalle bibliografía indicada en Nota 7.

(13) Sirvent, María Teresa (ob.cit, 1989) En este trabajo la autora diferencia la historia fáctica de la Educación Popular de la construcción conceptual que responde a su vez a diferentes perspectivas de análisis.

(14) Rosa María Torres, en su libro Discurso y Práctica en Educación Popular presenta una serie de elementos comunes a la variedad de experiencias que en A. Latina se ubican bajo ese rubro. (Centro de Investigaciones CIUDAD, Quito, Ecuador 1988)

(15) Hemos tomado para esta caracterización histórica de la I.P., fundamentalmente el excelente trabajo de sistematización realizado por Marcela Gajardo en sus tres versiones aparecidas en Gajardo Marcela (comp.) Teoría y práctica de la Educación Popular PREDE-DEA/CREFAL/IDRC/ México 1985; Gajardo Marcela (ob.cit 1984) y Gajardo Marcela (ob.cit en portugués 1985). También nos hemos basado en la información histórica contenida en: De Schutter, Anton Investigación Participativa: una opción metodológica para la Educación de Adultos - CREFAL, México 1981 y Pinto, Joao Bosco (ob.cit. 1987), y Le Boterf Guy La investigación participativa como proceso de educación crítica. s/e Nov. 1979 (mimeo). Así mismo se han introducido algunos datos y reflexiones surgidas de las experiencias vividas por la autora de este trabajo en la R. Argentina y que no han sido incluidas en las sistematizaciones anteriores.

(16) Es importante diferenciar esta modalidad de la I.P. que surge en Colombia de los antecedentes de la Investigación - Acción de las décadas del 30° y 40°.

Estas eran tentativas de solución de cuestiones específicas de determinados grupos sociales, como relaciones inter-raciales, problemas de guerra o de relaciones humanas. Había en ellas un intento de superar la distancia entre el investigador y el objeto de la investigación, constituyendo una señal importante de discrepancia con la concepción positivista para la cual el distanciamiento es un regla básica para asegurar la neutralidad y la objetividad de la investigación. El enfoque político y participativo de la Investigación - Acción en los trabajos de Fals Borda lo distancian de estos antecedentes y lo colocan entre los pioneros de la I.P. en A. Latina.

Por otra parte, y para muchos autores, la denominación de Investigación - Acción no necesariamente está ligada a un compromiso político entre los sectores populares. Se refieren en este caso a un tipo de investigación social con base empírica que es concebida y realizada en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo, en el cual los investigadores y los participantes representativos de la situación o del

problema están envueltos de modo cooperativo o participativo, sin por ello implicar necesariamente un compromiso ideológico de transformación social. Puede en muchos casos asociarse a compromisos "reformadores" como por ej. los trabajos realizados en el área industrial para el aumento de la eficiencia y productividad de la empresa. Ver Thiollent Michel Metodología da Pesquisa - Acción, Cortez. Editora - Sao Paulo, 1985.

(17) Ver Gajardo Marcela, (ob.cit, 1984)

(18) Fals Borda, Orlando Conocimiento y Poder Popular siglo XXI, Colombia, 1985.

(19) Gramsci Antonio La formación de los intelectuales. Ed. Grijalbo, México, 1967; b) Gramsci, Antonio Cuadernos de la Cárcel: los intelectuales y la organización de la cultura, Ed. Juan Pablo. México, 1975.

c) Acosta, M.; A. Briceño y R. Lenz, Una línea de política revolucionaria. La investigación militante, en Crítica y política en Ciencias Sociales, Ed. Punta de Lanza, vol I pp 350 - 378. 1978.

(20) Gajardo, Marcela (ob.cit 1984, pag.9.)

(21) Estas experiencias, tal vez por lo poco difundidas, no figuran en los trabajos de sistematización de experiencias de Educación Popular, más conocidos. Sin embargo, es interesante señalar sus raíces comunes, en el área francesa, con el movimiento de cultura popular (MCP) del nordeste Brasileño del que formara parte Paulo Freire dirigiendo su División de Investigaciones. Dice Paulo Rosas en su artículo 'O movimiento de cultura popular': " Había entre los intelectuales, artistas, y profesores que se involucraron en el la creación de implementación del MCP un pasado marcado por el sentimiento del hombre y lo social. Germano Coelho, su principal ideólogo venía con su esposa Norma Porto Carreiro Coelho, de un larga permanencia en París, en contacto con una visión nueva de la sociedad, de la educación y del cristianismo. Tralan todo el espíritu de Boimondeau, Pueblo y Cultura, Lebret, Dumazedier, Mounier, Freinet, y el clima de los 'Kibutzin' de Israel". El MCP se crea en 1960 en Recife, Brasil. En el mismo año, y desde fines de 1959, Amanda Toubes, Profesora de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires que había regresado de una estadía en Francia e Inglaterra trabajando intensamente con el grupo de Pueblo y Cultura y sus líderes Joffre Dumazedier y Paul Legrand (durante 2 años) inicia las primeras experiencias de educación popular de adultos en el departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires. (1960 -1966) La autora de este trabajo formó parte del primer grupo de educadores de adultos que se formaron desarrollando experiencias de educación popular con los sectores populares Urbanos y sub-urbanos de Buenos Aires, bajo la coordinación de Amanda Toubes.

En estas experiencias se trabajó con la Metodología del Entrenamiento Mental (Joffre Dumazedier - Paul Legrand), método pedagógico aplicado a la educación de adultos que implica en si mismo un proceso de investigación del adulto sobre los problemas de su realidad cotidiana, y que se desenvuelve a través de instancias como los 'ciclos culturales' y los 'circuitos de información' que encontramos posteriormente en varias modalidades de la I.P.. Esta es parte de una historia de la I.P. que aún debe ser escrita.

Ver: a) Brandao Carlos R.: Da educacao Fundamental ao Fundamen-
tal da Educacao en Concepciones e experiencias de Educacion Popular
Cadernos do CEDES, Cortez Editora Sao Paulo, 1980; b) Rosas
Paulo: O movimento De Cultura Popular - MCP en Movimento de
Cultura Popular - MEMORIAL - MCP 26 años - Fundacao de Cultura
Cidade de Recife, Recife, Brasil 1986. c) Toubes Amanda: Un
enfogue de la Educacion de Adultos. Revista de la Universidad de
Buenos Aires - U.B.A. Bs.As. V Epoca, Año VI, N:4, 1961/ pag 743
- 752.

(22) Toubes, Amanda (ob.cit 1961) pag 750 y 745.

(23) Gajardo Marcela (ob.cit 1984) pag 10.

(24) Pinto, Joao Bosco. (ob.cit 1987).

(25) Pinto, Joao Bosco. (ob.cit 1987) pag 21.

(26) Pinto, Joao Bosco. (ob.cit 1987) pag 23.

(27) Richards Howard La evaluacion de la accion Cultural -
Estudio Evaluativo del P.P.H. - Documentos de trabajo - N: 3
CIDE Santiago - Chile. 1982.

(28) Le Boterf, Guy (ob. cit.,1979).

(29) Le Boterf, Guy (ob.cit 1979) pag 4 y 5.

(30) Le Boterf, Guy (ob.cit 1979) pag 7 y 8.

(31) De Shutter, A (ob.cit. 1981); Gajardo Marcela (ob.cit 1985,
en portugués); Pinto J.B. (ob.cit 1987)

(32) Gajardo, M (ob.cit 1985, en portugués).

(33) Rubin de Celis, E.: Investigación Científica Vs Investiga-
ción Participativa. En varios autores Investigación Participativa
y Praxis Rural - Mosca Azul Ed. Lima 1981. Citado en Gajardo
Marcela (ob.cit 1985)

(34) Sirvent, M. Teresa Investigación Participativa: Mitos y
Modelos. Cuadernos de Investigación N:1 - Instituto de Ciencias
de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de
Buenos Aires - 1989.

(35) Estas reflexiones se basan en la experiencia de la autora en
Argentina y se refieren fundamentalmente al desarrollo de la I.P.
en este país desde 1984. Ver Sirvent, M.T. (ob.cit 1989). Sin
embargo, consideramos que son interrogantes de interés más allá
del contexto específico de Argentina.

(36) Rosa María Torres en su libro Discurso y Práctica de Educa-
ción Popular presenta una visión cuestionadora del campo actual
de experiencias en América Latina. (ob.cit 1988)

(37) Robert Merton. The Structural Basis for Discrimination.
Lectures at Columbia University, New York, febrero 22, 1971.

(38) CEAAL, Red de Investigación Participativa. Documento de

Trabajo del Proyecto de Sistematización de Experiencias de Investigación Participativa en América Latina. Responsables en Argentina: Luis Rigal, María Teresa Sirvent y Carlos Vigil. Noviembre, 1985.

(39) Orlando Fals Borda considera, por ejemplo, que la I.P. es consecuencia o respuesta a determinadas condiciones objetivas de América Latina, cuya transformación implicaría la pérdida de significación de la I.P. (conferencia realizada en el Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Noviembre 1985).

(40) Orlando Fals Borda, por los comentarios citados en nota N° 39 de este artículo expresa que no puede considerarse a la Investigación Participativa como un nuevo paradigma actual o futuro. Por el contrario, Joao Francisco Sousa, en su ponencia "Perspectivas teórico-metodológica de la Investigación Participativa" presentada al CEAAL - Red de Investigación Participativa (Noviembre, 1985 - Buenos Aires) expresa: "Acredito que, com o seu aprofundamento teórico-metodológico e de seus procedimentos, seja possível a constituição, no sentido de Kuhn, de um novo paradigma científico para as ciencias sociais".

(41) Demo, Pedro. Metodología Científica en Ciencias Sociales. Sao Paulo (SP), Editorial Atlas S.A., 1981, pp. 11 - 55.

(42) Thiollent, Michel. Metodologia da Pesquisa-acao. Cortez Editora, 1985, pag. 25. (La traducción es mía.)

(43) "Crítica y Política en Ciencias Sociales. El debate teoría y práctica". Simposio Mundial de Cartagena. - Punta de Lanza - Bogotá, Colombia, 1978. Tomo I.

(44) Briones, Guillermo. "Sobre cuestiones de objeto y método en la investigación militante" en Crítica y Política en Ciencias Sociales. (ob.cit., pp. 157 - 162). 1978.

(45) y (46) Briones, Guillermo. (ob.cit., 1978).

(47) Thiollent, Michel. (ob.cit., pag. 20) (La traducción es mía).

(48) Thiollent, Michel. (ob.cit., 1985, pag. 21). (La traducción es mía).

(49) Joao Francisco de Sousa. (ob.cit., 1985).

(50) Joao Francisco de Sousa. (ob.cit., 1985).

(51) Fals Borda, Orlando. (ob.cit., 1985)

(51) y (52) Gramsci, Antonio. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires, Ed. Lautaro, 1958 pag. 12, citado en: Antonio Paoli. La Lingüística de Gramsci. México, Premio Ed. Libros S.A., 1985.

(53) Seminario Nacional de Pesquisa Participativa - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Ministerio de Educacao e Cultura - Brasilia - Brasil, 1984, en "em Aberto" Orgao de Divulgacao Tecnica do Ministerio da Educacao e Cultura. Brasilia, Año III, N: 20, Abril 1984.

A N E X O S
C A P I T U L O 1

CUADRO RESUMEN Nro 1

SECUENCIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN MILITANTE
Paradigma de la Investigación Militante

Pasos de la Investigación:

1. Ubicación del investigador en el proceso global de producción.

Objetivos:

- a) Identificación de la clase social.
- b) Identificación del propio contexto de trabajo en el contexto más amplio socio-temporal.
- c) Identificación de la coyuntura política de las prácticas sociales.

2. Identificación de las contradicciones en determinada coyuntura.

Objetivos:

Trazar líneas de acción política a corto y largo plazo.

3. Ubicación de la Información.

Objetivos:

- a) Entrenar en la recolección de información a través de diferentes técnicas.
- b) Lograr identificar las líneas de toma de decisiones, sus agentes, áreas de acción, etc.

Instrucciones Operativas:

- * En qué y donde se trabaja (zona y empresa).
- * Condiciones objetivas de trabajo.
- * Organización de los trabajadores.
- * Relación con otras ramas de la producción.
- * Conflictos locales inmediatos, quienes participan (individuos, grupos, instituciones, sindicatos, asociaciones, cámaras, etc.)
- * Relación entre los conflictos inmediatos y otros, percibidos como exteriores.
- * Cuáles son estos últimos.
- * Instituciones, Grupos, individuos, partidos, etc., a quien se pueda identificar como antagonico.
- * Discusiones sobre cual tratamiento dar a los conflictos.
- * Quienes son afectados directamente por la situación y que información pueden dar.
- * Identificar información oficial sobre la situación.
- * Prensa y opinión pública, en especial la emanada de autoridades.

Pasos de la Investigación:

4. Primera fase de organización de la información.

Objetivos:

- a) Entrenar en la sistematización de información.
- b) En la elaboración de modelos de análisis.
- c) En la fundamentación teórica y política de estos modelos.

5. Segunda fase de organización de la información.

Objetivos: Entrenar en algo que podría llamarse desagregación de los modelos de análisis a fin de obtener subproductos de una investigación.

- a) Para la acción política táctica.
- b) Para la acción política estratégica.
- c) Para la información teórica en investigación militante.

Instrucciones Operativas:

- * Presentación de la información obtenida organizada según:
 - A) Caso que se investiga.
 - B) Fuentes de información.
 - C) Interés político inmediato del caso (jerarquizar con otros casos).
- * Discusión de todo lo anterior: es decir:
 - A) De la emergencia del caso.
 - B) De la validez de las fuentes.
- * Presentación de los informes pertinentes a los objetivos del paso 4.
- ** Estos informes políticos deberían ser discutidos en otras instancias del Partido.
- ** Este informe debería ser discutido en la Comisión que promueve la Investigación militante.

FUENTE: Acosta, M (ob.cit 1978).

Una línea política revolucionaria. La investigación militante.

Reproducido en Gajardo, M (ob.cit 1985; pag 441).

ANEXO 2

CUADRO RESUMEN Nro 2

SECUENCIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN TEMÁTICA E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SEGUN PROPUESTA DE J.G. PINTO

Mo- men- to	FASE Y OBJETIVO	HERRAMIENTA	ACTIVIDAD
I N V E S T I G A C I O N E S	-Seleccionar un área específica de trabajo para acercarse a los grupos de campesinos (definición por la institución)	-Mapas -Contactos personales	-Definición del área de trabajo, (islote de desarrollo, por ejemplo)
T I G R A F I A	-Recoger información básica sobre el área de trabajo	-Documentación -Contactos personales e institucionales	-Recopilación de datos (trabajos anteriores, monografías, estadísticas, etc...) -Entrevistas estructurales -Trabajo en grupo interdisciplinario
I D E O G R A F I A	-Observar y realizar investigaciones individuales	-Guías de preguntas -Diario de campo -Ficha de descubrimiento	-Elaboración de un listado de preguntas, guía de entrevistas con los campesinos -Uso del diario de campo, lo que es un cuaderno de informes de las entrevistas en la participación en el trabajo de los campesinos (fundamental) -Realización de fichas, las cuales son la puesta en forma y la selección de información recopilada (particularmente a partir del jornal de campo); actividad a realizar en grupo
A C C I O N E S	-Seleccionar y capacitar a grupos estratégicos		Los grupos estratégicos son los grupos de productores ligados por intereses comunes dentro de las relaciones de producción; generadores directos de la riqueza social, asumen un papel esencial en el proceso de cambio estructural.
	-Sistematizar la información	-Estructura de relaciones	-Construcción de estructuras que son extremas, implementando los diversos elementos y sus relaciones para empezar a entender cuál es la percepción que tienen los campesinos de la comunidad y su funcionamiento.
	-Realizar investigación colectiva y devolver la información a los grupos campesinos	-Código de investigación -Círculo de investigación	-Realización de códigos de investigación: son la graficación o representación (teatro, juego de roles, etc.) de situaciones reales que permiten el diálogo en los círculos de investigación -Realización de círculos de investigación: son reuniones en las cuales, a partir de la discusión de un código se busca: *la verificación y/o aumento de la información *detectar las percepciones que tienen los productores de la realidad representada en el código -Recopilar todas las informaciones en forma de notas, grabaciones y sistematizar con fichas y estructuras

Mo- men- to	FASE Y OBJETIVO	HERRAMIENTA	ACTIVIDAD
T E M A T I Z A C I O N	-Compatibilizar los elementos de información con el marco teórico (Teorización)	-Marco teórico de referencia	-Trabajo de equipo para comparar la teoría con la percepción de los grupos para detectar los vacíos y distorsiones en el conocimiento de su realidad -Buscar una amplia explicación y una comprensión de los procesos reales de funcionamiento de la sociedad (analizar los elementos, identificar sus interrelaciones y la dinámica histórica)
D H	-Reducción temática	-Temas generadores	-Identificar conjunto de elementos que conforman los temas significativos en la percepción de los grupos (temas generadores) y permiten la iniciación de un proceso pedagógico del desarrollo de la conciencia -Detectar los tipos de explicación que los campesinos dan a los fenómenos, hechos o procesos -Identificar las debilidades y distorsiones de la relación percepción/teorización.
	-Elaborar un programa pedagógico	-Unidades pedagógicas, material didáctico	-Ordenamiento de temas en unidad partiendo del más sencillo al más completo, del concreto al abstracto, etc... -Elaboración del material didáctico que representa la expresión visual, oral o audiovisual de los elementos o temas que van a servir en el código. Utilizado para los círculos de cultura (Cod. que combina elem. de percepción/realidad, con una guía pedagógica para facilitar el diálogo)
		-Círculos de cultura	-Realización de círculos de cultura que son reuniones de grupos de no más de 15 personas; se busca, a partir del material didáctico, elevar el nivel de conciencia de los participantes en un proceso de redescubrimiento de su propia realidad

Mo- men- to	FASE Y OBJETIVO	HERRAMIENTA	ACTIVIDAD
P R D G R A M A	-Realización de círculos de cultura	-Círculos de cultura	-Orientación de los círculos hacia el cuestionamiento crítico de las interpretaciones o explicaciones que da el grupo de su realidad -Evaluación y tratamiento en equipo de los círculos de cultura -Organización de pequeñas asambleas y reuniones de los grupos estratégicos -Trabajo en grupos y en círculos de cultura
C I D N	-Clasificar los problemas detectados en orden de prioridad -Elaborar y seleccionar proyectos de acción	-Grupos de trabajo	
	-Difundir la acción educativa -Elaborar los proyectos definitivos	-Medios de difusión escrita, audiovisual	-Realización de asamblea general para presentar la problemática y los proyectos de acción -Analizar los recursos humanos y materiales -Programar las acciones
	-Establecer mecanismos de control de los proyectos por la población -Ejecutar los proyectos y evaluarlos de manera permanente.	-Estructura de control -Evaluación permanente	-Creación de estructuras de control por la población, discusión de mecanismos estructurales -Ejecución de los proyectos específicos -Evaluación permanente es acción crítica que los ejecutores ejercen sobre su propia acción, periódica y sistemáticamente. Los resultados deben someterse a la población a través de mecanismos de control (trabajo en comunidad)

FUENTE: Pinto, J. B.: Metodología de la Investigación-acción, momentos y fases, 1976.
en Gajardo, M. (ob. cit. 1985; págs. 439-440)

ANEXO 3

CUADRO RESUMEN Nro 3

SECUENCIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

- a) Primera fase: montaje institucional y metodológica de la investigación participativa.

En esta primera fase el equipo promotor de la investigación participa conjuntamente con las organizaciones representativas de la población, realizan las tareas siguientes:

- Información y discusión del proyecto de investigación participativa con la población y sus representantes.
- Formulación del marco teórico de la investigación participativa (objetivos, conceptos, hipótesis, métodos).
- Delimitación de la zona a estudiar.
- Organización del proceso de investigación participativa (instituciones y grupos involucrados, distribución de las tareas, estructuras de decisión...)
- Selección y capacitación de los investigadores.
- Elaboración del presupuesto.
- Elaboración del calendario de las principales etapas de la investigación participativa.

