

Nuevos horizontes de diálogo para el modelo de Investigación-Acción en el campo de la educación

Victor Manuel Mendoza Martínez

Docente del posgrado en educación por la Universidad del Valle de México Campus Lomas Verdes

Docente del posgrado en educación por la Universidad La Salle

Presidente de la academia del posgrado en educación por la Universidad del Valle de México, Campus Lomas Verdes.

Recibido: Noviembre de 2002. Aceptado: Diciembre de 2002.

RESUMEN

El tema del presente trabajo gira en torno de los modelos de investigación–acción, su desarrollo, las finalidades que han tenido y su prospectiva, manteniendo como hipótesis la responsabilidad ética, no perdida aún, que sostiene que la investigación científica debe estar al servicio de las grandes necesidades humanas. El marco de trabajo se construye y presenta con base en los campos de la ética, de la epistemología y de la metodología, considerando que uno de sus principales problemas es la actualización de los modelos investigación–acción. Este problema se aborda a partir de la razón dialógica, a fin de que el conocimiento dé razón de los nuevos horizontes de comprensión y combata la insensibilidad ante los grandes problemas que enfrentamos como sociedad globalizada.

Palabras clave: modelos de investigación-acción, ética, epistemología, metodología, razón dialógica.

ABSTRACT

This paper is focused in the research-action models, their development, their goals and their future, holding as hypothesis the ethical responsibility, not lost yet, that supports scientific research should be serving the major human needs. The work frame is built and presented based on the fields of ethics, epistemology, and methodology, considering that a main problem is the updating of research-action models. The approach to the problem is through dialogical reason looking for knowledge to provide with new understanding horizons and to fight insensibility facing the major problems we are currently experiencing as a global society.

Key Words: research-action models, ethics, epistemology, methodology, dialogical reason.

INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene como objetivo generar nuevos horizontes de diálogo para el modelo de investigación–acción. Se trata de un tema surgido como producto de la situación actual en torno a la crisis de los modelos emancipatorios, sobre su principal cometido en trono a la transformación social y la necesidad de poner el conocimiento al servicio de la humanidad, con responsabilidad ética, por la vida de todo el planeta.

Con el inicio del nuevo siglo y las transformaciones que se dieron con la imposición de la sociedad unipolar del mercado total, se hizo presente una fuerte coyuntura en la ciencia, cuya función era poner el conocimiento al servicio de las grandes necesidades humanas; sin embargo, está considerándose como imposible. Lo anterior nos pone en presencia de una paradoja, ya que la sociedad globalizada del mercado total no sólo no ha reducido la brecha entre

los que más tienen y aquellos que menos tienen, situación que se ha incrementado de tal manera que esta división adquiere dimensiones alarmantes y por otra nos dice que cualquier forma de pensamiento diferente está condenada al fracaso.

Un presente continuo que niega el pasado y lo responsabiliza de todos los males de la humanidad y una negación de un futuro que asuma la responsabilidad ética por la diferencia. Esta es la paradoja que nos obliga a romper la tramposa inmanencia que nos condena a la negación de la utopía. Este contexto le da referencia al problema que nos convoca en este artículo. Se trata de reflexionar sobre los fundamentos éticos del conocimiento frente a los "chantajes" económicos y la perversión de las formas que se disfrazan de aperturas y tienen como pretensión totalizar todos los fundamentos de lo humano.

En este sentido es que el presente artículo tiene como intencionalidad ponerse en el centro de esta polémica, para convertirla en diálogo y desarrollar "nuevos" ámbitos para el trabajo. Esto significa recuperar la tradición del conocimiento crítico mediante los modelos de la investigación-acción que, según nuestra hipótesis, no han perdido su responsabilidad ética sobre la necesidad de poner el conocimiento científico al servicio de las grandes necesidades de la humanidad; sin embargo, en este trabajo veremos cómo uno de sus principales problemas se refiere a su actualización, mediante la razón dialógica, para que el conocimiento dé razón de los nuevos horizontes de comprensión.