- b) Segunda fase: Estudio preliminar y provicional de la zona y de la población en estudio.

El trabajo de conocimiento de la realidad tiene que ser permanente a lo largo de todo el proceso de la investigación participativa.

En esta fase se deben combinar o relacionar los tres tipos de informaciones siguientes, acerca de:

- La estructura social de la población en estudio.
- El punto de vista de los habitantes de las áreas geográficas y estructuras sociales en estudio, y los principales eventos de su historia.
- Una información socioeconómica y técnica, utilizando indicadores socioeconómicos y tecnológicos.

La retroalimentación de la primer fase:

Los objetivos de esta entrega y discusión de los resultados son los siguientes:

- Promover en los involucrados y en los demás habitantes un conocimiento más objetivo de su 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.

Las actividades de retroalimentación suponen no solamente la elaboración de medios de comunicación sencillos (dibujos, carteles, etc.) para presentar los resultados en forma comprensible para todos, sino también una "dinámica de grupos" para discutir estos resultados, comparar los puntos de vista, proponer nuevas orientaciones de la investigación, seleccionar y discutir problemas, formular nuevas hipótesis, etc.

- c) Tercera fase: Análisis crítico de los problemas considerados como prioritarios y que los encuestados quieren estudiar.

Constitución de "criterios de estudio".

Esta tercera fase del proceso de investigación participativa está dedicada a un primer trabajo de análisis crítico de estos problemas por parte de "círculos de estudio" que quieren organizarse alrededor de estos problemas.

La capacidad del "animador" de los circuitos de estudio, acerca de:

- Metodología de investigación socio-económica.
- Sociología del conocimiento.
- Dinámica de los grupos.
- Tecnología (por ejemplo, agrícola, si trabaja en el medio rural).

Además, este animador debe tener conocimiento y experiencias del medio social, económico y cultural al cual pertenecen los miembros del círculo de estudio.

El análisis crítico de los problemas

Se trata de partir de los fenómenos para buscar lo esencial, detrás de las experiencias y de las relaciones inmediatas cotidianas. Es decir que no sólo han de describirse los problemas sino también de explicarse, y buscar estrategias posibles de acción.

Primer momento: hacer la "representación" cotidiana del problema.

Segundo momento: cuestionamiento de la representación del problema.

"Limitarse a estudiar 'el concreto percibido' para describirlo, acumular observaciones empíricas para explicarlo, llevaría a agregar una serie de puntos de vista, a reforzar los condicionamientos ideológicos determinando la percepción de los participantes y estructurarios que producen el problema o generan la situación enfrentada".

Tercer momento: Replanteamiento del problema.

Se procura una reformulación más objetiva del problema a través de:

- La descripción del problema (identificación de los "puntos de vista" y de los "aspectos"; enumeración, clasificación y comparación de las informaciones; identificación de las contradicciones entre varios elementos de la situación; ubicación del problema en el tiempo).

- Explicación del problema, esto es determinación de sus causas no solamente inmediatas sino también estructurales.

La necesidad de soluciones colectivas a largo plazo no elimina la posibilidad de tratar de mejorar la situación localmente y a corto plazo. Lo que vale es identificar claramente las limitaciones de estas acciones.

Las actividades de retroalimentación de esta tercera fase.

Cada "círculo de estudio" puede comunicar los resultados de su trabajo a los otros círculos y al conjunto de "comunidad".

d) Cuarta fase: Programación y ejecución de un plan de acción (incluyendo acciones educativas) para contribuir a enfrentar los problemas planteados.

El plan de acción incluye:

- * 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 acciones identificadas a mediano o a largo plazo, al nivel local o a uno más amplio.

Retroalimentación del plan de acción:

El plan de acción y su implementación debe también dar lugar a una discusión y a una evaluación permanente de su orientación, de su contenido y de su ejecución.

El proceso de investigación es un proceso continuo de descubrimiento de nuevos problemas, nuevas hipótesis, nuevos conocimientos.

FUENTE: De Schutter, (ob.cit 1981. pag 229 - 233). Reproducido en Gajardo, H (ob.cit 1985. pag 442 - 446).

ANEXO 4

ESQUEMA PARA EL ANALISIS Y SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS DE INVESTIGACION PARTICIPATIVA

PROPUESTA	PRACTICA	RESULTADOS
1. Contexto social/político/económico de la experiencia	<p>1. Cómo se hace la construcción colectiva? - Actores y niveles/instancias de participación.</p> <p>1.1. Cómo se hace la reflexión sobre la práctica?</p> <p>a) tipo de análisis (categorías)</p> <p>b) vinculación de la realidad local con la estructural</p> <p>c) vinculación y uso de la cultura popular y del conocimiento científico</p> <p>d) vinculación y apropiación de saberes</p> <p>1.2. Vínculos de los sujetos involucrados en la experiencia:</p> <p>a) en la toma de decisiones</p> <p>b) en la ejecución</p> <p>c) en la evaluación</p>	<p>1. Organización/movilización</p> <p>1.1. Efectos políticos, económicos y a nivel de las relaciones cotidianas</p> <p>1.2. Alcances y límites de las acciones</p>
2. Origen de la experiencia	<p>2. Factores facilitadores e inhibidores de la experiencia (a nivel institucional y psicosocial).</p> <p>Por ej.: grado de autonomía de la experiencia, tácticas de supervivencia, cuestiones no previstas.</p>	<p>2. Conocimiento</p> <p>2.1. Qué nuevo saber se ha generado en relación con el objeto de conocimiento de la experiencia?</p> <p>2.2. Grado de apropiación y socialización del conocimiento producido</p>
3. Inserción institucional	<p>3. Métodos, técnicas e instrumentos usados en la experiencia - sus fundamentos y justificación -.</p>	

PROPUESTA

PRACTICA

RESULTADOS

4. Concepciones básicas	4. Como se da el proceso de generación del conocimiento arriba mencionado al interior de la acción educativa, política, económica, sindical...?
4.1. Objeto de conocimiento y de acción de la experiencia	
4.2. Objetivos (para qué?)	
4.3. Sujetos (quiénes?)	
4.4. Métodos y técnicas (cómo?)	

FUENTE: CEEAL. Red de Investigación Participativa (ob. cit., 1985).

Cap 2. METODOLOGIA Y TECNICAS APLICABLES

2.1 Modalidades de la Investigación Participativa - Necesidad de un encuadre global del proceso de renovación curricular.

En el capítulo anterior hemos descripto diversas modalidades de la Investigación Participativa que se fueron dando históricamente y que han contribuido a la construcción de este enfoque de Investigación Social.

Interesa ahora particularmente ubicar las modalidades de la I.P. dentro del contexto educacional y en relación con la renovación curricular.

Nos preguntamos:

- * participación de quién? Cómo? a través de cuáles mecanismos? en qué áreas de la vida institucional o del proyecto de trabajo?.
- * en qué momento de la elaboración curricular se incluye la Investigación Participativa?
- * cuáles son los productos esperados? cuáles sus alcances y limitaciones?

No pretendemos respuestas taxativas y únicas. Si, proporcionar elementos para la reflexión del lector sobre estos interrogantes que aparecen generalmente en los grupos de trabajo que se disponen a realizar experiencias participativas.

2.1.1 Encuadre de la participación:

Es preciso diferenciar entre formas reales de participación y formas aparentes (1). La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones incide efectivamente en todos los procesos de la vida constitucional, y en la naturaleza de las decisiones. Esto implica, por un lado, el ejercer incidencia real (poder) en: a) la toma de decisiones tanto en la política general de la institución, como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Por otro lado supone un cambio no sólo en quiénes deciden, sino en qué se decide y a quiénes se beneficia.

La participación simbólica asume dos connotaciones: una el referirse a acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo, una influencia en la política y la gestión institucional; otra el generar en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente. Lo que está en juego es el poder institucional. La participación real, supone modificaciones en las estructuras de poder, caracterizadas por la concentración de decisiones en unos pocos.

Varias son las vertientes que han dado origen a esta noción de participación. Una, socio-política, enraizada en la lucha de las

mayorías de los sectores populares en América Latina para un cambio de una realidad angustiante de injusticia social. Se está haciendo referencia a una participación vista como medio y fin de un proceso de cambio y de desarrollo social que posibilitará quebrar las desigualdades en la distribución de la riqueza nacional de los países de la región.

Los frutos del crecimiento económico no han sido recibidos por la mayoría de la población y aquí surge la importancia de la Estructura de Poder:

Quién decide?

A quién/quienes beneficia lo que se decide?

La noción de participación surge como contrapuesta a un modelo de desarrollo caracterizado por una mayoría que se mantiene marginal al acceso de los bienes sociales y marginal a las decisiones sobre dichos bienes.

La noción de participación surge asimismo asociada también a la búsqueda de nuevos estilos de relación social. Modos de vida cotidiana, componentes de la cultura popular, patrones de relación entre actores que se caracterizan por esquemas de ejercicio del poder donde (2):

- | | |
|--|---|
| a) hay un conflicto entre A y B; | A -----orden-----> B |
| b) B acepta los deseos de A; | Amenaza de punición
o castigo |
| c) B acepta por temor que A prive a él de cosas que B considera mucho más valiosas que aquellas que hubiera obtenido de no haber aceptado. | A <-----Obedece con conciencia de lo que pierde o gana----- B |

Desde esta perspectiva PARTICIPACION significa una modificación profunda de las estructuras de poder institucionales; quién decide? qué se decide? y cómo se decide. Participación está implicando la posibilidad de ejercer incidencia real en la política institucional, en la planificación, en la implementación, en la evaluación; implica modificar relaciones sociales caracterizadas por la orden y la amenaza y la obediencia del otro por temor o miedo.

Otra vertiente de esta noción de participación es la referida a una teoría sistémica de las necesidades humanas (3).

Desde esta perspectiva se asume que la participación en las decisiones que afectan la vida cotidiana es una necesidad humana, que puede no ser reconocida como tal por los individuos y grupos involucrados, como se verá más adelante. Se percibe a la participación, también como un derecho de cuya realización depende el crecimiento de los seres humanos, como tales, como HUMANOS; en la medida que el signo diferencial con la naturaleza animal es la capacidad del hombre de transformar su medio ambiente; es decir de hacer cultura; es decir de participar en....

La participación como necesidad humana, supone la satisfacción de otras necesidades asociadas tales como el desarrollo de la capacidad de pensamiento reflexivo; de creación y de re-creación no sólo de objetos materiales sino fundamentalmente de nuevas formas de vida

y convivencia social; la valoración de la potencialidad de sí y del grupo de pertenencia; la construcción de una identidad individual y social.

Se asume que la no satisfacción de estas necesidades genera situaciones de "pobrezas": "pobreza política"; "pobreza de protección"; "pobreza de entendimiento" que pueden alcanzar, niveles de "patologías colectivas" (4).

Desde la perspectiva de la diferenciación entre formas reales y simbólicas de participación, varias situaciones definidas como de "apertura a la participación" son discutibles y hasta cuestionables en la medida que no representan cambio alguno profundo en los esquemas conocidos de monopolio en la toma de decisiones. Pueden incluso enmascarar situaciones de verticalismo autoritario, más difíciles de percibir y modificar que las relaciones claras de dominación.

Cuestiones sobre quién participa? cómo? a través de cuáles mecanismos? en qué áreas de la vida institucional? con cuáles productos? son interrogantes aplicables al estudio de toda situación de participación social. Proveen orientación para la determinación y evaluación de las estrategias participativas o el abordaje participativo de una renovación curricular, ayudando a detectar puntos críticos para evaluar la naturaleza real o simbólica de los procesos participativos.

Se dan muchas experiencias denominadas de participación y que son "un como sí...".

Si nos preguntamos quién participa?, el punto crítico es la participación real de las "bases mayoritarias" ya sean estas la población general, los padres de los alumnos, los miembros de un movimiento popular, los vecinos de un barrio, los funcionarios y técnicos de las secretarías de educación, los docentes o profesores de una red educativa. Muchas veces, nos encontramos que los propios movimientos populares, cuando se organizan asumen el modelo conocido de concentración de poder: unos pocos que tienen información, piensan y deciden, y una gran mayoría que simplemente actúa en la implementación de las acciones.

Otro punto crítico es "cómo" los grupos comprometidos participan. Se encuentran situaciones consideradas de participación, donde esta es nominal o receptiva, "cuasi-consumistas". Se distribuye información, se reciben sugerencias, se trabaja en reuniones exhaustivas, más el proceso de toma de decisiones continúa concentrado en una minoría que selecciona la información y procesa las opiniones. A través de mecanismos de cooptación (5), por ejemplo, en el ámbito asociacional, sindical, partidario o educativo se logra muchas veces mantener y estabilizar una organización sin alterar viejos moldes institucionales, absorbiendo nuevos elementos en la estructura política o de liderazgo existente. Se observa también en los ámbitos institucionales que las demandas percibidas como amenazantes para el poder establecido en ocasiones son ahogadas antes de ser escuchadas, o bien se mantienen encubiertas, o nunca son tratadas (procesos de "no-toma de decisiones") (6). Las estructuras jerárquicas y burocráticas de nuestras instituciones incluyendo el sistema educativo, proveen una serie de mecanismos de "no-decisiones" tales como el invocar normas, valores, procedimientos o reglas que terminan ahogando a una incipiente demanda, o bien acaba desterrándola a través de interminables rutinas o "ritos" burocráticos. Una demanda por un cambio puede ser descalificada o no legitimizada al ser etiquetada

como "de izquierda", producto de provocadores, de infiltrados, anti-patriotas, inmoral o violatoria de una determinada regla o procedimiento.

Un tercer punto crítico, se refiere a los "mecanismos generados" para asegurar la participación. Son pocos frecuentes los mecanismos de participación en la esfera social, económica o cultural que posibiliten una expresión responsable, reflexiva, crítica y creativa por parte de la mayoría de los individuos y grupos comprometidos.

Las grandes asambleas y votaciones, por ejemplo, generalmente no reúnen condiciones mínimas de manejo de la información o de tiempo de reflexión para ser mecanismos de participación real. Pueden incluso, funcionar como instrumento de participaciones ilusorias o simbólicas. Una participación sin información facilita la manipulación y va llevando gradualmente al desgaste, la desconfianza y la incredulidad.

Finalmente, otro punto crítico se refiere a las áreas o ámbitos de la vida institucional donde la participación es permitida. En la mayoría de las situaciones observadas la participación acontece habitualmente en la fase de implementación de un proyecto; raramente en las etapas de determinación de objetivos, decisión de estrategias y evaluación. Con algunas modificaciones se perpetúa y reproduce el modelo elitista de unos pocos que piensan y planifican y una gran mayoría que desempeñan el papel de mano de obra.

En tanto se mantenga la estructura elitista de poder, las situaciones de "apertura a la participación" son fácilmente percibidas como una concesión que el poder constituido otorga y no como una necesidad y derecho de cualquier persona a ser participante de las decisiones que afecten su vida cotidiana. De la misma manera que el poder concede, el poder retira; se corre el peligro que la participación sea limitada o prohibida por decisión de una minoría que continúa monopolizando el procesamiento de las ideas centrales y el pensamiento vertebral del proyecto o de la institución.

Las formas simbólicas de participación y los modelos prevalentes de ejercicio del poder en el ámbito educacional refuerzan componentes no participativos de nuestra vida cotidiana: refuerza una manera autoritaria de "ver" la realidad y por lo tanto de conducirse en ella. Imágenes de impotencia para modificar la realidad social; conocimientos fragmentados históricos y actuales; visiones descalificadoras de la participación ("se necesita una mano fuerte", "no podemos perder la autoridad"); visiones de la participación como "laisse-faire" y de la disciplina como subordinación; la búsqueda constante del mito o la figura intocable de quien aferrarse y depender son parte de nuestras representaciones sociales (7), inhibitorias de cualquier intento de producción colectiva.

Las dificultades que enfrentamos para el pensamiento reflexivo, la objetivación de los hechos de nuestra vida cotidiana, el manejo racional de información y la creatividad social, son factores que obstaculizan un trabajo de producción grupal tanto en la vida laboral, vecinal, sindical, partidaria o familiar, y en nuestro caso específico en el área educacional.

Estas reflexiones no deben derivar en una postura pesimista sobre las posibilidades de adopción de enfoque participativos en materia de renovación curricular; sino en una postura de seriedad

científica frente al problema de la participación.

La participación real no es una mera ilusión producto de mentes idealistas, pero si es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo y explotación. Presenta avances y retrocesos; demanda etapas graduales de crecimiento y cambio institucional, grupal e individual a través de la cuales se modifiquen las representaciones inhibitorias, se desarrolle la metodología del pensar reflexivo y científico como práctica cotidiana y el "Know-How" para la participación y la producción de proyectos colectivos. La participación no es "un juego"; implica la necesidad de ruptura de representaciones colectivas e ideológicas cotidianas; significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestione y se asuma una conciencia crítica de nuestro sentido común. Es un proceso doloroso de ruptura y aprendizaje.

Se debe asumir teórica y empíricamente que la participación no "brota" por generación espontánea de los sectores populares, de los docentes, de los funcionarios del sistema educacional, de los investigadores...; y mucho menos por la decisión del poder constituido. La participación real no es una concesión de "la autoridad" que "la otorga" o "la retira", es una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista: el derecho a participar de las decisiones que afectan nuestra vida cotidiana.

Veamos estas consideraciones del encuadre participativo aplicadas a los agentes e instancias que intervienen en la elaboración del currículum, y al diagnóstico de los condicionamientos de un proceso participativo.

2.1.2 Agentes del proceso y condicionamientos para una investigación participativa

Hablar de la aplicación de la investigación participativa a la renovación curricular significa asumir un modelo global participativo.

La investigación participativa puede ser introducida en determinados momentos del proceso de elaboración curricular. Pero esto no puede hacerse de manera aislada, centrada sólo en una etapa o instancia - generalmente referida a diagnósticos de la población meta - .

Demanda una concepción total del proceso de desarrollo del currículum donde intervienen en la toma de decisiones todos los agentes de dicho proceso: la institución educadora, los docentes, la población y los alumnos, con definiciones precisas de roles y funciones.

Participar no significa ausencia de normas, ni indiferenciación de tareas. El enfoque participativo del currículum no significa que cada escuela va hacer su propio currículum, o que el sistema educativo no deba asumir responsabilidades específicas, o que sólo cuente las "demandas" de la comunidad (8). Participar significa la intervención de todos los actores en la toma de decisiones sobre el

proceso educativo, sobre lo que va a acontecer en la escuela, sobre los objetivos y medios de las prácticas educativas. Esto implica un proceso de producción colectiva sobre todas las fases: planemiento, implementación y evaluación de la práctica educativa.

"Una participación limitada puede proponer solamente una consulta a la comunidad, incluso a los alumnos, que tenga por finalidad dar subsidios a la institución educadora que será quien decida, finalmente, sobre los componentes esenciales del acto educativo.

(...) una propuesta de participación limitada, como la que hemos mencionado, sería en realidad una falsa participación porque no modifica substancialmente la situación vigente. Continúa siendo la institución, representada al interior de cada situación educativa por el maestro, quien define el currículo, a pesar de oír las opiniones de los destinatarios (9)."

La adopción de la investigación participativa en un proceso de desarrollo curricular exige entonces bosquejar los márgenes de acción - perfil de roles y funciones - que correponderán a cada una de las instancias intervinientes (9); diagnosticar los condicionamientos del proceso participativo global, es decir identificar las condiciones facilitadoras e inhibitorias de procesos de participación real, y definir el papel de la I.P. a lo largo de todo el proceso.

Se ilustrarán a continuación estos aspectos con ejemplos extraídos de las experiencias de la autora coordinando proyectos de investigación participativa y elaboración curricular en América Latina, a partir de organismos del estado a nivel nacional y regional, señalando especialmente los condicionamientos que para el desarrollo de una I.P. se enfrentan en las instituciones educativas, la población y los docentes.

2.1.2.1 En la institución educadora.

La institución educadora debe determinar los componentes básicos del contenido curricular, un mínimo de cosas para que sean enseñadas y aprendidas. Esto implica precisar y tomar decisiones curriculares que se constituyan en marco para la participación. Nos estamos refiriendo al papel de la institución educadora en la transmisión del consenso de la sociedad global y de los universales de la cultura; y en la elaboración de las orientaciones básicas del proceso participativo - forma y contenido de las intervenciones de los agentes, instancias o mecanismos previstos para facilitar una participación real, etc. -.

Se habla entonces de un primer paso en el desarrollo de una metodología participativa de elaboración del currículum: la renuncia institucional (10).

Esto no significa la noción tan errada que participar es un "laisse-faire", un dejar hacer. Implica por el contrario un desafío a crear nuevas formas de hacer, a ejercer otro tipo de responsabilidades institucionales.

Se habla de "renuncia" entonces en un sentido pasivo en cuanto los funcionarios y técnicos de la institución deberán renunciar a "hacerlo todo". Pero esto implica otra cara de la misma moneda, un sentido activo: la institución deberá aprender a hacer otras cosas. Entre ellas deberá aprender a: crear espacios participativos, a producir colectivamente, a introducir en el currículo aspectos de la realidad percibidos y trabajados por otros agentes del proceso curricular, a generar condiciones facilitadoras del crecimiento de estos agentes en sus capacidades de participación, pensamiento reflexivo, objetivación de la realidad y creatividad.

Esto implica la definición de una estrategia de participación para y dentro de las instituciones educadoras, que de márgenes para la intervención de los diferentes actores del proceso, y que vaya más allá de la mera declaración de principios participativos.

Las posibilidades de esta gestión institucional se asocia con una serie de variables determinantes, entre otras:

- * la voluntad política institucional de abrir espacios para la participación y de compartir el poder sobre las decisiones del funcionamiento institucional;
- * el grado de apoyo ideológico, técnico, estratégico y práctico a la experiencia participativa;
- * el grado de apertura de los sistemas de comunicación y de circulación de información ida-vuelta;
- * el grado de apertura a cambios en los sistemas jerárquicos rígidos, los requisitos burocrático tradicionales, los sistemas de evaluación, etc.;
- * el grado de tolerancia a la confusión, ambigüedad y demora aparente en las primeras etapas de un proceso participativo (11);
- * el grado de estabilidad de los líderes formales, o de los proyectos frente a los cambios políticos.

La experiencia nos muestra que las estructuras autoritarias, jerárquicas y burocráticas de las instituciones educadoras presentan una serie de mecanismos anti-participativos, que deberán ser trabajados a lo largo de un proceso participativo de elaboración curricular. Esto es necesario, en la medida que dichos mecanismos traban, retardan e incluso distorsionan o impiden la naturaleza participativa del proceso que se desea construir, y en nuestro caso las posibilidades de implementación de la investigación participativa. La contradicción principal surge cuando el equipo de técnicos o docentes-promotores de un proceso de participación comunitaria, no tienen ellos mismos acceso al proceso de decisiones institucionales.

Ponemos como ejemplo algunos de los aspectos identificados en nuestras experiencias (12):

- * Los grupos de poder institucional comparten solo parcialmente la filosofía participativa del proyecto; a pesar de los discursos participativos no se encuentra una fácil disposición para "ceder" el poder de decisiones a nivel institucional. Como máximo se acepta la participación en términos de recibir sugerencias de las bases que pueden o no ser aceptadas. Una de las fuentes de crédito de los proyectos participativos a nivel de los docentes de las escuelas es la percepción que "...no importa hacer propuestas, en la medida en que las autoridades no sólo no responden sino que hasta sancionan

(13)." Surgen continuamente mensajes contradictorios. Por un lado se estimula la participación, en tanto que por otro se envían diariamente planeamientos y directrices "verticalistas". No se acepta la participación comunitaria en la administración escolar; se la percibe en término de donaciones de dinero o de mano de obra barata para refaccionar los edificios escolares; o en términos de atender en forma asistencial solicitudes individuales; a lo sumo, como en el caso de los docentes, se abren algunas instancias para recibir sugerencias sobre el funcionamiento educacional que pueden o no ser implementadas.

* Tendencia a un ejercicio autoritario del poder; se legitima la emisión de órdenes y la punición; obviamente una relación de poder donde el subordinado tiene que concordar con decisiones por miedo a posibles sanciones, es un factor inhibitor de participación real.

* Existencia de sistemas rígidos jerárquicos de circulación de información y comunicación, que reproducen la concentración y el monopolio del poder; la información circula, sin libertad a través de "válvulas" (gate keepers) que seleccionan cuáles informaciones descienden a las bases o suben hacia el poder; la "democratización" de la información y del conocimiento institucional es uno de los requisitos básicos de una participación real.

* Existencia de normas burocráticas, rígidas y poco flexibles que impiden un grado mínimo de tolerancia a la confusión, ambigüedad, ineficiencia y demora en las primeras etapas de un proceso participativo. Presiones de tiempo para la presentación de los planes anuales, la distribución del presupuesto, los sistemas de evaluación que no contemplan o son inadecuados para el ritmo y los productos cualitativos de un proceso participativo.

* Inestabilidad de los proyectos por cambios en profesionales y técnicos debido a cambios políticos.

Las experiencias de investigación participativa, iniciadas como proyectos aislados dentro de instituciones de estructuras autoritarias tienden a desarrollarse, especialmente al comienzo en un clima de descrédito, de amenaza, de aislamiento y de poco apoyo a la espera de resultados concretos. Es probable que gradualmente se vaya conquistando espacios y mayor crédito, más nunca va a existir un total compromiso institucional por la continuidad del proyecto. Continuará siempre la tendencia a "aislar" la experiencia, como un mosaico aparte del resto del funcionamiento institucional, minimizando así, las posibles consecuencias movilizadoras de la participación.

Asimismo, nos hemos enfrentado con obstáculos institucionales surgidos del "origen verticalista" de la propuesta participativa y de las conductas "anti - participatorias" de los técnicos y funcionarios de la institución (14).

El origen de un proceso participativo incide en sus características, ritmo y producto. La determinación de una "apertura participativa" por parte de poderes externos a la institución, o de la cúpula institucional, implica no sólo "conceder" la participación sino incluso la contradicción de "imponerla". Esta "imposición" se va transpasando a las diversas instancias de la experiencia participativa, generando una serie de barreras u obstáculos:

* desconfianza por parte de algunos funcionarios, docentes y líderes sobre los objetivos o verdaderas intenciones de la propuesta;

* recepción de la misma - especialmente en los docentes - como una obligación y sobrecarga impuesta que debe ser obedecida por temor a posibles sanciones, más sin crédito alguno en la experiencia;

* aceptación ingenua de otros grupos que "ven" en la propuesta la solución milagrosa de todos los problemas educacionales.

Estas barreras, deben ser diagnosticadas, evaluadas y enfrentadas por los grupos de trabajo, como también es preciso realizar continuos análisis del significado del "espacio político", y de la incursión de propuestas participativas en los aparatos ideológicos de un Estado aparentemente no monolítico; y evaluar la práctica cotidiana y sus resultados inmediatos a la luz de los principios teóricos del programa. En el caso de nuestras experiencias después de más de un año de trabajo se contaba con grupos de trabajo relativamente estables - especialmente entre los técnicos de las secretarías de educación y los vecinos de los barrios periféricos - que habían asumido el programa como algo propio.

Nos enfrentamos también con dificultades emergentes no sólo de las estructuras jerárquicas y burocráticas, sino también, en especial, con dificultades y barreras psicosociales provenientes de la internalización de las estructuras del sistema por parte de los individuos que ocupan las posiciones de dependencia y subordinación en las instituciones. La fuente principal de condiciones inhibidoras, es lo que designamos simplemente como "marcas del sistema", haciendo referencia al aprendizaje de modelos de conducta característicos de las relaciones interpersonales propias del ejercicio de poder en las estructuras jerárquicas y burocráticas. En un sistema donde unos pocos son los que piensan, mandan, sancionan y controlan la información, en tanto la mayoría es mano de obra, obedece, recibe sanciones y no tiene información, el funcionario de las instituciones educativas se adapta y se socializa estructurando una personalidad burocrática que opera como factor inhibidor de procesos participativos.

Los equipos de técnicos con quienes iniciamos nuestras experiencias presentaban profundas resistencias a estilos de trabajo participativos que demandaran de ellos el compromiso de pensar, planificar y tomar decisiones; dificultades para el procesamiento de la información y para la expresión oral y escrita; dificultades para diagnosticar situaciones problemáticas analizar sus causas y consecuencias, determinar acciones y evaluar con criterios racionales y no subjetivos; un profundo miedo a la autoridad, al sistema, a la burocracia, al poder, que inhibía la expresión hasta de los miembros más activos de los equipos; carencia de fuerza de lucha y de organización sindical, asociada a su bajo grado de reconocimiento de la necesidad de participación y de desarrollo de sus capacidades de reflexión, de creación y de transformación de un medio ambiente hostil, violento y amenazador.

Estos aspectos conductuales y actitudinales que caracterizan a "lo cotidiano" del funcionario público se inscriben en una configuración de representaciones sociales sobre sí mismos, los otros y los objetos del mundo circundante altamente legitimizadora del orden dominante. Esta construcción mental reproduce los esquemas de relación autoritaria y opera como mecanismo psicosocial anti-participatorio e inhibidor.

Los trabajos e investigaciones desarrolladas muestran la presencia de, por ejemplo:

* imágenes desvalorizadas de sí mismos, como sujeto pensante y reflexivo:

"Quién soy yo para pensar..."

- * visiones "del jefe" como necesariamente autoritario y fuerte:
"...Los jefes piensan y los subordinados somos la mano de obra que ejecuta, y así debe ser..."
- * dificultades para aceptar un trabajo colectivo:
"Yo puedo aceptar la orden de mi jefe, pero no la sugerencia de una igual que ejerce liderazgo..."
- * interpretaciones de las desigualdades sociales, de la pobreza, de la concentración de riqueza y de poder como fenómenos legítimos y "cuasi - naturales":
"Quien es pobre es pobre por opción"
- * imágenes de la mujer, de su situación actual, de la familia, de la diferenciación cultural de los sexos, igualmente como hechos derivados de la naturaleza humana y por tanto fuera de cualquier cuestionamiento:
"el hombre es como el sol y la mujer su sombra que siempre debe estar bajo sus pies"
(todas las frases mencionadas provienen de los grupos comprometidos en las experiencias)
- * imágenes de la educación y especialmente de la escuela como algo sagrado y "cuasi - reverenciado"
- * concepciones de la participación comunitaria en educación, sólo limitadas a estilos asistencialistas y paternalistas.

Estos factores inhibidores generaron dificultades en la práctica del proyecto participativo. Los procesos reflexivos y participativos en los barrios y en las escuelas se retardan en parte por las barreras internas de los equipos centrales de trabajo que perciben al mismo como un desafío que demanda cambios no sólo institucionales, sino grupales e individuales.

Se asume que la mayoría de los intentos participativos que involucren experiencias con el funcionalismo público debe prever la presencia de condiciones psicosociales antiparticipatorias derivadas de configuraciones de representaciones sociales legitimadoras de estilos de relación autoritarios, jerárquicos y burocráticos.

En el caso de nuestras experiencias, los equipos de técnicos de las Secretarías de Educación comprometidos en el proyecto fueron gradualmente creciendo como resultado de la propia "praxis" del trabajo. Al año, se comienzan a percibir evidencias de crecimiento personal y grupal y de modificaciones de algunos de los factores inhibidores. Sin embargo, los procesos son largos y difíciles, y los cambios continuamente desafiados por las estructuras institucionales que no se modifican.

La planificación de experiencias de investigación participativa para la elaboración curricular, demanda entonces a nivel institucional:

- * Diagnosticar las condiciones institucionales para el desarrollo de la experiencia. Esto implica atender a la identificación de mecanismos y aspectos facilitadores e inhibidores - institucionales y psicosociales - de procesos de participación real. Este diagnóstico debe encuadrarse en las características históricas, culturales y socio-políticas del contexto que determinarán factores que facilitarán o inhibirán las posibilidades de procesos participativos reales.
- En sociedades caracterizadas por una alta concentración de la renta, y un elevado porcentaje de la población en condiciones de pobreza y de pobreza extrema, estas experiencias participativas son facilitadas a veces por una voluntad política de "apertura democrática", más

se convierten en la práctica, en experiencias aisladas dentro de un clima general de autoritarismo o paternalismo institucional, arbitrariedades, violencia, desempleo, hambre y niveles subhumanos de vida cotidiana. Por otra parte, y fundamentalmente, en la medida que "la apertura democrática" o el discurso participativo no implican de manera alguna una ideología de modificación de las estructuras de concentración de poder social, político y económico, estas experiencias aisladas de participación real tienen un límite: el momento en que como resultado del crecimiento y desarrollo humano de los individuos y grupos comprometidos se convierten en una amenaza o riesgo contra el poder institucional.

* Generar acciones a nivel institucional dinamizadoras de los aspectos facilitadores y modificadoras de las barreras u obstáculos.

* Planificar estrategias de trabajo intensivo y prolongado con los técnicos responsables de la experiencia, con el objetivo de generar procesos de aprendizajes teóricos-prácticos de los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para la implementación de estrategias de investigación participativa. Nos referimos a seminarios y talleres teórico-prácticos; realización de experiencias acotadas en terreno y elaboración teórica de las mismas; objetivación continua de la práctica cotidiana; instancias de reflexión y aprendizaje que en muchos casos va a significar un ruptura dolorosa de representaciones sociales constituídas a lo largo de un proceso histórico individual y social.

2.1.2.2 En la población meta y en los docentes

Nos referimos en primer lugar a los grupos de población destinatarios directos e indirectos de las acciones educativas. Nos interesa fundamentalmente en este trabajo la participación de los sectores populares (15) como agentes sociales involucrados en la elaboración curricular. Se utilizará también el concepto de comunidad (16) para hacer referencia a un conjunto de personas reunidas en un mismo espacio y tiempo, que por su pertenencia a determinado grupo social puede identificar necesidades e intereses objetivos comunes que orientan una acción organizada y colectiva.

La comunidad juega un papel clave en el diagnóstico socio-económico y cultural de los grupos de población comprometidos con el proceso educativo.

Generalmente se hace referencia a este momento, como el de la expresión por parte de la comunidad de las necesidades e intereses que sirvan de insumo para la elaboración curricular. Esta es la fase preferencial para la implementación de estrategias de investigación participativa.

Sin embargo, varias son las nociones erradas al respecto que se reflejan fundamentalmente en estrategias simbólicas de participación. Parten de supuestos ingenuos sobre la cultura popular o el saber popular, esperando encontrar en las expresiones espontáneas de la población "la verdad" sobre el contenido curricular; o bien simplemente buscando cierta orientación para adecuar el curriculum a las realidades regionales traduciendo en las oficinas técnicas un listado de respuestas a cuestionarios individuales.

Este es el caso de las encuestas, elaboradas por los técnicos con el objetivo de interrogar a la población sobre sus problemas

o necesidades prioritarias, a partir de las cuales se pretende determinar el contenido curricular.

No existen en estos procedimientos, instancias de elaboración y reflexión grupal; no son procesos de producción colectiva de conocimiento donde se busque la superación de la dicotomía saber popular y saber científico. No pueden ser llamadas estrategias de investigación participativa, en la medida que no representan una participación auténtica y real de los sectores populares. Fue señalado más arriba (2.1.1) que una participación real de los sectores populares implica la incidencia en decisiones que afecten la actual distribución desigual - cuantitativa y cualitativa - de bienes y servicios sociales; entre ellos la educación. La ausencia de una reflexión y producción colectiva de conocimientos impide el reconocimiento de necesidades e intereses comunes y propios de los sectores populares. La información que se levanta con estas encuestas son expresiones individuales que de manera general reproducen las visiones de la cultura dominante, y los aspectos no transformadores del saber popular. Sin instancias de objetivación de la realidad cotidiana y de construcción colectiva de un proyecto social no es de extrañar que lo que se obtiene sean contenidos aislados, de pedidos parciales, la mayoría de las veces falsos, producto de la internalización de las relaciones sociales dominantes, que no representan cambio alguno de las prácticas educativas. No se ha dado lugar a un proceso colectivo de identificación de necesidades y determinación de demandas que se estructuren en un plan educativo comunitario que responda a los intereses objetivos de los sectores populares.

Cómo lograr entonces una participación real de la comunidad en el proceso de elaboración curricular?

La estrategia más adecuada para este objetivo es la investigación participativa, si se tiene en cuenta una serie de reflexiones claves sobre los conceptos de "NECESIDAD" y "DEMANDA EDUCATIVA" y sobre los componentes del "Saber" y la "Cultura Popular".

Brevemente señalaremos algunas de estas reflexiones nacidas de nuestras experiencias en torno a estos interrogantes (17):

¿Qué entendemos por NECESIDAD?

¿Cómo se origina una demanda?

¿Qué mecanismos facilitan o inhiben el reconocimiento de necesidades y la expresión de demandas?

Toda experiencia de investigación participativa debe partir de la diferenciación de necesidades subjetivas y necesidades objetivas. Por necesidad subjetiva se entiende un estado de carencia sentida y percibida como tal por los individuos y grupos. Por necesidad objetiva se entiende los estados de carencia que se pueden determinar independientemente de la conciencia que de los mismos tengan los individuos afectados. Estos conceptos se apoyan en la diferenciación entre intereses subjetivos y objetivos (18).

La diferenciación conceptual entre necesidades subjetivas y objetivas es importante, no sólo teóricamente, sino por sus implicancias en la producción colectiva del contenido curricular.

Una acción educativa o cultural, que se apoye solamente en las necesidades manifiestas de una comunidad, corre el riesgo de implementar actividades que no conduzcan a la superación de los equilibrios existentes.

Aparecen componentes de la cultura popular (19) facilitadores e inhibitorios de la identificación de necesidades objetivas asociadas por ejemplo a la participación social, la reflexión colectiva, el conocimiento de la realidad, la organización y creatividad social, la educación.

En nuestras experiencias, por ejemplo, la creatividad barrial se expresa, por ejemplo, a través de la participación social comunitaria formal o informal a pesar de ser pequeña cuantitativamente. Las asociaciones voluntarias populares representan una de las prácticas culturales productivo-creativas y presentan una serie de características facilitadoras para un proceso de participación real: la emergencia de grupos reflexivos y críticos; el aprendizaje del líder ejerciendo funciones de mediador entre el barrio y la sociedad global; la participación de la mujer que asume la conducción de muchos movimientos reivindicatorios para la mejoría de la infraestructura del barrio; la generación de una cierta vivencia de capacidad de lucha en la historia del barrio.

Esta participación social se apoya en la presencia de un componente básico de la cultura popular: la solidaridad cotidiana de la ayuda mutua para la sobrevivencia en un contexto casi sub-humano de existencia.

Sin embargo, la participación comunitaria, presenta al mismo tiempo una serie de aspectos inhibitorios, que reproducen un estilo consumista, receptivo y asistencialista: formas simbólicas de participación; existencia de una minoría que monopoliza la toma de decisiones y una mayoría que las implementa; estructura rígidas y burocráticas de las asociaciones voluntarias; concentración de la información y por lo tanto del poder en pocas manos.

El mundo hostil, injusto con el cual la mayoría de la población en situación de pobreza y de pobreza extrema debe convivir hasta su muerte, es representado y legitimizado por una compleja construcción de representaciones colectivas que inhiben las posibilidades de un reconocimiento de la participación como necesidad humana y de la multiplicación de prácticas culturales colectivas que procuran la modificación del medio ambiente circundante.

Las representaciones sociales entendidas como universos organizados de opiniones, creencias, actitudes y conocimientos son determinadas socialmente por las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan de forma diferente los individuos y grupos. Las representaciones sociales elaboradas por los sectores populares de América Latina son socialmente determinadas, de manera principal, por las condiciones de carencia social y económica y por las relaciones de subordinación con las clases o grupos dominantes. Como se ven a sí mismos, cómo ven la sociedad y a los otros, cómo ven su participación en los procesos históricos del cambio social son representaciones o imágenes de los objetos del mundo circundante que tiene su anclaje en las condiciones estructurales de la vida cotidiana, las refuerzan y reproducen el status quo.