¿Cómo actualizar los horizontes de comprensión del modelo de investigación-acción? La problemática referida no es una tarea sencilla, ya que esta actualización deberá entenderse en el campo de la ética, de la epistemología y de la metodología. Así, el problema de investigación adquiere una trascendencia fundamental por su carácter de necesidad en un mundo que se está haciendo más insensible a los grandes problemas que, como sociedad globalizada, estamos enfrentado.

Mostrar cuál es desarrollo del modelo de investigación-acción, cuáles fueron sus finalidades y cuáles son sus perspectivas, hacen del tema de este trabajo un espacio inédito sobre lo

que hoy significa investigar en el terreno de la educación.

Conviene subrayar, como lo veremos en el transcurrir de este artículo, que el conocimiento "de suyo", como actividad humana, no transforma la realidad sino que se complementa con otras áreas de la acción humana. El conocimiento científico es una condición necesaria pero no suficiente para la transformación social. La trascendencia de este artículo se establece en consonancia con la cada vez mayor victimación de la humanidad en el contexto de la sociedad globalizada y la responsabilidad que tenemos, por parte de los científicos sociales, de poner el conocimiento como una de las condiciones de posibilidad por el sentido ético de responsabilidad.

I. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EMANCIPATORIO NORTEAMERICANO Y SU CONTRIBUCIÓN A LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Una de las primeras generaciones que se preocupó por los temas de la investigación-acción se dio en los Estados Unidos de Norteamérica. El modelo de investigación-acción norteamericano tiene, como uno de sus principales fundamentos, la filosofía del pragmatismo, la cual inspiró la denominada escuela nueva. Los trabajos de John Dewey tenían como búsqueda principal el convertir el pensamiento científico en un "hábito educativo" de todos los procesos pedagógicos al interior de la escuela; esta propuesta tuvo su desarrollo más importante en la investigación en el terreno del diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Dewey (1910-1938) se inspiraba en el espíritu democrático de la época; formaba parte del pensamiento progresista en los Estados Unidos y consideraba que, en la ciencia y la educación, estaban las bases principales que transformarían a la sociedad y los males que había dejado el siglo XIX. En el conocimiento científico estaban propuestos los fundamentos que sentarían las bases del modelo ideal de sociedad democrática que el pragmatismo tenía como meta social.

La teoría de Dewey fue el elemento constitutivo de la primera generación de investigadores

que abordaron y accedieron a los temas de la investigación-acción. Entre los más destacados están los trabajos de Kurt Lewin, con su categoría de "aproximación a la intervención psicossocial", empieza a construir el espacio desde donde se acuñara el término de la investigación-acción.

*"El nombre de investigación-acción, o acción-research, se usó, hace ya cuarenta años, para designar el trabajo efectuado por Kurt Lewin durante la guerra de 1940-1945, a petición de los poderes públicos americanos: había de procurar modificar las costumbres alimenticias de la población para paliar la penuria de ciertos artículos. ¿Por qué no? Lo que parecía nuevo es que llamara (sic) a investigadores no para realizar encuestas o análisis para uso de quienes decidirían las medidas a tomar, sino para que ellos mismos se convirtieran en actores del cambio. Un investigador-actor. una investigación-acción, fue -aún lo es casi siempre- el hecho de las intervenciones psicológicas. Su finalidad: transformar los comportamientos, las costumbres, las actitudes de los individuos o de las poblaciones, para mejorar las relaciones sociales e incluso modificar las reglas institucionales de una organización. ¿Para qué? Para asegurar una mejor adaptación o integración de los individuos a su entorno, y una mayor cohesión eficiencia o lucidez a las instituciones en la persecución de los objetivos".*¹

En este contexto de trabajo nace la expresión investigación-acción, que fue utilizada, como hemos descrito, por el psicólogo Kurt Lewin en algunos de sus trabajos de tipo social, realizados en Estados Unidos en el periodo de la tercera guerra mundial.²

Según Kurt Lewin la investigación-acción (action-research), es un proceso que se realiza a través de tres pasos esenciales: planificación, concreción de hechos y ejecución. La planificación suele empezar con una idea general que es necesario revisar y estudiar mediante los medios disponibles, esto se concreta en un plan global y una decisión para el primer paso en la acción. La segunda fase es la ejecución del primer paso del plan general, que ayuda a concretar los hechos y permite valorar la acción para saber si se ha logrado lo esperado, para luego planificar el paso siguiente. Las fases de planificación, ejecución y reconocimiento, o concreción de hechos, contribuyen a valorar los resultados del segundo paso, preparar la planificación del tercer paso y la posibilidad de ir modificando el plan general.