El conjunto de representaciones sociales de los sectores populares, al mismo tiempo que permite la orientación de los individuos en el mundo, puede inhibir la elaboración de proyectos de transformación social. Por ejemplo, imágenes del hombre, la mujer, la familia que reproducen las experiencias autoritarias y de subordinación vividas; imágenes fatalistas, mágicas, deterministas de las causas de los problemas; imágenes paternalistas, asistencialistas o

voluntaristas de la solución de los problemas que impiden percibir soluciones elaboradas por la propia comunidad; imágenes simbólicas de la participación o imágenes de la participación como concesión de un Estado benefactor y no como derecho; imágenes de la creación o de la reflexión como privilegios "naturales" de unos pocos y totalmente fuera de las posibilidades de la población de la periferia social, que se asocian con imágenes de la cultura como "Cultura Académica" propia de un alto nivel de educación formal. En el ámbito educacional, se ha encontrado que los padres tienden a atribuir las causas de la repetición y deserción a problemas de incapacidad de los hijos e hijas. Esto inhibe la posibilidad de reflexión y participación en la solución de los problemas. El problema de la deserción escolar y la repetición es vivido como algo "natural" y el éxito en la escuela como un hecho extraordinario:

" Ya viene de casa así... se tiene el destino de ser trombadinha no depende de los padres... Es el instinto, los padres tienen interés en que los hijos estudien, los padres se esfuerzan... los niños es que no lo hacen... pereza mental. La cabeza es débil." (entrevistas en S. Pablo)

* trombadinha: adolescente que actúa en pequeños grupos para robos de poca monta .

Es obvio que si en una instancia de reflexión colectiva, de manejo reflexivo de la información de confrontación del saber popular y el conocimiento científico, las necesidades y demandas educativas sentidas por la población pueden sólo reflejar un universo de visiones conformistas y desmovilizantes, producto de toda una historia de imposición cultural.

En el mismo sentido, cuando se habla de "demanda educativa" (20), en términos de una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones - reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas, la demanda no se puede tomar como algo dado; como una expresión espontánea de lo que "el pueblo" pide o desea en materia educacional. Es preciso considerar que una demanda está social y políticamente determinada: no sólo en el sentido de responder a condiciones objetivas de carencias vividas por un grupo social, sino porque mecanismos societales pueden facilitar o inhibir su emergencia.

Una demanda social supone el reconocimiento de necesidades colectivas y de determinados satisfactores cuya obtención se reivindica. Este reconocimiento de necesidades no se da en un vacío histórico ni es un proceso individual; se asocia con las prácticas de clase y con la organización socio-política de los sectores populares.

Estudios que analizan la lucha por el acceso a la escuela a través de sucesivas movilizaciones de la población muestran una asociación entre el reconocimiento y reivindicación de demandas de educación con la cuestión más amplia de la participación popular en las diversas esferas de la sociedad.

El análisis de las condiciones bajo las cuales se facilita o inhibe el reconocimiento colectivo de una demanda y su expresión, nos lleva a fundamentar la importancia de la investigación participativa, en sus componentes educativo y de organización social.

... instrumento que posibilita el proceso de generación de demandas educativas: proceso de aprendizaje colectivo, de construcción de saberes y de consolidación de la organización popular.

La identificación de necesidades objetivas y su conversión en demanda social, donde se reivindica el derecho al conocimiento está asociada a condiciones facilitadoras de análisis colectivos de la realidad, de problematización de la misma, de objetivación de la vida cotidiana, de manejo reflexivo de la información, de recuperación de la memoria colectiva, de construcción colectiva de un objeto. La identificación de problemas, en situaciones habitualmente aceptadas como "...la cosa tiene que ser así, y no puede ser de otra manera...", la necesidad entonces sentida de entender "por qué pasa así" para "hacer algo", posibilita la percepción del conocimiento como un instrumento útil para resolver situaciones vitales. El saber popular (21) aparece insuficiente, o ha perdido su utilidad práctica para resolver las nuevas situaciones problemáticas identificadas colectivamente.

Se trata entonces de superar la visión de la investigación participativa en la elaboración curricular como un simple instrumento "receptor de demandas"; por el contrario debe ser percibida como un proceso de producción colectiva a través del cual la comunidad toma conciencia de sus necesidades e intereses objetivos y los organiza en demandas educativas incluidas en proyectos sociales de acción. Esto se va dando a través del crecimiento de los grupos en su capacidad de objetivación crítica de la realidad, de manejo reflexivo de información, de ubicación en el espacio y en el tiempo, de descripción y explicación de las causas y consecuencias, y de determinación de fines y medios para la acción.

Nuestras experiencias con sectores populares urbanos muestran que a medida que se va construyendo con los grupos el objeto de estudio, con sus aspectos contradictorios - el barrio, el club, la escuela, la comunidad, la violencia cotidiana, el desempleo -, se identifican o descubren necesidades y se replantean demandas educativas.

En la confrontación del saber popular con otros datos de conocimiento, se redefinen problemas, se recortan otros aspectos de la realidad, se identifican contradicciones y relaciones causales, procesos todos que posibilitan el análisis y transformación, en algunos casos, de la demanda social y de los satisfactores reivindicados.

En experiencias desarrolladas en Brasil, el trabajo colectivo de análisis durante el desarrollo de la investigación con organizaciones y vecinos de la periferia social - cinturones de pobreza de las áreas urbanas y suburbanas - sobre datos relevados para un diagnóstico socioeconómico de su lugar de residencia, apoyó una modificación de las prioridades señaladas como necesidades y problemas.

Esto ocurrió debido a la convergencia de tres factores: la posibilidad de tener una percepción global de toda la información; de comunicarse y apreciar diferentes puntos de vista; de pensar en término de causa-efecto.

En una investigación reciente realizada en Buenos Aires (22), se trabajó con asociaciones y vecinos del barrio sobre una reconstrucción crítica de la historia barrial y recuperación de la

memoria colectiva. A lo largo de este proceso de aprendizaje colectivo, se va reconociendo la importancia del estudio de la historia de las asociaciones para comprender visiones actuales de los vecinos, se identifican hipótesis históricas para la explicación de fenómenos sociales actuales, va emergiendo la conciencia de la necesidad de reconstruir la historia barrial y del país para entender el "aquí y ahora" cotidiano. Aparecen entonces evidencias de cambio en las instituciones y vecinos en relación con la caracterización de la problemática barrial y las posibles demandas educativas frente a la misma.

En estas situaciones, la investigación realizada ha ayudado a comprender la naturaleza y contradicciones del saber popular en relación con el objeto en estudio, y con sus alcances en determinados campos del saber (23). La demanda social y educativa está en parte asociada con este saber. En el caso, por ejemplo, de las investigaciones en Brasil, se analizó el saber popular en torno a la problemática del desempleo. El trabajo reveló que si bien existe un saber ligado, fundamentalmente a la experiencia cotidiana y a las estrategias de supervivencia, existe al mismo tiempo un desconocimiento y distorsión de los mecanismos estructurales y económicos asociados con el desempleo. Si bien aparecen visiones de las causas del desempleo referidas a factores estructurales, tales como:

"...muita gente acha que nos ficamos desempregados porque queremos, mas nao e assim nao pessoal. O que acontece e que as empresas perfem os que tem poco tempo de especializacao ou que nao sejam especializados, porque e mais barato..." (24)

También se expresan visiones (aparentemente mayoritarias) que relacionan el desempleo con la falta de voluntad de trabajar de la población:

"nao tem emprego que nao quer (...)Muitos rapazes andam a toa por falta de um emprego, por nao ten uma profissao qualificada, outros por preguica pois acho que emprego nao falta, ou melhor servico tem muito (25)."

La identificación de las necesidades y su conversión en demanda social y educativa se relacionan en la problemática del saber popular, con los que los "sectores populares" saben sobre el objeto en cuestión, con los aspectos potencialmente transformadores o no de dicho saber.

Es necesario indagar en esta trama compleja y contradictoria de significados que se juegan en la vida cotidiana de los sectores populares, en sus prácticas culturales y representaciones sociales.

La búsqueda de la "coherencia" de este sentido común, en sus contradicciones de pensamiento, o en sus contradicciones entre el pensar y el obrar es el inicio de una acción pedagógica de desarrollo cultural crítico y participativo que pretenda facilitar la expresión de demandas y reivindicaciones de los sectores populares. Esta acción pedagógica es parte de un investigación participativa que puede incidir en el crecimiento del saber popular desde un nivel pre-teórico de legitimación incipiente (26).

Esta perspectiva, demanda reflexionar sobre la investigación participativa en tanto práctica pedagógica y sobre las distorsiones

acaecidas por una suerte de "populismo pedagógico" donde se ha descuidado el componente de conocimientos de toda práctica educativa y el rol del investigador-animador socio-cultural.

Todo proceso de investigación participativa requiere entonces ir diagnosticando a lo largo del proceso los niveles de organización y de construcción de proyectos colectivos de los sectores populares, aspectos que inciden en el proceso participativo.

Como fue mencionado anteriormente, la participación no es una "concesión" del investigador sino una conquista de la población a través de un largo y difícil proceso de aprendizaje, de continuidad y ruptura cultural.

El modelo básico de investigación participativa se puede diseñar según cuatro momentos centrales: relevamiento de información, sistematización, discusión y análisis (retroalimentación), programación de nuevas acciones (que pueden incluir nuevas investigaciones).

Veremos en el ítem siguiente como pueden delinearse más en detalle cada uno de estos momentos, especificando las tareas del investigador, los equipos técnicos y la población.

Al término del cuarto momento, la comunidad está en condiciones de "hablar" sobre su educación, incluyéndola como parte de un proyecto social más amplio.

Qué deben hacer los docentes?

Los docentes tienen como tarea específica el procesar en una propuesta educativa, las orientaciones generales formalizadas por la institución educadora con las necesidades e intereses definidos por la comunidad. Propuesta que será negociada con los alumnos en el día a día de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Es preciso señalar que cuando hablamos de tarea específica atribuida a cada uno de los agentes educativos y sociales mencionados, no estamos indicando compartimentos estancos donde se producen paquetes que se trasladan de un lado a otro. Deben existir instantes de producción colectiva en cada uno de los momentos del diseño curricular, lo que no excluye, como se señaló más arriba, la distinción de roles y funciones.

No es el objetivo de este documento hacer referencia detallada sobre la función del maestro en un proceso participativo de elaboración curricular, ni sobre las características de la capacitación necesaria para tal fin.

Sin embargo, debemos señalar que aparecen también barreras para un proceso participativo que afectan cualquier experiencia de investigación participativa y que deben ser enfrentadas.

La educación formal y el personal docente aparecen en nuestro trabajo como productoras de los estilos autoritarios y de dominación predominantes. Los diagnósticos participativos desarrollados con la escuela, han demostrado los componentes inhibitorios y anti-participatorios de la "cultura escolar", fundamentalmente en términos de las configuraciones de representaciones sociales del personal docente. Se percibe la distancia existente entre el nivel de conciencia crítica que el maestro presenta en sus reivindicaciones salariales y su carencia de reflexión frente al bajo rendimiento de la escuela. Sus posturas, a veces socialmente progresistas no se traducen ni en

el análisis de la educación ni en su práctica cotidiana en la escuela. El miedo y la subordinación dificulta el pensar reflexivo sobre sí mismo, como profesional en relación con el proceso educativo y el contexto social.

Las imágenes o representaciones sociales prevalecientes sobre la pobreza, sus causas y consecuencias sirven de anclaje y de legitimación de un cotidiano escolar poco creativo y conformista:

"la escuela nada tiene que ver; ni la desactualización de los profesores, ni el curriculum. No se puede hacer nada - la escuela hace todo lo posible - si la familia no tiene interés; y no habrá aprobaciones en esas situaciones".

(De escuelas en las periferias urbanas trabajadas)

La estructura autoritaria y verticalista se refleja en una compleja trama de imágenes que otorgan sentido y significación a la realidad vivenciada por el docente cotidianamente. Todo grupo tiene miedo "del otro" colocado más cercano y más arriba en la escala jerárquica y a su vez desplaza en él la toma de decisiones o le transfiere ciertas responsabilidades. Esta línea ascendente en los miedos y responsabilidades se corresponde con otra descendente en la emisión de órdenes, en la determinación de los culpables por los fracasos institucionales y en las sanciones.

Es así como el docente de los grupos de nuestras experiencias "ve" o se representa el mundo y el medio ambiente que lo rodea; es así también como lo legitima al percibirse a sí mismo impotente para cualquier intento de transformación de su práctica cotidiana y del contexto social.

Por lo tanto, no es fácil que la escuela se disponga a "abrir mano" para la participación. Los modelos autoritarios se reproducen también en el desempeño de los subordinados cuando tienen un cierto espacio de poder.

Existe una tendencia de la administración de la escuela a "sentirse" dueña del edificio y del personal que depende de ella. Se percibe a la participación como una amenaza a "la autoridad" de la escuela sobre la comunidad. La participación aceptada es la participación simbólica de los padres: como espectadores de las fiestas, escuchas acriticos de las reuniones, comprensivos y aliados con la escuela en los castigos disciplinarios, y colaboradores en la donación de dinero o mano de obra. La visión generalizada es que otro tipo de participación es imposible dada la falta de capacidad y de interés de los padres. Así, se van operando procesos de refuerzo de las representaciones fatalistas, deterministas y mágicas de la comunidad, como también de la tendencia de las familias de la pobreza a considerar el fracaso escolar como normal y el éxito como algo para-normal.

Por lo tanto, el trabajo con la escuela también demanda procesos de reflexión y de desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas para la participación real, que actualmente no se expresan.

Se hace necesario percibir la participación como un proceso de aprendizaje tanto del barrio como de la escuela, que posibilite el compromiso compartido en la toma de decisiones sobre el funcionamiento escolar.

En toda programación de una investigación participativa incluida en un proceso de renovación curricular debe preverse un trabajo intensivo con los docentes, formen o no parte de los grupos de investigación.

Se asume que el docente puede constituirse como sujeto clave en la transformación escolar, en la medida que objetivice su realidad cotidiana, su historia como trabajador, sus representaciones sociales y el significado social de su práctica.

Es fundamental, entonces, la realización de talleres de educadores, donde se asuman cooperativamente la tarea de planificar, ejecutar y evaluar su acción educativa. El trabajo docente sobre los datos que se van relevando y sistematizando de la investigación comunitaria es un instrumento clave de reflexión y producción colectiva a lo largo de todo el proceso de investigación. (Como se verá en el capítulo 3)

2.2 Alternativas y modelos de trabajo aplicables al currículo.

Se presenta como modelo global de trabajo para el desarrollo de experiencias de investigación participativas aplicables al currículo, un esquema de tareas desarrollado a partir de nuestras experiencias en América Latina.

Este modelo global tiene en cuenta la inserción de la investigación en un abordaje participativo de la elaboración curricular que contempla determinados roles y funciones de los diferentes agentes educativos y sociales y condicionamientos facilitadores y/o inhibitorios a partir del accionar de los mismos. Trata de ser un esquema operativo basado en las dificultades reales que se presentan para la realización de experiencias participativas a partir de organismos gubernamentales, y con el interés de superarlas. La propuesta intenta ser muy cuidadosa de inútiles conflictos frontales.

De las alternativas descriptas en el capítulo 1 de este trabajo, este modelo se vincula más directamente con aquellas que han percibido a la investigación participativa como un componente de procesos de planificación social llevados a cabo por acciones colectivas comunitarias protagonizadas por grupos de sectores populares. Específicamente, tiene su antecedente más directo en las experiencias desarrolladas por la autora en la década del 60' como integrante de los equipos de educación de adultos de la Universidad de Buenos Aires (ver pág. 14 de este trabajo). Las mismas se reflejan en la introducción de los fundamentos epistemológicos y metodológicos del "Método del Entrenamiento Mental" en la planificación de las sesiones de retroalimentación y de producción colectiva con la población.

Así mismo, se apoya en los lineamientos generales de las experiencias de investigación participativa que se desarrollaron en torno a la noción de Necesidades Básicas Educativas (ver pág. 20 - 22 de este trabajo y anexo 3 del cap. 1).

En el modelo que se presenta se prioriza la posibilidad de

identificar necesidades y demandas educativas sobre la base de un trabajo reflexivo con la comunidad donde se incluyan, entre otros, aspectos de la vida cotidiana y de la memoria colectiva de la población. A esto nos referimos cuando hablamos de objetivación de la vida cotidiana: tomar distancia de la misma, problematizarla y tornarla objeto de nuestro pensar reflexivo.

Se recortan entonces una dualidad de objetivos: por un lado el conocimiento científico de la comunidad, y por el otro el crecimiento de los grupos en sus capacidades de participación, pensamiento crítico y creatividad social.

Esto implica la posibilidad de incidir en el nivel de organización social, y de acción colectiva de la población. Se espera una capacitación de los sectores populares comprometidos, a través de la apropiación de la metodología de investigación y de formas de trabajo participativo. En algunas experiencias, esta capacitación apoyó la construcción de pautas de funcionamiento de la organización popular diferentes a las habituales: más democráticas e igualitarias (27).

Es importante que toda experiencia de investigación participativa para la elaboración curricular explicita sus visiones de la sociedad y de la educación que la sustentan. Estos son aspectos que los técnicos de la institución educadora deberán trabajar en sus instancias de preparación de la experiencia.

2.2.1 Fases y tareas principales.

a) Determinación de parámetros básicos para la I.P. con la institución educadora

-Análisis de la demanda institucional. Su origen (28). Política institucional en la que se inscribe.

-Conformación del equipo central - promotor de la I.P. en las escuelas y la comunidad -, Criterios de selección.

-Elaboración de pautas mínimas de trabajo que aseguren el desarrollo de la experiencia: flexibilidad administrativa fundamentalmente en el tipo de dedicación de los técnicos y en los tiempos previstos para la obtención de resultados (29).

-Capacitación básica del equipo central en los presupuestos, conceptos básicos, procedimientos y condiciones requeridas - institucionales y psicosociales - de la investigación participativa. Fundamentalmente identificación de aspectos inhibitorios del equipo que traben o distorsionen los objetivos de la investigación.

Esta capacitación debe organizarse metodológicamente de manera tal que se reproduzcan "en pequeña escala" los procedimientos de una situación de investigación colectiva de una realidad y elaboración de un conocimiento compartido sobre la misma. Los principios de generación del conocimiento propios de la I.P. - articulación teoría-acción; construcción del objeto; identificación de contradicciones; crecimiento en espiral - deben ser vivenciados por el equipo en su propia capacitación.

-Diagnóstico de las condiciones institucionales para la reali-

zación de la investigación participativa dentro del contexto nacional correspondiente. Identificación de aspectos facilitadores e inhibidores, en cuanto, entre otros, los siguientes aspectos: voluntad política de la institución; estructura de poder y procesos de toma de decisiones institucionales; circuitos de circulación de información; condiciones de trabajo de los técnicos, etc.. Determinación de las acciones institucionales necesarias.

b) Decisiones metodológicas básicas

- Selección de comunidades y escuelas para la experiencia - determinación de criterios.
- Visitas exploratorias. Información y discusión del proyecto. Primeros contactos con docentes y grupos de población. Identificación de condiciones generales facilitadoras y/o inhibidoras, teniendo en cuenta las siguientes informaciones: características de la población, organizaciones existentes, características de los barrios, imagen general de las relaciones escuela-comunidad, tamaño aproximado del área de influencia de la escuela, disposición de los docentes, antecedentes de trabajos de investigación o comunitarios en la zona, etc..
- Constitución definitiva del equipo de investigación (la conformación del mismo se asocia con las características generales exploradas en la comunidad y las escuelas del/las áreas seleccionadas. Aquí se juegan decisiones fundamentales sobre las instancias de participación en el desarrollo de la investigación en cuanto a las tareas asumidas por técnicos, docentes y grupos de población). Lo importante no es que todos participen en todo, sino la conciencia que la participación real es un proceso gradual de aprendizaje y conquista. La participación simbólica aparece con el engaño de participación y no con la conciencia del proceso.
- Capacitación del equipo de investigación, (criterios semejantes a la capacitación indicada para el equipo central de los técnicos de la institución, centrada en la determinación del plan de investigación).
- Organización de la investigación participante: instituciones, grupos de población envueltos, determinación de roles y funciones, mecanismos de decisión, ordenamiento básico de las tareas, etc..
- Elaboración del presupuesto y calendario.

c) Capacitación en servicio del equipo de investigación y estudio preliminar o provisorio de la zona, de las instituciones y de la población en estudio.

Durante toda esta etapa se debe organizar instancias continuas de trabajo con el equipo de investigación para la objetivación de la práctica cotidiana. Especialmente talleres de trabajo de reflexión teórica sobre la práctica de investigación.

- Determinación de los objetivos del estudio preliminar; decisiones sobre la información básica a relevar. Se sugiere que la información abarque entre otros los siguientes aspectos:

*historia de la comunidad;

*características estructurales de las comunidades: empleo, vivienda, educación, número de habitantes, densidad demográfica, crecimiento poblacional, mortalidad natalidad, migraciones, infraestructura social, etc;

*caracterización de los componentes básicos de la cultura vivida que se refleja en los modos de conducta cotidiano de la población: prácticas culturales, necesidades subjetivas y representaciones sociales;

*caracterización de los grupos y asociaciones detectadas en términos de origen e historia, reclutamiento de sus miembros, estructura y funcionamiento, procesos de participación y toma de decisiones, estilo de liderazgo, relaciones con las bases;

*caracterización especial de las relaciones escuela-comunidad: análisis del funcionamiento interno de la escuela centrada en los aspectos asociados con la relación escuela-comunidad;

*caracterización de la red de relaciones formales e informales en la comunidad;

*expectativas frente al proyecto de investigación participativa.

-Determinación de las fuentes de recolección de datos y de las tareas que asumirán los técnicos, docentes y la población, en la construcción de técnicas y relevamiento de la información. Se sugiere las siguientes fuentes:

*datos secundarios extraídos de documentos estadísticos, investigaciones realizadas y otros documentos;

*entrevistas poco estructuradas realizadas con informantes clave de la comunidad;

*reuniones grupales con miembros de grupos formales o informales detectados;

*entrevistas y reuniones con el personal de las escuelas participantes;

*observación sistemática de situaciones o momentos clave de la vida comunitaria que incluye entrevistas - flash (entrevistas cortas) - a miembros de la comunidad;

*cuestionarios y entrevistas más estructuradas para líderes y bases de la comunidad.

-Preparación e implementación del trabajo en terreno: (se sugiere tener en cuenta la "técnica de bola de nieve" para la identificación de los informantes claves y la posibilidad de diagramar un "mapa social de comunidad" (30) y de la red de relaciones formales e informales dentro de la misma) construcción de guías de entrevistas y cuestionarios, acceso a informantes clave y otros contactos, etc..

Nuevamente es importante tomar decisiones colectivas sobre las tareas que asumirán técnicos, docentes y población.

Se espera contar al finalizar este momento con :

*un mapa social de la comunidad;

*un mapa con la red de relaciones entre los diferentes grupos de la comunidad (inclusive escuelas);

*información clave sobre la vida cotidiana de la comunidad, sus visiones sobre la familia, la mujer, el trabajo, la escuela, la participación, sus necesidades sentidas y problemas prioritarios, etc..

Estas informaciones serán la base para las sesiones de retroalimentación y producción colectiva.

-Sistematización y análisis de la información para trabajarla con la comunidad. Se busca la clasificación en categorías a fin de determinar las raíces y las causas de los problemas y las posibilidades de acción para superarlos.

Identificación de ser posible de la lógica de relaciones: problema-causas y consecuencia-posibilidades de acción expresadas por la comunidad como resultado de las experiencias de vida y luchas cotidianas.

d) Retroalimentación en función de los resultados del diagnóstico, a través de reuniones con grupos de la comunidad y de las escuelas.

Este trabajo reflexivo en torno a las conclusiones del diagnóstico, abarca los siguientes momentos: presentación de los problemas detectados, descripción de los mismos, identificación tentativa de las causas y consecuencias, determinación de posibles alternativas para la acción educativa.

Los objetivos de esta devolución de los datos del prediagnóstico son:

- *promover en las personas comprometidas y en los habitantes un conocimiento colectivo más objetivo sobre la comunidad y la escuela; hacer de la comunidad y la escuela un objeto de estudio colectivo;

- *identificar, con la población los problemas y necesidades prioritarios, ahora a la luz de la visión global del diagnóstico; contextualizarlos históricamente y analizar sus causas y consecuencias. Se busca un trabajo sobre las prioridades evitando visiones parciales y diferenciando datos de realidad de juicios de valor. Determinación de los problemas a ser estudiados con mayor profundidad y sus relaciones, identificando colectivamente los núcleos problemáticos.

- *comparar diferentes puntos de vistas y descubrir aspectos contradictorios;

- *identificar el papel de la escuela y la educación frente a los problemas prioritarios;

- *valorizar a la comunidad por el papel desempeñado en el diagnóstico, y por lo tanto en la próxima etapa de programación y evaluación del programa;

- *favorecer el aprendizaje en el manejo de información y metodología del pensar científico;

- *mostrar una forma de trabajo y conocer la reacción de la población frente a los resultados preliminares del diagnóstico, con el fin de orientar los pasos siguientes de la investigación.

Este momento puede abarcar varias sesiones e incluso conformar ciclos culturales. Sugerimos trabajar con la "Metodología del Entrenamiento Mental" que se describirá en el ítem siguiente (2.3).

A lo largo de las sesiones de retroalimentación y ciclos culturales es de particular importancia el confronto de saberes, datos objetivos y subjetivos, puntos de vista, etc..

Debe tenerse en cuenta tanto la técnica a ser utilizada en la presentación de la información, como la animación de una dinámica grupal facilitadora de la discusión de los resultados, la

comparación de los puntos de vista y representaciones sociales, la selección y discusión de problemas y la propuesta de nuevas orientaciones a la investigación, la formación de nuevas hipótesis y relaciones causales tentativas, etc.. Varios recursos de la cultura popular pueden ser usados: dramatizaciones, música, poesía, juegos de aprendizaje, montajes audiovisuales, cartillas, revistas comunitarias y boletines, dibujos, paneles, mapas, cine-club, cassette-forum, videos, etc.; elaborados sobre la base de la vida cotidiana de la población.

El equipo de investigación deberá ser entrenado, de ser necesario, para programar las sesiones de retroalimentación y coordinarlas. Es el momento de la animación y el animador socio-cultural.

Estas instancias colectivas deben ser incluidas como técnicas de investigación donde se produce conocimiento sobre la realidad, que debe ser sistematizado en un proceso continuo de construcción del saber sobre el objeto de estudio.

e) Acciones derivadas del estudio anterior (no excluyentes entre sí)

Sobre la base de los núcleos problemáticos determinados colectivamente se puede:

-Continuar con ciclos culturales en torno a problemas específicos, para su profundización y la determinación de necesidades e intereses educativos. Pueden conducir a nuevas investigaciones que aumenten el potencial de producción científica de la población.

-Realización de nuevos diagnósticos participativos. Es coherente con el presupuesto que la investigación es una necesidad constante y la comunidad debe aprender a autodiagnosticar sus problemas y reflexionar sobre los mismos.

-Continuar el trabajo sobre los núcleos problemáticos para la elaboración colectiva de líneas de acción comunitarias. Determinación de las prioridades de acción a corto y mediano plazo ; identificación del componente educativo necesario para contribuir a las metas definidas como prioritarias.

En el capítulo 3 veremos aspectos de este modelo general ejemplificado en las experiencias concretas.

2.2.2 Investigación participativa y método de Entrenamiento Mental

El método de Entrenamiento Mental - método de educación de adultos - fue creado en Francia, al final de la segunda Guerra Mundial por el grupo fundador del movimiento Pueblo y Cultura, promovido fundamentalmente por Joffre Dumazedier y Paul Legrand. Esta metodología toma la realidad tal cual es, como punto de partida para construir el conocimiento sobre ella. Se asume que el conocimiento se construye a partir de una serie de acciones sobre el objeto. Dichas acciones u operaciones son articuladas por el pensamiento que tiene una organización lógica. El pensamiento funciona según estructuras que como moldes vacíos, se aplican en la interacción

sujeto medio y se llenan de contenidos. (Ej.: clasificaciones y relaciones, etc.). La realidad suele presentar datos a primera vista superficiales y la interrelación de los mismos (contradicciones, enlaces de causa efecto, regularidad de determinados procesos) son menos evidentes. Acceder a estos últimos es posible a través de niveles de observaciones del pensamiento cada vez más complejas y abstractas. El método toma en consideración los aportes históricos de los estudios de psicología de H. Wallon y J. Piaget y los elabora en función de sus objetivos pedagógicos. Los datos se ordenan, se agrupan en sistemas de clasificaciones, se ubican histórica y geográficamente, se compara, etc.. Cada paso permite organizar el conocimiento de la realidad abordada, de manera tal que se pueda tener una representación de la misma. El conocimiento elaborado permite el planteo de preguntas cada vez más complejas que orientan la búsqueda de nuevos datos para lograr los hechos (buscar sus causas y consecuencias; teorías, etc.). Se parte del supuesto de "operaciones" del pensamiento que pueden ser desarrolladas con una adecuada ejercitación (31).

Las bases epistemológicas del método son consistentes con los supuestos de la investigación participativa. Por lo tanto es clave la posibilidad de aplicar este método tanto para la capacitación de los equipos de investigación como para la implementación de las instancias participativas de reflexión y producción colectiva.

Este método toma la forma de entrenamiento que se aplica a tres actividades distintas pero complementarias:

* para el análisis del medio, esto es, capacitar para la solución de las situaciones problemáticas; esto no significa responder sólo a problemas vividos por los adultos, ligados a necesidades subjetivas, sino entrenarlos para detectar y enfrentar las necesidades objetivas;

* para la orientación personal en relación a las distintas fuentes de información (conversaciones, libros, diarios, televisión, etc.).

* para el desarrollo de la expresión, esto es para el aprendizaje de los medios de expresión necesarios para una comunicación eficaz (Ej. lenguaje oral, lenguaje escrito, etc.).

El método presenta una perspectiva dinámica que implica un movimiento en tres momentos:

1ro.) presentar una situación del modo más completo posible (el hecho tal cual aparece)

2do.) explicar la situación (causas y consecuencias)

3ro.) definir la situación para transformarla en un programa de acción que pueda ser controlado.

Este movimiento que va de los hechos a las ideas y de las ideas a la acción se constituye en los ciclos culturales, donde se procura capacitar a los grupos para la acción adecuada a cada situación.

El método parte del supuesto de que en el proceso del pensar entran en juego operaciones que son producto de maduración individual y de entrenamiento. La falta de estímulos adecuados va inhibiendo el uso y desarrollo de estas operaciones mentales, lo que impide el alcance del pensamiento abstracto. El método se propone proporcionar al adulto una serie de situaciones de aprendizaje que le permitan "entrenarse" en las operaciones mentales, obteniendo un uso adecuado de sus potencialidades intelectuales.

El método se propone también un tipo de ejercicio que se compara con el entrenamiento deportivo, donde se va dando la práctica global juntamente con la ejecución analítica de determinadas partes del cuerpo. El entrenamiento mental utiliza ejercicios globales y la práctica de cada operación mental por separado. Este método utiliza una serie de ejercicios de tres grupos de operaciones mentales, consideradas esenciales para el pensamiento reflexivo:

- a) operaciones de representación;
- b) operaciones de relación;
- c) operaciones ligadas a la acción.

Las operaciones de representación intentan responder las preguntas: ¿cuál es la situación problemática? ¿cómo es el hecho que se enfrenta? ¿cuál es su significado?.

Estas operaciones son las siguientes:

- *enumerar y describir;
- *comparar y distinguir;
- *clasificar y definir;
- *señalar los aspectos de la realidad y los diferentes puntos de vista acerca de ellos;
- *ubicar la situación en el tiempo y en el espacio.

Aquí se espera que el adulto tenga un visión global del problema que enfrenta y de los aspectos y puntos de vista en él comprometidos.

Las operaciones de relación se dirigen a capacitar los grupos para la búsqueda de una explicación del hecho o fenómeno. Esas operaciones son:

- *búsqueda de causas y consecuencias;
- *conocimiento de leyes y teorías.

Aquí se busca entrenar al adulto para encontrar las causas de un hecho o fenómeno superando las explicaciones mágicas o deterministas. Sólo un buen análisis de las causas puede fundamentar la elección de alternativas de acción más adecuadas para la superación del problema.

Las operaciones asociadas a la acción buscan capacitar al adulto para una conclusión de la reflexión anterior, derivando de ella alternativas de acción, de transformación de la vida cotidiana. Las operaciones de este momento son las siguientes:

- *explicitación de los valores y principios para la acción;
- *determinación de objetivos;
- *selección de métodos, técnicas y medios;
- *control y evaluación de resultados.

En definitiva, el método de entrenamiento mental propone instrumentos pedagógicos para que partiendo de la experiencia cotidiana de la población, se defina la situación problemática (¿qué es?), se explique el hecho o fenómeno (¿por qué esto es así?). Se pretende llegar a la formación de grupos con capacidad de participación y acción reflexiva. (ver cuadro resumen 1. Anexo 1 del Cap. 2)

NOTAS AL CAPITULO 2

(1) Ver para más detalles Sirvent, María Teresa:

a) Estilos Participativos: sueños o realidades. Revista Argentina de Educación. Año III, N:5.

b) Educación Trabajo y Formación del Ciudadano. Ponencia presentada al Seminario sobre "Educação e Producao". OEA-MEC, Recife, Brasil, 1986.

c) Democracia y Educación: una perspectiva cultural sobre el caso Argentino. Ponencia presentada a Mid-Term Conference Research Committee on Sociology of Education - International Sociological Association - Education and Development Revisited: A Sociological Perspective. Salamanca, España, Agosto, 1988.

(2) Ver Bachrach, Peter and Morton S. Baratz: "Power and Poverty. Theory and Practice". Oxford University Press. Nueva York, 1970. Part One, pp. 3-63.

(3) Ver más detalles sobre este enfoque de las necesidades humanas aplicado a la problemática de la participación, en:

a) Max-Neef, Manfred y otros: Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro. CEPALUR, Fundación Dag Hammarskjöld. Santiago de Chile, Chile, 1986.

b) Sirvent, M.T.: "Participación, Educación y Cultura Popular" en Werthein, Jorge y M. Argumedo (ed). Educación y Participación. IICA/MEC-SEPS, Brasilia D.F., 1986. pp. 133-174. Ver también nota subsiguiente.

(4) Cuando se habla de situación de pobreza, se está haciendo a la luz de una reinterpretación del concepto mismo. No se limita a un concepto de pobreza que se refiere exclusivamente a la situación de aquellas personas que pueden clasificarse por debajo de un determinado umbral de ingreso y de insatisfacción de las necesidades básicas de sobrevivencia; se sugiere hablar no de pobreza, sino de POBREZAS, haciendo referencia a un sistema de necesidades fundamentales entre las que se incluye las de participación, de pensamiento reflexivo o entendimiento, de creación o re-creación, de autovaloración de sí y del grupo de pertenencia, de protección. Desde esta perspectiva cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza social y puede generar patologías colectivas toda vez que rebasa límites críticos de intensidad y duración. Se asume una concepción integral o sistemática de las necesidades humanas donde se reconoce como tales no sólo aquellas que comúnmente se caracterizan como necesidades básicas u obvias: salud, trabajo, vivienda, educación, alimentación, etc., sino también un complejo de necesidades "no tan obvias" tales como aquellas asociadas al ser protagonista de nuestra propia historia; necesidades que interactúan entre sí.

Ver para más detalles bibliografía mencionada en nota anterior N:3.

(5) Coaptation: mecanismo para mantener y estabilizar una organización a través del proceso de absorber nuevos elementos en la estructura política o de liderazgo existente. Ver: Selznick, P.: American Sociological Review, Feb., 1948.

Una frase interesante que expresa este mecanismo de participación simbólica es la expresada por un dirigente de una Asociación Voluntaria, en investigaciones realizadas por la autora con sectores populares del Gran Buenos Aires: "yo creo que tenemos que hacerlos participar, pero las decisiones son tomadas por mí; yo prefiero que estén dentro antes que fuera. Es una manipulación, claro, uno los

usa. Nosotros no podemos perder la estructura de poder; tenemos que establecer una especie de despotismo ilustrado guste o no guste..."

(6) Para más detalles sobre el proceso de "no decisiones" en el ámbito de la participación educacional ver: Sirvent, M.T; Clavero, S. y M.A. Feldman: La demanda educativa de los sectores populares: propuestas de categorías para su análisis. Ponencia presentada al Seminario "Demandas de Educación de los Sectores Populares". Universidad Nacional de Luján-UNESCO. Marzo, 1990. A publicarse en el próximo número Revista Argentina de Educación.

La literatura en ciencias políticas analiza los llamados procesos de "non-decision making" a través de los cuales una demanda social puede ser ahogada en diferentes momentos de su planteamiento; no llega a devenir cuestión de debate en la arena de las decisiones institucionales y colectivas.

Una "no decisión" es una decisión que resulta en la supresión de la demanda por considerarla un amenaza latente o manifiesta a los valores e intereses de la estructura de poder institucional. El desarrollo de la teoría de las "no decisiones" asume la existencia en los sistemas políticos de un conjunto predominante de valores, creencias, rituales, procedimientos institucionales que operan sistemática y consistentemente para beneficiar a ciertas personas y grupos en detrimentos de otros.

Desde esta perspectiva, los mecanismos de "no decisión" son medios por los cuales demandas por cambios en la actual distribución de beneficios y privilegios, institucionales y societales pueden ser sofocadas antes de que las mismas sean expresadas, o mantenidas encubiertas, o ahogadas antes de que ganen acceso a la arena relevante de la toma de decisiones.

Estos mecanismos de "no decisión" pueden tomar diferentes formas. La forma más direct y extrema es el uso de la fuerza o la coacción como un medio para prevenir que demandas de cambios en el orden establecido entren en el proceso político. Directa, pero menos extrema, es el ejercicio del poder en términos de amenazas de sanciones - positivas o negativas - desplegadas contra el iniciador de una demanda potencial considerada riesgosa o contraria al status quo. Las amenazas pueden ir desde la intimidación a la coaptación. Una tercera forma indirecta de "no decisión" es aquella que invoca una norma precedente, regla o procedimiento. El tratamiento de demandas también puede ser dilatado remitiendo las demandas o cuestiones a comités o comisiones para un detallado y prolongado estudio.

Una cuarta y la más indirecta forma de "no decisión" es "privatizar el conflicto": es decir, definir el conflicto como ajeno a la intervención institucional o pública. Tácticas como estas, aparentemente efectivas para sofocar demandas, son particularmente exitosas cuando se emplean contra grupos debilmente organizados con dificultades para enfrentar la demora.

Ver para más detalles:

- a) Balbus, Isaac: "The concept of interest in Pluralist and Marxian analysis" en Politics and Society. Vol. 1, N:2. Columbia University, N.Y., 1971.
- b) Bachrach, P. y Baratz, M.; (ob. cit., 1970).
- c) Mankoff, Milton: "Power in advanced capitalist society: a review essay on recent elitist and marxist criticism of pluralist theory"; en Social Problems; 1978.
- d) Merelman, R.: "On the Neo-Elitist Critique of Community Power"; en American Political Science Review, 62 (junio): 451-460; 1968.
- e) Miliband, Ralph: The state in Capitalist Society; Basic Books, N.Y.; 1969.

(7) Se entiende por representación social el conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación consigo mismo, y los fenómenos del mundo circundante. La importancia de la noción psico-social de representación se basa en que indica una visión socialmente compartida de la realidad circundante, que condiciona el reconocimiento colectivo de necesidades y las prácticas culturales de la vida cotidiana de un grupo social. No se trata de una opinión momentánea o fragmentaria, sino de una construcción de un aspecto del mundo circundante mediante la estructuración y actitudes vigentes en un sistema social determinado. Permite captar las estructuras internalizadas de creencias, valores, normas que un grupo social posee sobre aspectos de la vida cotidiana. Una representación social opera como factor inhibitorio desde una perspectiva de la autora, en la medida que obstaculiza el reconocimiento de las necesidades de participación, creación, reflexión, y de todo proceso reflexivo que conduzca a un trabajo participativo y colectivo.