El concepto de investigación-acción en su modalidad de participativa³ también nos remite a Kurt Lewin como el fundador del concepto, además de los aportes señalados anteriormente, incluye la idea de que el proceso de conocimiento deberá estar en una continua confrontación. Este proceso analizaba los hechos y

¹ Para los autores norteamericanos Corey y Noel, este término surge de la categoría de "investigaciones operativas" que posteriormente se tradujo "action research". Para ellos la sinonimia entre los dos conceptos se utilizó en Estados Unidos, durante más de diez años, hasta que se le incluyó como parte del "Vocabulario del fascículo de Lion" (1966), aún en este caso se le consideraba todavía como parte de la observación participante. Como consecuencia de este debate, se constatan nuevas terminologías para el concepto de investigación-acción, como un tipo de conocimiento que aporta una contribución, tanto a las preocupaciones prácticas de las personas que se hallan en situación problemática, como al desarrollo de las ciencias sociales mediante la colaboración que las une según un esquema ético mutuamente aceptable. Delorme, Charles, *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Madrid, Nacera, p. 170, 1984.

² Kurt Lewin (1890-1947) Psicólogo germano-estadounidense, nacido en Mogilno (antigua Prusia), estudió biología y medicina en las universidades de Griburgo, Munich y Berlín. En 1933 abandonó Alemania y decidió emigrar a los Estados Unidos. Impartió sus clases en la Escuela de Economía Doméstica en Cornell y en el Centro de Investigación para el Bienestar de la Niñez en Iowa y, en 1945, fundó el Centro de Investigación de Dinámica Experimental del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts). Entre sus trabajos estudió los problemas de la motivación del individuo y del grupo, e investigó sobre el desarrollo infantil y las características de la personalidad. Lewin amplió la teoría de Gestalt a una "teoría social de campo" y desarrolló el concepto de espacio vital de una persona, que abarca no sólo su entorno, sino también lo espiritual y lo mental.

³ Merino y Ennque Raya proponen establecer diferencias entre investigación-acción e investigación acción participativa, situando a la primera como una aplicación del método científico a un problema con voluntad praxeológica y con cierta participación de los afectados. La investigación acción participativa se da como una modalidad de la investigación-acción, que incorpora los presupuestos de la epistemología crítica, y la intervención, como una

conceptualizaba los problemas, se planificaban y ejecutaban las acciones pertinentes y se pasaba a un nuevo proceso de conceptualización.

“La idea de desarrollo de la ciencia en y por la acción está en el centro del proyecto lewiniano. Se apoya en la correspondencia establecida entre el proceso de pensamiento científico, de la investigación de tipo experimental en particular, y de la acción social planificada vista desde el ángulo de un proceso de resolución de problemas (...). La experimentación social será esta integración óptima del proceso experimental de investigación en la misma acción planificada”.⁴

Sin lugar a dudas estamos en presencia de un momento histórico del pensamiento crítico reflejado en el “espíritu” norteamericano, la “ilustración” de los pensadores críticos estadounidenses aportará originalidad al modelo de la investigación-acción, como una alternativa frente a los problemas y limitaciones de los paradigmas de investigación en el campo de las ciencias sociales que acentuaban la neutralidad.

La investigación-acción, en esta línea, adquiere un carácter emancipatorio, pues pone en cuestionamiento los principales supuestos básicos que sustentan la investigación social de corte positivista.⁵ En este sentido, para la investigación-acción de corte pragmático, las ciencias empíricas analíticas no poseen los ele-

mentos teórico metodológicos suficientes para describir, explicar y comprender los procesos sociales que estaban presentándose en el siglo XX.

El debate sobre la crisis paradigmática de la ciencia, y el impulso de los nuevos horizontes de enunciación, donde se expresan los nuevos actores sociales, permite descubrir los valores, prácticas y cuestionamientos subyacentes a la producción del conocimiento en el terreno educativo. Los primeros escenarios de aplicación del modelo de investigación-acción fueron la teoría curricular y el modelo de investigador-docente.