Ver: Kaes Rene Les imagenes de la culture Chez les ouvrieres. Paris, cuyas, 1968.

(8) Estas nociones están asociadas a la discusión entre dos posiciones extremas: particularismo o uniformidad. Ver detalle de esta discusión en Argumedo Manuel: Elaboración curricular y aprendizaje colectivo en la educación participativa en Werthein Jorge y M. Argumedo (ob.cit 1986. pag 39 -72).

Dice Manuel Argumedo: El particularismo "(...) se definiría por la participación total de la comunidad en la elaboración del currículo, por la ausencia de contenidos generales o comunes. En el otro extremo se encuentra la tendencia a la uniformidad que ubicaría la señal de demarcación de la frontera en la puerta de la escuela, argumentando la necesidad de que la escuela someta a los individuos al consenso general de la sociedad en la que forma parte" pag 50.

(9) Argumedo, M. (ob.cit 1986)

(10) Argumedo, M. (ob.cit 1986)

(11) Esto se asocia con la importancia de los criterios de evaluación que en el caso de las experiencias participativas deben tener en cuenta no sólo la dimensión de los productos concretos, sino también los cambios operados en los equipos y grupos intervinientes.

(12) Estas experiencias fueron desarrolladas a través de: 1) convenios de cooperación técnica entre el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura - IICA - OEA - y las Secretarías Estatales y Municipales de Educación (1980 - 1983). Se abarcó cuatro instancias de trabajo: a) la formación de equipos locales en términos de nuevos profesionales de la educación, entrenados para la planificación, implementación y evaluación de acciones de educación no-formal, investigación participativa y entrenamiento de los grupos e individuos comprometidos en sus capacidades de participación, creación reflexión y auto-valoración de sí y de su grupo de pertenencia; b) desarrollo de investigaciones participativas en las periferias urbanas de Sao Paulo y Espíritu Santo; c) la formación del personal de las escuelas públicas de la periferia urbana, para el desarrollo de nuevas formas de participación de los barrios en la administración escolar; d) la elaboración de nuevos estilos participativos de funcionamiento y administración institucional, a nivel de las propias Secretarías de Educación.

Para más detalles, ver Sirvent, María Teresa (org) Educacao Comunitaria - A experiencia de Espirito Santo - Ed. Brasiliense 261 pági-

nas. 1984.

Sirvent, M. T. Proyecto de Educacao nao Formal para a periferia social de Sao Paulo. Secretaria Municipal de Educacao. Sao Paulo, Brasil 1981.

2- República de Panamá, Ministerio de Educación. Dirección de Educación de adultos. Formación de grupos para el desarrollo de Investigaciones Participativas en un programa de Renovación Curricular de Educación de Adultos. OREALC - UNESCO, 1987

(13) Expresiones trabajadas en Seminarios Intensivos realizados con personal técnico y docente de las escuelas involucradas en la experiencia.

(14) Las relaciones de poder características de las estructuras autoritarias se reproducen en las prácticas culturales, las necesidades subjetivas y las representaciones sociales de los grupos subordinados; y dicha reproducción es una de las barreras más difíciles de superar en un proceso participativo.

De manera general diagnosticamos una serie de componentes inhibitorios a nivel de la cultura de los grupos comprometidos en nuestras experiencias: a) prevalencia de estilos consumistas en sus prácticas culturales versus estilos productivos-creativos; estos rasgos se asocian con el bajo grado de desarrollo de sus capacidades de pensamiento reflexivo, creatividad y autovaloración en sus capacidades de transformación social y de reconocimiento de necesidades objetivas no tan obvias como la participación, la creación, la reflexión y la autovaloración; b) vigencia de representaciones sociales inhibidores del reconocimiento de dichas necesidades y de prácticas culturales productivo-creativas; c) carencia del "Know - how" necesario para la incursión en procesos de participación real.

(15) No es nuestra intención hacer referencia en este trabajo a la problemática teórico-empírica de la especificidad de los diversos sectores englobados genéricamente bajo la categoría de sectores populares, pueblo, etc.; aún cuando reconocemos que estudios de este tipo requieren definir el sujeto popular al que se está haciendo referencia.

(16) El concepto de "comunidad", "desarrollo comunitario" ha sido muy debatido en ciencias sociales, en la medida que si no se especifican los grupos sociales diferentes que conviven en un espacio y tiempo determinado, se está enmascarando con la noción de comunidad profundas diferencias sociales dentro de la misma.

(17) En un reciente trabajo de M.T. Sirvent, Sandra Clavero y M. A. Feldman (ob. Cit., 1990) se ha desarrollado la problemática de la demanda educativa de los sectores populares. El objetivo de esta ponencia ha sido doble: por un lado presentar interrogantes y categorías de análisis para el estudio de la demanda social, su generación, transformación y conversión en cuestión de debate institucional y público; por el otro plantear el papel de la educación popular en relación con dichos procesos.

Ver también:

a) Sirvent, M.T.: Educación no formal: sistemas de poder y participación. Informe CONICET-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. 1986/87.

b) Torres, Rosa María: Discurso y práctica en educación popular. Centro de Investigaciones Ciudad, Quito, 1988.

(18) Ver entre otros:

- a) Balbus, I. (ob. cit., 1971).
- b) Max Neef, Manfred y otros (ob. cit., 1986).
- c) Sirvent, M. T.: "Human development and popular culture in Latin America", in Carlos Mallman y O. Nudler (ed.) Human development in its social context. A collective exploration. Hodder and Stoughton. London, 1986.

(19) Para más detalles ver:

- a) Sirvent, M.T. (ob. cit., 1986).
- b) Sirvent, M. T. y S. Brusilovsky: "Diagnóstico socio-cultural de la población de Bernal-Don bosco". Asociación Cultural Mariano Moreno - Bernal Bs. As., 1983. 371 págs.
- c) Sirvent, M. T. : "Leisure time. Popular culture and education - Case studies in the urban peripheries of Latin American cities". En Society and Leisure. Autumn issue, December, 1983. Ottawa, Canada.
- d) Sirvent, M. T.: "Cultura popular y educación en la Argentina". UNESCO/CEPAL/PNUD - Proyecto de Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe - Ficha N:7. 1978.

En estos trabajos la autora del presente artículo analiza la cultura popular en función de tres conjuntos de variables interdependientes. Estas se refieren a las prácticas culturales, el sistema de necesidades colectivas y las representaciones sociales. En cuanto a las prácticas culturales se focaliza el análisis en el "eje-consumo-producción" de relación de los individuos y grupos con el medio ambiente circundante. Se distingue un "estilo consumista" que se caracteriza por la acción de recibir como espectador, sin modificar los objetivos o bienes a los cuales está expuesto; y un "estilo productivo-creativo", caracterizado por una acción transformadora sobre los objetos, bienes o hechos sociales. El estilo consumista presenta distancia entre la creación y la recepción; un proceso unilateral de comunicación; carencia de estímulo para el pensamiento reflexivo; dificultades para transformar los mensajes en acción de cambio. El estilo "productivo-creativo" presenta una participación directa en la creación; la no delimitación rígida entre emisores y receptores de la comunicación; la posibilidad de emergencia del pensar reflexivo y la posibilidad de que este pensar reflexivo revierta en una praxis individual y social de transformación de la realidad. Se toma el eje como un continuo en cuyos extremos se puede encontrar formas puras de uno u otro estilo de relación que reúnan todas las características señaladas y entre los mismos otras formas intermedias que reúnen sólo algunas de estas características de modo tal que pueden estar más próximas a uno u otro extremo y pueden considerarse con un grado mayor o menor de consumo-productividad.

Por otra parte se parte de una teoría sistémica de las necesidades humanas, en conexión con conceptos de "calidad de vida" de la mayoría de la población. Se diferencia a nivel conceptual "necesidades subjetivas y objetivas". El reconocimiento o conciencia de las necesidades objetivas depende en parte de las "representaciones sociales" vigentes en un grupo social. Se analizan sus componentes facilitadores o inhibitorios de dicho reconocimiento. Se asume entonces una interrelación dinámica entre los núcleos centrales de variables: las prácticas culturales, las necesidades colectivas y las representaciones sociales compartidas por un grupo social. El predominio de un estilo consumista en las prácticas culturales cotidianas se asocia a un bajo grado de reconocimiento de la necesidad de participación real, como necesidad humana, y tiene un anclaje en un sistema o configuración de representaciones coales inhibitorias de dicho reconocimiento.

(20) Ver más detalles en Sirvent, M. T., Clavero, S. y M.A. Feldman

(ob. cit., 1990).

(21) Existen niveles entre los valores y conocimientos con los que la sociedad se atribuye sentido y establece sus patrones culturales: * un nivel pre-teórico de legitimación incipiente que se refiere a explicaciones del tipo "las cosas son así y no pueden ser de otra manera". Este es el nivel de las verdades tenidas por autoevidentes; el nivel del conocimiento popular no demostrado aunque eficaz y consagrado más por la práctica de uso cotidiano que por haber sido teóricamente comprobado.

* el nivel de las proposiciones teóricas rudimentarias. Este es el lugar de los esquemas explicativos que codifican grupos de significados objetivos. Esquemas pragmáticos de orientación del trabajo y de otras conductas sociales. Ejemplos serían los proverbios, enunciados de codificación simbólica de conductas; las sentencias de sabiduría popular; los cuentos y leyendas de interés normativos.

* las teorías sociales explícitas por las cuales un sector institucionalizado de la vida colectiva es legitimizado como un cuerpo específico de conocimiento diferenciado.

* los grandes cuerpos de traducción teórica, capaces de integrar amplias zonas de significados diferentes y de abarcar explicaciones legitimadoras del orden institucional como un todo.

Para más detalles ver:

a) Berger, P. L. y Thomas Luckmann: the social construction of reality. A Double Day Anchor Book, N. Y., 1967.

b) Brandao, C., Rodriguez: Casa de escola-cultura campesina e educaçao rural. Campinas, Papirus, 1983.

c) Sirvent, M.T. (ob. cit., 1986-7).

(22) Sirvent, M.T., Sandra Clavero y otros: Diagnóstico socio-cultural del barrio de Mataderos. Cuaderno ICE. F.FyL. UBA, 1990 (en prensa).

(23) Rosa María Torres en su trabajo sobre educación popular señala la importancia de realizar estudios e investigaciones sobre el "saber popular". Al respecto dice que "reinventar el saber popular es una consigna hueca sino se analiza y comprende verdaderamente lo que éste significa con el riesgo adicional de tender a mistificar - como usualmente sucede - aquello que se desconoce". (op. cit. ,pág. 62).

(24) y (25) Sirvent, M. T. (op. cit., 1984, pág. 163).

(26) Ver nota 21. En este momento se inicia una investigación en el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación- F.F. y L.,UBA), a cargo de Sirvent, M.T. y Clavero Sandra, sobre: "Análisis del saber popular que se maneja en la vida asociacional: su transmisión, aprendizaje y cambio".

(27) Ver Sirvent, M.T. (ob. cit., 1988). En este trabajo la autora desarrolla una serie de reflexiones sobre la democratización de la sociedad civil y el papel de los educadores e investigadores frente a la democratización de la cultura y la vida cotidiana: "...ampliar el significado de la político hacia la vida cotidiana, hacia la construcción de valores y relaciones sociales alternativas en una sociedad civil que es necesario democratizar como condición y resultante - determinante y determinado - del cambio. En esta aplicación del significado de lo político la educación y la transformación cultural son redimensionadas. Se asume que el proceso de construcción democrática debe darse también y muy fundamentalmente en la sociedad civil, y en sus múltiples organizaciones. Es en el plano de la cultura, de las formas de vida cotidiana, de las caracteris-

ticas de las organizaciones populares, de la estructura de las representaciones sociales, donde se juega el futuro democrático." (pág. 17)

(28) Habíamos señalado más arriba la incidencia en los proyectos del origen "verticalista" de la propuesta participativa.

(29) Con esto no consideramos de manera alguna que participación y eficiencia sean aspectos contradictorios. Por el contrario, cuestionamos falsas antinomias que han dado lugar a situaciones de investigación o de educación que se limitan a generar "buen clima" de trabajo en los grupos, sin cumplir su objetivo: generar conocimiento o enseñar. Ver más detalles sobre estas críticas Torres, M.R. (ob. cit., 1988).

(30) Mapa social: determinar en un mapa: a) la distribución espacial de los diferentes conglomerados de viviendas; b) la localización de los grupos e instituciones comunitarias; c) la localización de otros equipamientos; d) la localización de industrias, comercios, servicios; e) la localización de plazas o lugares libres.

(31) Para más detalles ver: a) Sirvent, M.T., A. Toubes, Hilda Santos. "Proyecto Experimental de Participación de Instituciones de Enseñanza Superior en el Desarrollo Comunitario, en las Areas de Alfabetización y educación de Adultos". Informe Primera y Segunda Etapa UNESCO-UBA. 1986-87.

b) Chasson, Jean-Francois. L'Entrainement mental. Ed. du Sevil. 1975.

c) Brusilovsky, Silvia. Entrenamiento mental, un método para un enfoque de la cultura y de la educación. Universidad de Belgrano - 1978.

d) Toubes, A. "En enfoque de la Educación de Adultos. Revista de la Universidad de Buenos Aires. Año IV, N:6, 1961.

*aquí termina notas al cap 2
debe seguir*

ANEXO CAPITULO 2 pág 7

(78-79)

3. EXPERIENCIAS EN AMERICA LATINA

(va en hoja aparte)

3.1 Breve referencia de trabajos realizados en América Latina

Dada la brevedad del espacio, pasaremos a describir los aspectos más destacables de experiencias de investigación participativa y curriculum en el área de la educación de adultos, coordinadas por la autora de este trabajo en Brasil y Panamá (1), que sirvieron de base para las reflexiones y esquema de acción presentados en el cap. 2.

3.1.1 Experiencia en Brasil (1980 - 1984)

Estas experiencias se realizaron en la Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo (1980), y en la Secretaría de Educación del Estado de Espiritu Santo (1981 - 83). La autora de este trabajo se desempeñaba como técnica del IICA - DEA (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura) dentro de un programa del IICA - Brasil de apoyo a la implementación de experiencias de planificación e investigación participativa organizada por las Secretarías de Educación a nivel estadual o municipal (2).

Estas experiencias formaban parte de programas especiales instituidos por el Ministerio de Educación y Cultura del Brasil, a partir de enero de 1980, buscando nuevas respuestas educativas al problema de la pobreza en Brasil.

Se desarrollaron con poblaciones y escuelas de la periferia urbana de Sao Paulo y Vitoria (Espiritu Santo); sectores de población que componían los cinturones de pobreza en condiciones de extrema carencia económica y social. Estos sectores eran de origen migratorio rural, de bajos ingresos, con graves problemas de desempleo y sub-empleo, bajos niveles de escolaridad y mínima calificación profesional. Se concentraban en el mercado informal de la economía. En el caso de Espiritu Santo, se verificaba en las áreas seleccionadas para la experiencia, una deserción escolar entre 1er y 2do grado (1ra y 2da serie) en torno al 45%. Eran áreas deterioradas, carentes de servicios mínimos de salud, transporte, comunicación, agua, luz, pavimento, etc.. Esta situación se veía agravada por el desarraigo y choque cultural, destrucción de su cultura de origen, carencia de organizaciones populares y bajo nivel de participación y acción colectiva.

Los objetivos generales del trabajo concertados con las Secretarías de Educación eran:

- a) Capacitación de un equipo de profesionales de las Secretarías de Educación para planificar, implementar y evaluar acciones de investigación participativa en conexión con el curriculum de educación no-formal de adultos.
- b) La elaboración de un plan curricular de educación no-formal de adultos, sobre la base de un diagnóstico participativo de las comunidades de las periferias urbanas.

CUADRO RESUMEN 1

Conjunto de sesiones de duración diferente que tiende al análisis total de un hecho, problema o situación de la vida cotidiana

TIPO DE SESION	OPERACIONES MENTALES DOMINANTES	INDICACIONES RELATIVAS AL TEMA TRATADO
Círculo de información de primer y segundo grado	Enumerar describir comparar distinguir clasificar definir	Se radiografía el tema haciendo un inventario de sus elementos constitutivos. se delimita exactamente el objeto a estudiar.
Círculo debate	Aspectos punto de vista contradicciones	A través de discusión se llega a postular los problemas que presenta el tema visto desde diferentes posiciones
Círculo histórico geográfico	Situar en el tiempo y en el espacio	Se coloca al objeto en la situación histórica y de lugar, haciendo referencia a otros tiempos y lugares
Círculo teórico de primero y segundo grado	Causas consecuencias leyes - teorías	Rastreo del porqué del objeto; explicación de sus teorías básicas
Círculo práctico de primero y segundo grado	Objetivos, medios, métodos, procedimientos	Analizar las soluciones, buscar caminos de realización práctica. Reflexión colectiva del grupo sobre los objetivos de su acción.

Departamento de extensión universitaria, U.B.A.

En Toubes, Aanda: "Un enfoque de la Educación de Adultos". Revista de la Universidad de Buenos Aires. V Enoca, Año Vi, N:4, 1961.

Estos objetivos generales fueron redefinidos y especificados según las expectativas y situaciones diferenciadas de las Secretarías de Educación del municipio de Sao Paulo y del estado de Espiritu Santo.

Se desarrollaron los siguientes momentos y actividades claves.

3.1.1.1 El trabajo en Sao Paulo (3)

Se inicia con una serie de reuniones con las direcciones técnicas de la Secretaría Municipal de Educación, en la procura de lograr algunos acuerdos mínimos sobre la experiencia: formación del equipo central, criterios de selección, expectativas, tiempos y resultados esperados, etc.. Se buscaba la conformación de un equipo que representara a técnicos de diferentes direcciones y departamentos. No fue fácil, después de sucesivas reuniones y negociaciones se constituyó el equipo con cinco técnicos de la Secretaría de Educación: dos profesores de primaria, dos orientadores educacionales y un asesor pedagógico.

La primera etapa (tres meses aproximadamente) se dedicó a elaborar los objetivos específicos del trabajo con el equipo técnico y la discusión del proyecto participativo. Para esto se trabajó un mes en la elaboración de un marco de referencia común, teórico y metodológico. Si bien la participación es una conquista, se deben crear las condiciones para contar con una información básica que la posibilite. La dedicación exclusiva del equipo al proyecto permitió una tarea intensiva y cotidiana de jornadas teóricas, trabajos en terreno y reflexión sobre la práctica. Los puntos básicos, alrededor de los cuales se realizó el trabajo teórico-práctico fueron:

- * conceptos básicos de educación que sirven de soporte a la experiencia;
- * nociones sociológicas y psicosociales esenciales que son el apoyo teórico para el desarrollo de la experiencia;
- * el abordaje participativo: participación real y simbólica; alcances y limitaciones; factores que la facilitan y/o la obstaculizan;
- * sectores populares; la cultura popular como formas de vida cotidiana; prácticas culturales, necesidades colectivas y representaciones sociales; factores facilitadores e inhibitorios para una participación real; la investigación participativa; aspectos epistemológicos y metodológicos centrales. Discusión de las primeras experiencias que se conocían en el ámbito sociológico y educativo.

Sobre esta base el equipo redefinió los objetivos del proyecto, elaboró sus hipótesis básicas - visiones de la sociedad actual, del cambio social y de la educación -, hipótesis específicas que orientarían las estrategias a utilizar, y una caracterización general de la situación de la periferia social del Municipio de Sao Paulo y de los sectores populares que la componían.

A continuación se relevó información y se realizaron una serie de visitas a terreno conducentes a la selección de las "comunidades piloto" que entrarían en la experiencia.