Kurt Lewin esencialmente sugería que las tres características más importantes de la investigación-acción moderna eran: 1) su carácter participativo, 2) su impulso democrático y 3) su contribución simultánea de conocimiento en las ciencias sociales.⁶

Se trataba entonces de una propuesta para la construcción de un modelo de investigación que generara las condiciones de posibilidad para aprehender y analizar la realidad; con la intencionalidad manifiesta de tomar decisiones para el cambio social, y también desarrollar una actitud de reflexión crítica con relación a los procesos de humanización, en donde los hombres y las mujeres orientan su quehacer para decidir su destino.

El problema del reconocimiento por parte de la comunidad hegemónica de la ciencia social para los científicos que trabajan en el campo de la investigación-acción, mantuvo la tensión, pues el diálogo se polemizó hasta convertirse en un escenario acorde con el sentido dualista de una sociedad mundial globalizada. El modelo positivista consideraba que la ciencia debería fundar su conocimiento en los juicios de hecho y

pedagogía constructiva de disolución de los privilegios del proceso de investigación, y como punto de partida del cambio social de alcance indeterminable. Esa búsqueda de conocimiento se caracteriza por ser colectiva, por proporcionar resultados cuya utilización y gobierno corresponden a los propios implicados, que deben haber determinado el proceso de conocimiento, a la vez que experimentado en el mismo un proceso de maduración colectiva. Por otra parte, y esta cuestión es central, los iniciadores de la investigación acción participativa se previenen contra su poder concibiéndose como participantes y aprendices en el proceso, aportando sus conocimientos y convirtiéndose en “objeto” de análisis. Los investigadores entran así en un proceso en que la objetivación de sí mismos, en una suerte de sociología inagotable del conocimiento, se convierten en testigos de la calidad emancipatoria de su actuación. Cfr. Carr, W, Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona, pp. 175-177, 1988.

⁴ Idem.

⁵ Los presupuestos básicos de la ciencia positiva son fundamentalmente el modelo nomológico (causa-efecto), aplicado a los modelos de base experimental, que asumen la pretensión de aquélla, de ser neutralmente valónca.

⁶ Soto Carrasco Hilda, *Investigación y formación de personal académico*, p. 8, <http://www.UNAM.mx/udal/asamblea/soto.html>

no valorar; en consecuencia, la ciencia no debería implicarse en el terreno de la ética. Su papel debería quedar solamente restringido a la descripción de los hechos, "sin emitir, ni proponer ningún juicio valoral". Este debate, en muchos casos, quedó polarizado pero, en otros, dio el sentido de algunas de las claves para la reflexión en torno al interés emancipatorio de la ciencia.

A finales de la década de 1960, en el siglo pasado, el modelo de investigación-acción sufrió en los Estados Unidos un fuerte embate represivo, como consecuencia de los efectos de la guerra fría y sus "fantasmas". Las necesidades que generaron la competencia armamentista y la carrera por la conquista del espacio entre las dos superpotencias (EUA vs URSS), hicieron que Estados Unidos rediseñara la política científica y educativa privilegiando, mediante el apoyo financiero, a la investigación experimental de corte positivista.

"La monografía de Campbell y Stanley (1963) sobre el diseño experimental devino la Biblia de la metodología de la investigación. En este ámbito del nuevo cientificismo no había lugar para una descriptiva amplia, para la resolución de problemas propios de la investigación-acción".⁷

Además de ser Kurt Lewin uno de los fundadores del modelo de investigación-acción, entre sus intereses principales está el de no confundir el cambio con el simple movimiento o una desestructuración total de lo adquirido, lo esencial es mantener lo logrado mediante la evaluación de los objetivos.

"(...) todo nivel se halla determinado por un campo de fuerza, la estabilidad implica que el nuevo campo de fuerzas se halla al abrigo del cambio constante".⁸

La teoría de la permanencia y el cambio fue recuperada por Wartzlawick, quien piensa que permanencia y cambio deben considerarse de manera conjunta y no separadamente. El movimiento es la forma más simple del cambio, es decir la modificación de una posición, ya que el propio movimiento puede hallarse sujeto a cambio en aceleración y desaceleración. También consideró que el paso de un nivel inferior a otro superior implicaba una mutación, una discontinuidad o una transformación que permitía salir de un sistema.⁹

Como efecto de la persecución inquisitoria de la guerra fría se generó la crisis de la investigación-acción en los Estados Unidos, se tuvieron que generar otras líneas de investigación que se abocaron al campo de las operaciones empresariales, se desprendió de su visión humanista y su objetivo fue, ahora, incrementar el capital de la nueva clase "gerencialista".

2. EL MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y SU APLICACIÓN AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA NORTEAMERICANA

Hemos visto cómo se originó la concepción de investigación-acción en el contexto de las ciencias sociales norteamericanas, y cuál era su meta principal: *"hacer comprensible el problemático mundo social y mejorar la calidad de vida de los ambientes sociales".¹⁰*

Esto significa que el modelo de investigación-acción, en las ciencias sociales norteamericanas, puso en consideración al modelo desde su compromiso ético con la verdad práctica. El punto de partida del conocimiento social estaba en la vida cotidiana y su interés emancipatorio para buscar mejorar "la calidad de vida".

⁷ Ibid, p. 21.

⁸ Kurt Lewin. En Delorme, Charles. *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Ed. Narcea, Madrid, p. 136, 1984.

⁹ Havelock y Huberman emplean los conceptos de la teoría de sistemas para hablar del cambio, al considerar que los sistemas en formación o desarrollo pueden considerarse como necesitados de evolucionar hacia un grado más alto de unidad o hacia un logro mayor. Un sistema es inconcluso cuando su tendencia es al estado de unidad en equilibrio Ibid, p. 159

¹⁰ Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Ediciones Morata, Madrid, p. 24, 1993.

El científico del modelo de investigación-acción consideraba que la educación era un espacio con alto grado de significación para su trabajo, ya que dentro de este ámbito los "sujetos" son convocados a tomar una posición ética con respecto a la realidad. En esencia se trataba de que cada espacio de trabajo educativo debería ser crítico y, además, tendría que incorporar a la ciencia como aliado para la transformación.

Como anotamos, en Estados Unidos, junto con el modelo de investigación, nace "El movimiento de la ciencia de la educación" que a principios del siglo XX busca incorporar a los temas educativos al desarrollo científico; este movimiento, aunado a los trabajos de Lewin, pretende vincular los avances de la ciencia al campo del desarrollo curricular, y considera la "necesidad" de convertir al profesor en un investigador educativo que participara como colaborador "clave" con equipos interdisciplinarios de investigación.

Los presupuestos de la investigación-acción, sobre el papel de los participantes en la transformación de la "situación problemática" en que se encuentran, y con la ayuda del científico social, deberán ser recuperados por la ciencia de la educación, partiendo de la base privilegiada de los "actores educativos (profesor-alumno)" como el ámbito de la transformación educativa, ya que son ellos quienes tienen mayores niveles de implicación con la problemática educativa.¹¹

En la perspectiva del modelo de investigación-acción, dentro de las ciencias educativas norteamericanas, el profesor ocupa un papel privilegiado. La concepción del profesor como investigador fue uno de los temas clave para la aplicación del modelo de investigación-acción al campo educativo.

Lo arriba descrito trajo temáticas que requirieron atenderse, entre las que destacan: ¿cómo los especialistas en investigación social se podían vincular con el trabajo que los docentes realizan en el aula para generar conocimiento que tenga una finalidad de transformación?¹²

Además de la relación docente-investigador y la formación de docentes como investigadores, era necesario trabajar con la concepción epistemológica de ciencia, pues la visión positivista tenía, en sus presupuestos axiomáticos, los principios referente a la imposibilidad para el trabajo con los docentes como investigadores. La fuerte tendencia de las ciencias positivas, que privilegian el modelo de las ciencias naturales, era una de las principales barreras para desarrollar, en el campo de las ciencias de la educación, una ciencia crítica que diera cuenta de los procesos de transformación educativa. Este problema no era sólo epistemológico sino también ético, pues para el modelo investigación-acción no solamente bastaba con producir un nuevo conocimiento, su importancia también radicaba en la necesidad de proponer un nuevo sujeto.