Con base en el referencial teórico trabajado, se establecieron aproximadamente 20 ítems como criterios para la selección del área,

con su respectiva justificación teórico-empírica. Estos 20 ítems fueron sintetizados en núcleos comunes y se establecieron prioridades. Los criterios generales determinaban que la comunidad debía ser:

- * representativa de las características de la periferia social;
- * pequeña (entre 600 y 1000 familias);
- * servida por una Escuela Municipal primaria y por una Escuela Municipal de "Educación Infantil";
- * relativamente estable en términos de residencia;
- * relativamente próxima de centros que ofrezcan oportunidades de trabajo para evitar que la comunidad sea del tipo "barrio dormitorio";
- * poseedora de un cierto grado de organización en cuanto barrio o comunidad -indicado por ejemplo por la existencia de asociaciones voluntarias, creadas por los moradores;
- * con posibilidades de "acceso social" a la comunidad, sus líderes y grupos espontáneos.

Se elaboraron indicadores de cada ítem que facilitarían primero la selección de un Administración Regional y dentro de ella una comunidad. Finalmente, y sobre la base de información básica de la comunidad elegida se elaboró el plan de trabajo: los momentos de la investigación, instancias de participación de la escuela y de la población, información a relevar, técnicas de trabajo, etc..

El equipo concluye que en la medida que el diagnóstico prevee situaciones de participación de la comunidad, esto ya implica la organización de situaciones no-formales de aprendizaje con la población joven y adulta; un currículo educativo en la práctica cotidiana de la investigación.

A continuación se inicia una segunda etapa (tres meses) caracterizada por el diagnóstico preliminar de la comunidad y la continuación "en servicio" de la capacitación del equipo de técnicos. En esta segunda etapa aún no se inician instancias participativas de la comunidad en la toma de decisiones del proceso de investigación. Son los técnicos los que determinan las técnicas de relevamiento, en el marco teórico que da soporte a la guía de los datos que se buscan, y los que implementan la recolección y sistematización de la información.

La recolección de información se desarrolló de la manera siguiente:

* Fase de entrevistas exploratorias con el objeto de : detectar informantes clave grupos e instituciones actuales a través de la técnica de bola de nieve; comenzar a elaborar la red de relaciones formales e informales; comenzar a elaborar el "mapa social" de la comunidad; explorar informaciones generales sobre los aspectos del diagnóstico. Se elaboró una guía general de entrevista que incluía ítems para el personal de las escuelas, los líderes o personal activo de los grupos comunitarios, el personal de la iglesia (varios cultos). Como resultado de esta fase exploratoria fueron determinados una serie de grupos y de fuerzas educativas potenciales en la comunidad, y se elaboró la primera red de relaciones formales e informales existente en la comunidad.

* Fase de profundización con grupos activos e informantes clave (Sociedad de Amigos del Barrio -SAB-, madres y mujeres de la comunidad, padres y madres de la directoría de la Asociación de Padres y Maestros, grupos ligados a las iglesias, miembros antiguos de la

comunidad, etc.). Aquí las entrevistas eran dialogadas y con participación del entrevistado en la formulación de preguntas, expresión de sus expectativas, dudas o desconfianzas sobre el trabajo, etc.. Se procuraba desarrollar un estilo de relación entrevistador-entrevistado más coherente con la intención participativa. Las entrevistas se realizaron individualmente y con grupos del barrio. Esto último marca diferencias con la investigación tradicional. Se elaboraron guías especiales que intentaban profundizar las informaciones requeridas por el marco teórico e iniciar un contacto positivo con la comunidad. Al término de esta fase, fue ampliada la elaboración de la red de comunicación formal e informal en la comunidad.

* Fase de profundización a través de entrevistas individuales a líderes y bases (jóvenes y adultos). Entrevistas a líderes de la SAB y aplicación de un cuestionario sobre ocupación y educación de los líderes; entrevistas a jóvenes que estudian y no estudian; cuestionarios entregados a 200 padres en la escuela; cuestionarios a miembros de la SAB y otros adultos del barrio. Se remarcaba en estos cuestionarios items sobre: necesidades y problemas comunitarios, opinión sobre lo que se podría hacer para enfrentarlos, capacidad del barrio para hacerlo, etc.. Las entrevistas siempre se realizaron en duplas de manera tal que conducción y registro no se encontrara en una sola persona. El trabajo en terreno en esta etapa, se completó con observación sistemática de situaciones comunitarias. Especialmente vida cotidiana de sábados y domingos y lugares de diversión juvenil.

La recepción de la comunidad fue óptima. El inicio de un estilo diferente de investigación - reflejado en la actitud de los técnicos y en la relación que se establecía en las entrevistas individuales y grupales - generó una serie de expectativas hacia la implementación de un programa educativo para jóvenes y adultos. Se esperaban los momentos anunciados de devolución de la información.

La mayor resistencia al trabajo fue encontrada en el personal de las escuelas del barrio.

Finalmente, el equipo técnico fue capacitado en el análisis y sistematización de la información obtenida, que era esencialmente cualitativa. Se elaboraron fichas clasificatorias de la información.

La tercera etapa comprendió las sesiones de retroalimentación (un mes). Hubo dos sesiones: una destinada a habitantes y grupos del barrio, y otra para el personal de las escuelas. Se decidió comenzar con instancias de participación separadas dadas las actitudes de rechazo identificadas en la escuela, y de sumisión a la autoridad docente en la comunidad.

Fue una decisión estratégica sobre la base de hipótesis que predecían la emergencia de situaciones inhibitorias de la participación y la reflexión colectiva.

Se trabajó previamente con el equipo técnico la metodología del "Entrenamiento Mental" que había sido vivenciada durante las etapas anteriores de capacitación.

Se procuró en las sesiones presentar a la comunidad y a la escuela una pequeña muestra representativa de situaciones de desarrollo del pensar reflexivo y de producción conjunta: una forma solidaria de trabajo, activa y reflexiva. Se tuvieron en cuenta

principios metodológicos del desarrollo de la capacidad reflexiva, las operaciones mentales que debían ser priorizadas y la dinámica grupal.

El contenido trabajado en las sesiones fue el siguiente: presentación de las características del diagnóstico participativo, las características estructurales de la región, las necesidades y problemas presentados y la red de relaciones de la comunidad y de los barrios vecinos. Se diferenciaron 4 momentos esenciales:

1er momento: desconstrucción social de los presentes

2do momento: presentación de las informaciones

INTERVALO

3er momento: reflexión grupal y panel

4to momento: conclusiones y cierre

La coordinación general de la sesión y de los pequeños grupos estuvo a cargo del equipo técnico.

Es importante señalar, en el caso del trabajo de la comunidad, que la reflexión colectiva sobre las informaciones del diagnóstico permitió relacionar los problemas entre sí, en términos de causa y efecto, modificando por consenso el orden prioritario de los mismos. Un grupo señaló la necesidad de UNION Y AMISTAD en primer lugar, en la jerarquía de necesidades, por encima, incluso de la necesidad de sobrevivencia con el siguiente argumento:

"Con UNION la gente consigue todo, hasta seguridad"

Asimismo se fueron identificando aspectos claves del diagnóstico y las necesidades educativas asociadas a los mismos.

Se constituyó un grupo del barrio que junto con los técnicos se dispusieron a trabajar esta nueva información para preparar líneas de acción orientadoras de acciones de educación de adultos.

En la cuarta etapa (un mes) se elaboró en instancias de producción colectiva un análisis de los aspectos del diagnóstico identificados por la acción como más relevantes y un listado de preguntas que conducen a posibles líneas de acción. Por ejemplo:

ASPECTOS DEL DIAGNOSTICO

CONCLUSIONES PARA LA ACCCION

EN TERMINOS DE PREGUNTAS

Mención de necesidades y problemas prioritarios a partir del análisis de la información global.

Permite la determinación de áreas de trabajo (cualquier área de problemas tiene una dimensión educativa de información, reflexión y acción)

*Falta de unión y poca participación.

Explorar causas: por qué la comunidad no tiene unión? por qué no participa?
(se prevee organizar una I.P. para analizar en profundidad estas causas)

*Explotación de la mujer

Por qué la mujer vive una

situación injusta?

(se prevee la organización de ciclos culturales sobre los aspectos políticos, económicos y culturales de la discriminación).

Se percibe en los grupos la necesidad de trabajar con todo el grupo familiar tomando como punto de partida situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Para cada aspecto se establecieron relaciones con otras informaciones del diagnóstico de manera tal que se enlazaran y se relacionaran en núcleos problemáticos.

Estos lineamientos sirvieron de base para la elaboración de Program de Educación no-formal de Adultos experimental que contemplaba el trabajo con la escuela y la comunidad para una acción conjunta.

3.1.1.2 El trabajo en Vitoria - Espiritu Santo (1983)

Esta experiencia fue más prolongada que la anterior lo que permitió mayores logros en cuanto a la implementación de un trabajo conjunto escuela-comunidad para la renovación curricular. Señalaremos sus aspectos distintivos.

a) Los objetivos se fueron construyendo a lo largo de los tres años y abarcaron los siguientes aspectos:

-la capacitación de un equipo de técnicos de la Secretaría Educación en el abordaje de la I.P. como instrumento de educación no-formal de adultos;

-el entrenamiento del personal de las escuelas de periferia urbana envueltas en la experiencia, para la implementación de nuevas formas de participación de la comunidad en el funcionamiento escolar;

-el crecimiento de la población de las áreas seleccionadas, sus capacidades de participación, reflexión, creación y organización para la acción frente a los problemas de la vida cotidiana;

-la concretización del trabajo anterior en la elaboración de un plan educativo comunitario orientador de la planificación e implementación de acciones educativas formales y no-formales articuladas con las necesidades y demandas identificadas por la población;

-la búsqueda de cambios en las estructuras institucionales de las Secretarías de educación, en aquellos aspectos detectados inhibitorios del abordaje participativo del programa.

b) La primera y segunda etapa se asemejan en lo esencial a lo descrito para Sao Paulo. Se distingue, sin embargo, el trabajo de capacitación con los técnicos (10 técnicos) donde se acentuó

la modificación de visiones inhibitorias sobre la educación, la pobreza humana, la sociedad. (1981)

c) En la etapa de retroalimentación del diagnóstico preliminar (1981) se decidió armar un teatro de títeres para presentar los problemas señalados por la comunidad. La pieza se denominó "O menino fugio" y fue realizada con las expresiones recogidas en las entrevistas individuales y grupales (4).

El teatro de títeres fue pensado como forma alternativa a la "conferencia" para transmitir las conclusiones de la primera parte del diagnóstico. Las conclusiones hicieron referencia a la "imagen de la comunidad" que se obtuvo a través de las entrevistas individuales y grupales: su vida cotidiana, sus problemas, la familia, la escuela, la calle, el gobierno, el pueblo. Cuando la comunidad elige sus personajes, participa en el argumento y lo dramatiza, dramatizan su vida cotidiana, sus sufrimiento y alegrías. Pueden "objetivarlos" describirlos y reflexionar sobre ellos.

Después del trabajo con el teatro de títeres, se presentó una técnica que posibilitara la expresión grupal para la determinación de los problemas prioritarios. Se elaboró un juego de naipes que el equipo denominó "el juego de las necesidades prioritarias" (5).

No es el objetivo describir estas técnicas y su evaluación detallada. Sólo mencionares la expresión de una persona del barrio:

"yo no hablé en la entrevista individual pues soy analfabeta y entonces pienso que mi opinión no vale; pero no fue la primera vez en mi vida que hablé en un grupo, que expresé mis ideas"

La comunidad denominó al encuentro: "Encontrón Comunitario" (Encontro Comunitano). Asistieron 350 personas.

También se realizaron sesiones de retroalimentación con la escuela, donde se resaltó la sorpresa de su personal frente a los datos del diagnóstico que enmarcaban su aislamiento de la comunidad.

d) En la retroalimentación surge como problema prioritario "la falta de unión". Después de varias reuniones se constituye un grupo de la comunidad para realizar un investigación específica sobre el mismo. Asimismo se formaron grupos de estudio con las personas de la comunidad para profundizar en otras prioridades donde se deseaba acciones educativas: situación de la mujer, de los jóvenes, el desempleo, la falta de información, etc.. (primeros meses 1982).

Como ejemplo podemos señalar algunos de los componentes educativos identificados:

ASPECTO DEL DIAGNOSTICO	POSIBLES EDUCATIVAS	ACCIONES
Situación de la mujer. Acentuación de las injusticias. La mujer es el jefe del hogar pero los hombres esperan "su	Análisis de la situación de la mujer. Trabajo de reflexión con hombres y mujeres sobre los pre-conceptos y la	

una temeraria de ama de casa incapaz de asumir otras responsabilidades

realidad de la mujer Su confrontación.

Desempleo:

Algunos dicen que hay empleo, y los jóvenes hoy quieren trabajar; otros dicen que las empresas los rechazan y no hay trabajo; otros hablan de la falta de calificación.

Buscar información sobre: ¿qué pasa con el desempleo? ¿hay ofertas de empleo? ¿cuáles? Analizar la información y relacionarla con la economía del país y con "nuestra historia de migrantes nordestinos". "Nos hemos olvidado de quiénes somos", "Debemos recordarlo".

- e) El nuevo grupo de investigación participativa sobre la falta de unión trabajó durante todo el año 1982. Se constituyó el equipo de investigación por familias enteras - incluso niños -, jóvenes y técnicos. Primero sistian sólo los hombres, después llegaron las mujeres y los niños. Se debió armar un grupo de investigación sólo con los niños que asistían a las reuniones (6).

Se trabajó en la caracterización del fenómeno ¿qué es?, ¿cuál es el problema?. Diferencias entre solidaridad vecinal y organización social.

Se elaboraron hipótesis y sobre la base de las mismas cuestionarios que se aplicaron a vecinos por los mismo vecinos.

Se analizó y sistematizó la información, asociando la falta de organización del barrio con los siguientes problemas (problema-consecuencia): violencia policial, robo y destrucción de escuelas, explotación infantil-laboral, castigo en las escuelas, falta de lugar de tiempo libre para jóvenes, que fueron a su vez analizados por varios grupos. (En total participaron según los momentos entre 60 y 100 personas del barrio).

Se aplicó la metodología del "Entrenamiento Mental" como procedimiento pedagógico para facilitar el crecimiento de los grupos en sus capacidad de investigar la realidad.

Se utilizaron diversas técnicas: dramatizaciones, música, juegos de aprendizaje, títeres, entrevistas a vecinos, visitas de especialistas (cuando el grupo lo reclama), manejo de información documental y estadísticas, diarios, revistas, legislación, etc..

Hacia fines de 1982, los grupos decidieron compartir las conclusiones con todos los vecinos para discutir ¿qué hacer?. Así se realizó un "encontro" comunitario planificado, implementado y evaluado por los grupos de trabajo que se autodenominaron Grupo TEU (trabalho, esperança e uniao).

Las conclusiones de las investigaciones fueron presentadas a través de dramas, teatro de títeres y boletín comunitario (7). Después de la presentación, los participantes (300) fueron divididas en pequeños grupos coordinados por los miembros del grupo TEU. Incluso en uno de los grupos estuvo trabajando el Secretario de Educación y la Directora de la escuela, coordinados por un vecino.

El encuentro mostró a través de todo su proceso, la necesidad de profundizar las operaciones del pensar reflexivo, en el análisis de los datos de las investigaciones, para compartir

los mismos con todo el barrio, de organizar la información para una retroalimentación efectiva, y de planificar una metodología de animación social que posibilite la participación real de los presentes.

El trabajo de 1982 con los barrios terminó con una serie de propuestas de los mismos para la acción educativa en base a la descripción de los problemas y el análisis de sus causas.

Otra nota característica (1981-83) fue el desarrollo, en todas las escuelas de la periferia urbana de Vitoria de trabajos paralelos a las investigaciones de los barrios, buscando el entrenamiento del personal de las escuelas (profesores, directores y personal técnico) para el planeamiento, implementación y evaluación de nuevas formas participativas de la comunidad en la administración escolar. Fueron realizadas reuniones, jornadas y talleres sobre: el papel de la escuela en las comunidades periféricas; el desempeño profesional del personal de la escuela; una nueva imagen del proceso educativo que incluya el aprendizaje no-formal fuera de la escuela, la valorización de la cultura popular, la participación real de la comunidad en el funcionamiento escolar y las condiciones de la escuela y de la comunidad para tal participación. Este es un punto de la estrategia adoptada sobre la base de la siguiente hipótesis de trabajo: trabajar en un momento en dos niveles diferenciados, con la escuela y la comunidad buscando gradualmente un encuentro escuela-comunidad para una acción conjunta.

Para 1983 se decidió una expansión de las acciones a otras comunidades posibilitada por el crecimiento del equipo de técnicos de la Secretaría de Educación. Esta expansión buscaba la multiplicación de la experiencia a través de la formación de nuevos equipos a nivel municipal y nuevos trabajos con los barrios y el personal de las escuelas.

El grupo TEU de las comunidades donde se desarrolló la experiencia decidió concretizar el trabajo de 1982 en tres propuestas:

*la forma de un "término de responsabilidades mutuas" con las escuelas de las comunidades donde se desarrolló la experiencia. Este término formado por el grupo TEU y las escuelas en 1983 supone en sus cláusulas la posibilidad de experiencias de participación real de los barrios en el funcionamiento escolar a través de la constitución de equipos (escuela-barrio) para la realización de investigaciones participativas sobre los problemas de la escuela (se inició en 1983 con una investigación sobre los alumnos "faltosos").

*La constitución de un movimiento comunitario que tendía a crear nuevas formas de participación real que superaran las estructuras reproductoras de estilos autoritarios predominantes.

*El trabajo en torno al problema del desempleo y del mercado informal de la economía en términos de experiencias cooperativas de producción y consumo.

El personal de las escuelas comienza a aceptar después de dos años de trabajo, una acción compartida con los barrios asociados al "término de responsabilidades mutuas". El miedo al barrio comenzó a ser superado.

Se propone iniciar una nueva instancia de trabajo del proyecto: la reflexión con los funcionarios de la Secretaría de Educación sobre los mecanismos institucionales inhibitorios o facilitadores de una participación real, y la creación de nuevas formas

de administración participativa.

Se comienza a tomar conciencia que un gobierno que se decía de participación popular exigía cambios en las instituciones a nivel de las estructuras jerárquicas, los sistemas de poder, de circulación de información y la superación de las "marcas del sistema" en los funcionarios públicos.

No es fácil superar o modificar las barreras al proceso participativo dentro de las instituciones educadoras.

Se abren espacios, se cierran otros... sin embargo la semilla ha sido colocada.

3.1.2 Experiencia en Panamá(1987)

Esta experiencia realizada a solicitud de la Dirección de Adultos del Ministerio de Educación de la República de Panamá y con el apoyo de DREALC-UNESCO, procuraba un trabajo intensivo de capacitación de técnicos a nivel central y local para el desarrollo de experiencias de investigación participativa como componente de la elaboración de lineamientos para un programa de Educación de Adultos. Sólo se destacarán, brevemente, dos aspectos: el seminario taller sobre I.P. que se llevó a cabo del 8 al 19 de junio (inicio de la grave situación conflictiva que vivió y vive Panamá) y el trabajo específico realizado con el equipo central, que culminó con un diagnóstico de las condiciones que se presentaban para la realización de la etapa de la I.P. y un plan de trabajo tentativo de renovación curricular 1987 - 1988. Mencionamos estos aspectos, dado que ilustran la incidencias de las preocupaciones señaladas en los cap. 1 y 2 de este documento, en la determinación de objetivos y procedimientos para los seminarios para I.P.

a) La realización de este seminario-taller sobre I.P. se inscribía como una de las actividades comprendidas en los "lineamientos para un Programa de Renovación Curricular de Educación de Adultos" (8). Los participantes fueron: técnicos de la Dirección de Adultos y de la Dirección de Perfeccionamiento Educativo a nivel central y directivos,, docentes, estudiantes y miembros de las comunidades de los cuatro CEA (Centros de Educación de Adultos) elegidos para la experiencia.

Se establecieron como objetivos generales:

-Analizar el significado de la participación como factor del desarrollo socio-económico comunitario.