"La investigación-acción se ha promovido en los círculos estadounidenses, sobre todo por medio del estilo de investigación colaborativa o interactiva, de equipos de desarrollo y de equipos de diseminación, que habitualmente incluyen a participantes de organizaciones internas y externas".¹³

El problema exigió la necesidad de establecer un diálogo con los pensadores que proponían una ciencia al nivel de la emancipación del pensamiento. Con el apoyo de la investigación realizada por la Escuela de Frankfurt, que se preocupó entre sus principales temáticas en realizar una crítica a la racionalidad instrumental de carácter unívoco, como el principal factor que está afectando la construcción del conocimiento científico social y, como consecuencia, a la producción del conocimiento en materia educativa.

"Esencialmente, la investigación-acción educativa crítica rechaza la creencia positivista del

¹¹ Ibid, p. 25. Cabe subrayar que en este caso el modelo formal es cualitativamente superior al de las ciencias positivas, pues el investigador tiene la "responsabilidad" de trabajar con el docente en el contexto del modelo de co-sujeto. Sin embargo, este modelo excluye al alumno de la construcción del conocimiento. En este sentido es un modelo que ve al alumno como un objeto del conocimiento y no como un co-sujeto de la transformación.

¹² Idem

¹³ Ibid, p. 31

rol instrumental del conocimiento en la resolución de problemas, afirmando que la investigación crítica permite a los profesionales no sólo descubrir los significados interpretativos que tienen para ellos las acciones educativas, sino organizar la acción para superar las limitaciones. Es una teoría crítica vinculada a la acción reconstructiva y es crítica de las teorías tanto positivistas como crítico interpretativas en la medida en que son pasivas: tratan de explicar y no están vinculadas a la acción humana".¹⁴

"La investigación-acción crítica emancipadora percibe los problemas de la (educación) como cargados de valores y preocupaciones morales, más que puramente técnicos, y combina lo que Habermas (1972) califica como dos intereses constitutivos del conocimiento 'práctico' y 'emancipador'. La ciencia se convierte entonces en hermenéutica, o crítica, basada como está en una serie de espirales auto reflexivas de la acción humana que se oponen retrospectivamente de lo anterior frente a la acción futura posible (como vimos en el capítulo anterior). Los teóricos críticos afirman que el positivismo ha convertido el pensamiento científico en técnico, poniendo así limitaciones sobre la razón. La investigación-acción crítica se considera como una huida de esa "tecnologización de la razón".¹⁵

Para resolver el problema se generó el concepto de "investigación-acción práctico-deliberativo", donde la meta es comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos. La acción educativa es considerada como privilegiadamente práctica, mudable y capaz de transformar a los "sujetos" participantes, por lo que el tema principal se convierte en la pregunta que nos cuestiona, por el sentido de cómo transformar la realidad educativa, a través de la lucha política, por formas políticas más justas y democráticas.

El modelo investigación-acción, nacido del pensamiento norteamericano, participa del horizonte de comprensión que contiene una ciencia de la educación no limitada a lo instrumental-técnico, sino que considera que el conoci-

miento deberá estar fincado sobre la base existencial-ética de responsabilidad transformadora.

3. LA PROPUESTA LATINOAMERICANA PARA EL MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

En América Latina, el modelo de investigación-acción tomó, por una parte, una situación de correspondencia con los fundamentos producidos por los investigadores norteamericanos pero, por otra, adquirió matices distintos. Su sentido de originalidad se debe, en parte, al contexto de "realidad" latinoamericana", la cual se había visto afectada de manera radical por los procesos de "victimación" generados en el marco del colonialismo, del neocolonialismo y del imperialismo, que durante diferentes etapas y con distintos grados de intensidad, se han vivido en nuestro continente. Esta problemática hizo posible que se diera una recepción diferente de la teoría crítica que se estaba produciendo en Europa. América Latina se convirtió en espacio de enunciación de las "corporalidades víctimas", pero también convocó a distintos investigadores para que, en la década de 1960, efectuaran un compromiso de recuperación con responsabilidad ética, y este compromiso se viera mediado por las luchas históricas de los distintos movimientos liberadores.

Sin duda, a este momento histórico de la realidad latinoamérica se le puede denominar como "ilustración", ya que comprende significativamente un nuevo aporte al pensamiento regional y mundial.

Así nace una nueva dinámica del pensamiento crítico latinoamericano que se incluiría en el conocimiento crítico de múltiples formas, una de éstas es a través del modelo de investigación-acción, como una investigación comprometida con el conocimiento que explique y se una con proyectos de desarrollo que atiendan las causas que, en el contexto de la realidad latinoamericana, estaban victimando a los sujetos en su condición de vida. En este sentido se hacía necesario producir una ciencia comprometida con los procesos de liberación.¹⁶

¹⁴ Ibid, p. 45.

¹⁵ Ibid, p. 46.

¹⁶ Es importante destacar que el modelo de investigación-acción, en sus orígenes en América Latina, recibe la influencia de las ciencias positivas y sus modalidades teleológicas de explicación. Por causas teleológicas se

Los pensadores latinoamericanos de mayor relevancia en el campo de la teoría crítica son los que le dan impulso a los fundamentos de la investigación-acción.

Con el surgimiento de la ciencia social crítica nace también la necesidad de vincularse con los procesos educativos, ya que éstos privilegiaban, en la cultura hegemónica, la dependencia estructural de los sujetos al Estado o al saber de unos cuantos. Si la condición era producir una ciencia de la educación crítica, era necesario asumirla con responsabilidad ético-crítica, como un aporte de las ciencias sociales.

La teoría crítica, a través del modelo de investigación-acción, se gestó en América Latina durante la centuria pasada, en las décadas de 1960 y 1970, cuando alcanzó su nivel más significativo. Como propuesta metodológica se produce al interior de las luchas por la transformación de la realidad latinoamericana, en distintos órdenes con la intencionalidad; expresa "el cómo" el conocimiento científico debería ser una mediación que sirviera para la reflexión sobre el cambio social en la realidad de victimación latinoamericana. Se trata de un ámbito donde académicos e investigadores de distintos campos del saber se articulan con los sujetos de las comunidades para cumplir los objetivos de una ciencia a favor de la responsabilidad ética. Esta acción hubiese sido imposible sin el diálogo entre los fundamentos éticos y los epistemológicos, lo que exigía un replanteamiento de las ciencias sociales.

América Latina recibe la influencia del "espíritu de la época" sobre la polémica ciencia crítica vs positivismo, para los científicos latinoamericanos de corte positivista era incuestionable que la investigación social sólo era "científica", si estaba sustentada en los hechos y en el modelo de explicación lógico inductivo. Éste era un problema de suma importancia para el pensamiento latinoamericano, pero el que por su urgencia demandaba más su atención, era el referente a las condiciones de vida de la mayo-

ría de los pueblos latinoamericanos, donde las necesidades eran apremiantes, la radical victimación hacía necesaria la propuesta de soluciones innovadoras. El investigador debía tener presente el tema sobre la articulación de las ciencias con los procesos de transformación, para generar una doble tarea: primero, atender cómo el conocimiento puede servir para transformar la realidad y, segundo, cómo hacer una autocrítica de los paradigmas teóricos y las dimensiones epistemológicas para renovar su trabajo.

La investigación crítica tuvo que luchar también contra la cerrazón de los espacios académicos, el reducido apoyo económico y, en muchos casos, la encarcelación, exilio o muerte de los intelectuales críticos. Esta imposibilidad para el diálogo hizo que en muchos casos no se pudiera incidir en los lugares donde era necesario su conocimiento, los resultados, en su gran mayoría, se quedaron al nivel de la reflexión.

"Las investigaciones que (se) realizan son caras; los resultados de éstas, muy limitados, se convierten en reportes que circulan en las universidades o en la alta burocracia, y la mayoría archivadas después de leerse en algún congreso y/o publicarse en alguna revista especializada. No tenía mayor trascendencia social. Ni revolucionan teóricamente ni llegan a grupos sociales más amplios (. . .). En pocas palabras, los estudios de las ciencias sociales no parecen conducir ni a un conocimiento profundo, ni al mejoramiento de la vida de las sociedades. Al menos con la velocidad que los investigadores quisieran, y que las necesidades sociales exigen".¹⁷

Otro de los horizontes de trabajo del pensamiento latinoamericano fue la polémica con las tesis desarrollistas que, en las décadas de 1950 y 1960, bajo el esquema de la dependencia, partía del presupuesto de que los países subdesarrollados tenían como única opción de modernización el modelo capitalista, esto significaba una visión simplista de realidad que

entienden las acciones humanas que producen efectos y que, como consecuencia de lo anterior, pueden ser transformadas en sus efectos o sus causas.