-Analizar aspectos conceptuales metodológicos y técnicos generales sobre la I.P.,

-Elaborar una propuesta de trabajo para cada uno de los Centros Educativos de Adultos asistentes al taller.

En términos específicos, los objetivos propuestos para el seminario-taller fueron:

-Aplicación de las operaciones del pensar reflexivo, para el análisis del medio y la elaboración de la propuesta.

-Aplicación de metodologías y técnicas participativas de análisis y objetivación de la realidad cotidiana a lo largo de las actividades del seminario.

-Elaboración colectiva de conceptos básicos sobre I.P. referido especialmente a:

qué significa investigar, conocer la realidad?

qué significa objetivar la realidad?

cuáles son las relaciones entre investigación y educación de adultos?

cuál es el significado de participación en el conocimiento de una realidad?

qué significa la relación teoría-práctica?

cómo se da el juego de diferentes saberes: el saber popular y el saber científico?

-Identificación de representaciones sociales e imágenes facilitadoras o inhibidoras de un proceso de I.P.

Las técnicas seleccionadas buscaron reproducir "en pequeña escala" los procedimientos de una situación de investigación colectiva, de una realidad y elaboración de un conocimiento compartido sobre la misma. Se puso especial énfasis en las operaciones del pensar reflexivo que posibilitan hacer de la realidad cotidiana nuestro objeto de análisis.

Se trabajó con:

-técnicas de trabajo individual, en pequeños grupos y en grupo general;

-consignas de trabajo con tiempo limitado;

-técnicas de recolección de información, de análisis y sistematización y de retroalimentación, en secuencia;

-técnicas convencionales (cuestionario, registros) y no convencionales (dibujo, dramatización).

La capacitación debe ser en sí misma una experiencia de la relación dialéctica: teoría-práctica.

De manera general, los resultados de este seminario-taller se consideran satisfactorios, teniendo en cuenta especialmente la situación de convulsión política reinante en Panamá durante las dos semanas del evento.

Estos sucesos obligaron a suspender las tareas en terreno y reemplazarlas por ejercicios de simulación.

Dentro de este contexto y considerando la heterogeneidad y multiplicidad de expectativas de los miembros del grupo, los avances alcanzados en las dos semanas de trabajo fueron significativos en relación con los aspectos siguientes:

* La aplicación de operaciones mentales dominantes para la ordenación y análisis de información, tales como: enumerar, comparar, y distinguir, clasificar, elaborar categorías, descubrir, definir.

* La diferenciación entre: descripción de un hecho (representación de un hecho tal cual es) y su interpretación y análisis en términos de causas y consecuencias; la diferenciación entre lo que "es" y lo que "debe ser".

* El logro de productos colectivos sobre la base de las experiencias y aportes individuales y grupales tales como:

-un perfil inicial del grupo

-una descripción de "como se ve" y de "lo que se sabe" de cada comunidad

-un diagnóstico de las condiciones actuales para un experiencia de I.P., en cuanto a: condiciones de contexto político, condiciones de la comunidad, origen de la propuesta, condiciones institucionales, condiciones de los equipos;

-una propuesta tentativa de trabajo global y para cada comunidad

-una evaluación del seminario-taller

* La visión general de la metodología de un proceso de elabora-

ción colectiva del conocimiento, y de algunos de los procedimientos posibles para la recolección, sistematización y retroalimentación de la información.

* La modificación de imágenes simplificadas, y distorsionadoras de la I.P.,

* La comprensión de puntos claves teóricos de la I.P. tales como:

-el concepto de objetivación de la realidad cotidiana y de visión crítica de la misma;

-el proceso de conocimiento como un movimiento del pensar reflexivo que va de los hechos a la teoría y de la teoría a los hechos para modificarlos;

-el concepto de participación;

-la relación I.P. e imágenes o representaciones sociales;

-la relación I.P. y educación de adultos;

-la relación I.P. y política;

-la relación I.P., grupos sociales e intereses de grupos;

-la relación I.P. e historia social, política y economía de cada circunstancia;

* El cuestionamiento de las concepciones de educación de adultos que están por detrás de las acciones que se organizan en los centros y el planteamiento de interrogantes generales sobre la función social de la educación.

* La integración del grupo de trabajo, tanto local como general, los aspectos inhibitorios que comúnmente surgen para un trabajo participativo entre personas de diferentes jerarquías en una institución.

El grupo total presentó evidencias al final del seminario de un alto grado de motivación para la realización de la experiencia. Se trabajó también con la sistematización de la experiencia de la I.P. que algunos participantes habían tenido años anteriores.

Como resultado de estas dos semanas se constituyó el equipo central del Ministerio de Educación, encargado de la conducción de la experiencia.

Se señaló en la evaluación final la necesidad de dar continuidad y seguimiento a este trabajo, de manera tal que no se limite solamente a la experiencia desarrollada en el seminario. Para esta continuidad se recomendó finalmente las siguientes acciones básicas:

* Fortalecimiento del equipo central del ministerio a nivel administrativo (asignación de las condiciones de trabajo necesarias para el desarrollo de la experiencia), y a nivel teórico-metodológico.

* Continuidad de la capacitación en servicio de los equipos locales especialmente focalizada en: entrenamiento en las operaciones del pensar reflexivo, la objetivación de su práctica cotidiana y la profundización de conceptos básicos tales como: necesidad, representaciones sociales, cultura popular, educación popular, participación popular, recuperación de la memoria colectiva, estructura social y vida cotidiana.

b) El trabajo con el equipo central tuvo como objetivos:

* El fortalecimiento teórico y metodológico del equipo central.

* La elaboración de un plan de trabajo tentativo 87-88 para los lineamientos de renovación curricular de la educación de adultos con énfasis en la etapa de I.P. pero presentando en forma articulada los tres componentes de dicha renovación: la

I.P., la redefinición del currículum y la determinación de medios didácticos.

* La elaboración de lineamientos para estrategias participativas que involucren a todos los grupos responsables: el equipo central, los equipos locales, y la comunidad.

Sobre la base del marco teórico trabajado se elaboró un diagnóstico de las condiciones sociales e institucionales para la realización de la etapa de I.P.. Se identificaron aspectos facilitadores e inhibitorios en :

* el contexto nacional;

* el contexto institucional (MINEDUC-DEA);

* el contexto provincial;

* el equipo central para la I.P. (técnicas de la Dirección de Adultos);

* los equipos locales para la I.P. en los Centros de Educación de Adultos que asistieron al seminario-taller de I.P. (directores, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad de los CEA).

Se elaboraron recomendaciones para dinamizar los aspectos facilitadores y modificar los obstáculos (ver ej. en anexo 1 de cap. 3).

Teniendo en cuenta este diagnóstico se elaboraron también recomendaciones sobre: iniciar la experiencia implementando una etapa inicial de la I.P., con el diagnóstico de cada uno de los CEA experimentales, de manera tal que sirviera de instrumento de capacitación en la acción de los equipos locales; integrar los equipos de la I.P. (centrales y locales) posibilitando las condiciones para la realización del trabajo; establecer mecanismos para el seguimiento de las acciones de la I.P. y la continuidad de la capacitación en servicio del Equipo Central y de los Equipos Locales.

Se elaboró el plan de trabajo tentativo 1987-88 que contemplaba las siguientes etapas: 1) montaje institucional; 2) revisión y ajuste del plan de trabajo; 3) realización del diagnóstico participativo de cada uno de los CEA experimentales; 4) evaluación de las actividades realizadas y planificación participativa del diagnóstico comunitario; 5) diagnóstico comunitario.

Desafortunadamente, los sucesos políticos de la República de Panamá no permitieron la continuidad de esta experiencia, para la que se habían sentado bases sólidas en el periodo preparatorio.

3.2 Análisis crítico de los trabajos presentados

Las reflexiones más importantes derivadas de estos trabajos han servido de base para las preocupaciones mencionadas en los cap. 1 y 2 de este documento. Remitimos al lector a dicho capítulo.

Sólo remarcar que las dificultades mayores enfrentadas se asociaron con barreras y obstáculos emergentes de las Secretarías de Educación y de las escuelas. La no continuidad de las experiencias es uno de los cuellos de botella más graves que se repite como un "leit motiv" en las preocupaciones de los técnicos y los docentes. Sus vidas profesionales están marcadas por proyectos "innovadores" que comienzan pero nunca terminan. Por lo tanto, el descrédito reina, la historia se corta y se "olvida" y siempre se comienza de nuevo.

Esto fue muy claro en Panamá donde incluso algunos de los técnicos habían participado en las experiencias de la I.P. coordinadas por Guy Le Boterf en el año 1978. Aún en el caso de una participación directa y completa en anteriores trabajos de la I.P. se transmitía la visión de conceptos repetidos como receta, totalmente desvinculados de la práctica cotidiana. Esta situación genera una serie de interrogantes sobre las estrategias de capacitación a nivel nacional y las dificultades que impiden que el paso de los especialistas por los países de la región deje establecido en forma autónoma una nueva modalidad de trabajo.

Mis hipótesis al respecto están asociadas con los condicionamientos estructurales e históricos de instituciones autoritarias que son muy difíciles de romper. Mucho más cuando no se asegura la continuación necesaria de una experiencia por los periódicos cambios políticos e institucionales.

De todas maneras, es importante señalar algunas consideraciones sobre el producto de estas experiencias.

Podemos percibirlo desde una doble perspectiva: a) del crecimiento y cambio de los grupos e individuos comprometidos; b) de su significado social y en la renovación curricular en tanto experiencias participativas desarrolladas a partir de un aparato del estado.

En el primer nivel de análisis, y a pesar de las dificultades enfrentadas, tenemos evidencias de cambios en los participantes en sus representaciones sociales inhibitorias, en su conciencia de la necesidad de participación; tenemos evidencias de crecimiento en sus capacidades de reflexión, crítica, diálogo, creación y recreación sobre los hechos de la vida cotidiana; evidencia de cierta superación del miedo a participar y de una autovaloración mayor; evidencias de logro en la planificación e implementación de acciones colectivas organizadas participativamente. Como dijo un técnico:

"Yo soy dos personas distintas antes y después de haber participado en esta experiencia..."

O como fue expresado por un miembro de la comunidad:

"Yo no hablaba, no miraba a las personas de frente, no encontraba importantes mis opiniones, tenía vergüenza; aprendí con este trabajo que soy una pieza importante de un rompecabezas, que puedo pensar, que puedo hacer, que mis opiniones son importantes."

En cuanto al segundo nivel de análisis los logros son muy limitados. Los puntos críticos antes señalados, han actuado como barreras infranqueables para la expansión de las acciones y de sus consecuencias. Como ya fue mencionado, estas experiencias se mantienen aisladas y sobreviven en tanto no se convierten en un riesgo potencial para la estructura de poder constituido. Y este riesgo comienza a ser percibido como tal cuando los grupos de trabajo crecen y dejan de responder a las expectativas de conducta dependientes esperadas por una institución que no se modifica. En este punto, el trabajo se convierte en una semilla plantada en medio de un desierto desolador.

Como se señaló anteriormente la participación es un largo proceso de aprendizaje que demanda crear los espacios y las instancias graduales de crecimiento y cambio institucional, grupal e individual.

NOTAS AL CAPITULO 3

(1) Ver para más datos:

- a) Sirvent, M.T.: Projeto de Educacao nao-formal para a periferia social de Sao Paulo. Secretaria Municipal de Educacao-IICA, Sao Paulo, Brasil 1981.
- b) Sirvent, M.T.: Educacao comunitaria: a experiencia do Espirito Santo. Ed. Brasiliense-Sao Paulo, Brasil, 1984.
- c) Sirvent, M.T.: Seminario taller sobre Investigación Participativa. Ministerio de educación de Panamá, Dirección de Educación de Adultos. OREALC-UNESCO-1987.
- d) Sirvent, M.T.: Lineamientos para un programa de renovación curricular de educación de adultos. Ministerio de Educación de Panamá OREALC-UNESCO, 1987.

(2) El IICA desarrolló convenios, entre otros, en los estados de Pernambuco, Ceará, Espírito Santo, Rio de Janeiro y en el Municipio de Sao Paulo.

(3) El trabajo está detallado en un amplio informe (Sirvent, M.T. ob. cit., 1981). Allí se describen y desarrollan los fundamentos teóricos, los momentos, el procedimiento de selección de comunidades, el entrenamiento de los técnicos, las instancias de producción colectiva, la metodología y técnicas utilizadas para la recolección de información, su sistematización y análisis, los espacios facilitados para la participación comunitaria, los resultados obtenidos, los núcleos problemáticos y su traducción educativa, etc.

(4) y (5) En Sirvent, M.T. (ob. cit., 1984) se encuentra un amplio detalle sobre objetivos de estas técnicas, descripción de las mismas y evaluación. Ver cap. 9 "Descripción y Evaluación de las Técnicas Participativas usadas en las sesiones de Retroalimentación" págs. 108-132.

Este momento de la I.P. plantea el desafío a los equipos de construir mensajes adecuados al código del receptor sin distorsionar su significado. Ver para este punto Fals Borda, Orlando: "Conocimiento y poder popular". S. XIX, Colombia, 1985.

(6) Se formó un grupo de niños, en general "alumnos problemas" que también desarrollaron su "mini-investigación" sobre problemas por ellos asociados con la falta de unión, tales como la explotación de la mano de obra infantil en los mercados, los castigos en la sala de aula y la carencia de espacios libres.

(7) El uso de estas técnicas expresivas en el proceso de investigación y del pensar reflexivo posibilita el crecimiento grupal e individual de los participantes, además de facilitar el descubrimiento de problemas y sus causas.

(8) Para más detalles ver: Lucarelli, E.: "Lineamientos para un programa de renovación curricular de educación de adultos", diciembre 1986.

Cap 4. RECOMENDACIONES PARA LA ACCION

Fueron señaladas también a lo largo del trabajo. Se subrayan entre otras las reflexiones relacionadas con:

- * Los alertas necesarios frente a los mitos contruidos alrededor de la I.P. (Cap 1).
- * La necesidad de incluir la I.P. en un proceso global de renovación curricular donde se definan roles y funciones diferenciados atribuidos a todos los agentes educativos y sociales (Cap 2).
- * La necesidad de profundizar el análisis de las condiciones facilitadoras e inhibidoras, institucionales y psicosociales en cada situación particular (Cap 2).
- * La atención fundamental que se debe prestar al significado de las necesidades y demandas educativas de los sectores populares; crítica a la noción ingenua que ve en la I.P. una simple "receptora de demandas" (Cap 2).
- * El análisis riguroso de los componentes del saber y la cultura popular (Cap 2).
- * La importancia de profundizar la preparación de los equipos técnicos de la institución educadora y del personal de las escuelas; teniendo en cuenta una formación teórico-práctica que incida en el nivel de sus conocimientos, actitudes y habilidades para la participación y la investigación (Cap 2 y 3).
- * La naturaleza del proceso participativo: la importancia de acceder a la información y al manejo reflexivo de la misma para una participación real; si bien la participación no se "concede", si es importante construir espacios de aprendizaje y de producción colectiva que faciliten la conquista del derecho a participar.

A N E X O
C A P I T U L O 3

CUADRO RESUMEN

Antecedentes y diagnóstico de las condiciones actuales para la realización de la etapa de Investigación Participativa - Dimensión institucional .

ASPECTOS FACILITADORES	ASPECTOS INHIBIDORES	RECOMENDACIONES
<p>*Educación de Adultos como una de las políticas prioritarias</p> <p>*Experiencias anteriores en Investigación participativa, tales como: Necesidades educativas básicas, Desarrollo rural integrado, etc..</p> <p>*Propuesta para la elaboración de un modelo participativo a partir de micro experiencias innovadoras, a nivel de base, con orientación de un equipo técnico central. (Informe de Misión de E. Lucarelli - diciembre 1986).</p>	<p>*Dificultades emergentes de las estructuras jerárquicas y burocráticas.</p> <p>* Tendencias a estilos autoritarios de relación social.</p> <p>*Limitaciones en los canales de información. Resistencia al estilo de trabajo participativo.</p> <p>*Temores por fracasos e interrupciones de experiencias vividas: Reforma educativa, Gui del Alfabetizado. Falta de difusión y socialización de la propuesta del Proyecto a distintos niveles. Contradicción entre la voluntad política de implementar I.P. y autoritarismos en la acción.</p>	<p>*El equipo central deberá:</p> <p>-diagnosticar continuamente los aspectos facilitadores e inhibidores a lo largo de toda experiencia,</p> <p>-generar estrategias participativas que activen los aspectos facilitadores, minimizando los obstáculos,</p> <p>-promover experiencias que amplíen los espacios participativos al interior de la institución,</p> <p>-tener presente que el éxito de una I.P., esta relacionado con la dinámica interna de la institución/es origen de la propuesta.</p>
<p>*Políticas de descentralización.</p> <p>*Supervisores de zonas capacitados en el seminario-taller sobre la I.P.</p> <p>*Personal calificado en educación de adultos.</p> <p>*Personal provincial con experiencias y contratos comunitarios.</p>	<p>*Pocas experiencias en I.P.</p> <p>*Probable presencia de imágenes y representaciones sociales, relacionadas con la educación de adultos, la I.P. que operarían como obstáculos para una experiencia innovadora.</p>	<p>*Establecer conjuntamente con la Dirección Provincial los requerimientos mínimos para la realización de este tipo de trabajos.</p> <p>*Coordinar acciones en forma permanente, en participación con el equipo central.</p>

Fuente: Sirvent, M.T. (ob.Cit, 1987). El cuadro se completa con las dimensiones siguientes: contexto nacional, equipo central y equipos locales.

INDICE

1. CONCEPTUALIZACION BASICA	p. 1
1.1. Caracterización de la Investigación Participativa.	p. 1
1.2. Breve historia de la Investigación Participativa.	p. 3
1.2.1. En el ámbito sociológico	p. 6
1.2.2. En el ámbito educativo	p. 8
1.3. Puntos críticos actuales.	p. 14
1.3.1. Investigación Participativa y paradigmas en Ciencias Sociales	p. 16
1.3.2. Investigación Participativa y metodología cuantitativa y cualitativa	p. 17
1.3.3. Investigación Participativa y generación de conocimiento científico	p. 19
1.3.4. Investigación Participativa y relaciones sujeto-objeto	p. 21
1.3.5. El rol del investigador y de la población comprometida	p. 21
1.3.6. El proceso participativo	p. 23
1.3.7. Aspectos educativos y de organización social	p. 23
NOTAS AL CAPITULO 1	p. 25
ANEXOS AL CAPITULO 1	
2. METODOLOGIA Y TECNICAS APLICABLES	p. 31
2.1. Modalidades de la Investigación Participativa.	p. 31
Necesidad de un encuadre global del proceso de renovación curricular.	p. 31
2.1.1. Encuadre de la participación	p. 31
2.1.2. Agentes del proceso y condicionamientos para una Investigación Participativa	p. 35
2.1.2.1. En la institución educadora	p. 36
2.1.2.2. En la población meta y en los docentes	p. 41
2.2. Alternativas y modelos aplicables al curriculum.	p. 49
2.2.1. Fases y tareas principales	p. 50
2.2.2. Investigación Participativa y el método de «Entrenamiento Mental»	p. 54
NOTAS AL CAPITULO 2	p. 57
ANEXOS CAPITULO 2	
3. EXPERIENCIAS EN AMERICA LATINA	p. 64
3.1. Breve referencia de trabajos realizados en América Latina.	p. 64
3.1.1. Experiencia en Brasil (1980-1984)	p. 64
3.1.1.1. El trabajo en Sao Paulo (1980)	p. 65
3.1.1.2. El trabajo en Vitoria-Espírito Santo (1981-83)	p. 69
3.1.2. Experiencia en Panamá (1987)	p. 73
3.2. Análisis crítico de los trabajos presentados.	p. 76
NOTAS AL CAPITULO 3	p. 78
ANEXO CAPITULO 3	
4. RECOMENDACIONES PARA LA ACCION	p. 79

**Esta publicación se imprimió
en la Imprenta de la Facultad
de Filosofía y Letras de la
Universidad de Buenos Aires.**