¹⁷ Alcocer, Marfa "Investigación acción participativa". En Galindo Cásares, Luis Jesús *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* Addison Wesley Longman, México, p. 434, 1998.

varias veces fue aplicada como una razón unívoca. La relación con los países hegemónicos en el ámbito mundial y las burocracias latinoamericanas, incrementó la concepción de asumir nuestra realidad con los presupuestos del modelo capitalista como la "fórmula" para que la región saliera de sus problemáticas económicas y se desarrollara. Los planes de modernización, sobre todo en aquellos sectores con mayores necesidades, la "Alianza para el progreso", diseñada desde el esquema de una sociedad capitalista de racionalidad unívoca, que aplicó sus principios acríticamente y sin evaluar el resultado, propició barreras para la investigación-acción.

En este contexto surge el nuevo pensamiento crítico latinoamericano que se inscribe en la necesidad de transformar la realidad.

"La investigación acción surgió opuesta a este modelo vertical de investigación, desarrollo y modernización que se nos intentaba imponer. A diferencia de la pretensión histórica de negar la cultura popular para cimentar el poder de una clase, del Estado, o de una cultura que se considera superior (...)".¹⁸

Uno de los fundadores de la investigación-acción, desde la problemática educativa latinoamericana, es Paulo Freire con su reflexión sobre la práctica científica ligada al contexto sociopolítico revolucionario. Esto significa una manera distinta de designar y comprender los "desde donde" de la teoría, metodologías y procesos epistemológicos. Se trataba entonces de comprender a la ciencia social de una manera distinta.¹⁹

La pregunta fundamental era: ¿Qué puede hacer el investigador que se siente comprometido con esas mayorías marginadas? ¿Qué objeto puede tener un estudio si no lleva a transformar la realidad social para hacerla más justa, más equilibrada, mejor?

Sociología, Historia, Antropología, Filosofía, Teología Lingüística, Psicología Social, Educación y Comunicación son algunos de los campos del conocimiento que tuvieron una recepción activa con relación al compromiso que presentaba el nuevo modelo de conocimiento científico.

Un hecho significativo está representado por el encuentro de investigadores realizado en Cartagena, Colombia, en 1977, donde se lleva a cabo el Simposio Mundial de la Investigación Activa. Dos volúmenes recogen esa experiencia, ambos publicados bajo el título "Crítica y política en ciencias sociales"; donde se recogen las experiencias del modelo de investigación-acción. Así, se hace referencia a la investigación participativa (Hall, 1983 y De Shutter, 1985) y a la investigación militante (Lanz, 1980 y Peresson, 1983), hasta llegar al uso del término integrado que Orlando Fals Borda proponía como investigación-acción participativa.²⁰

Para Paulo Freire la investigación-acción (denominada tema generador) tiene como fundamento la opresión y la necesidad del diálogo, que significa la condición de posibilidad de lo inquebrantable entre acción y reflexión.²¹

" Decir palabra auténtica es transformar al mundo (...) La palabra (cuando es vaciada) de su dimensión de acción (se) sacrifica automáticamente la reflexión (...)".²²

En este sentido la palabra acción se refiere a la transformación de la situación (realidad mediada) que, unida al pensamiento, es el sustento de una crítica a la acomodación de lo normativo totalizado. El pensamiento crítico tiene su radical proyecto problematizador de la realidad en su transformación, ya que tiene como meta la humanización de los hombres y las mujeres en correspondencia con la naturaleza.

²⁰ Mendoza Martínez, Víctor. "Utopía y educación". En *Sintagma*, revista de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, núm. 2, abril-septiembre de 2002.

²¹ Freire, Paulo. "Investigación y metodología del tema generador". En Torres Novoa, Carlos. *La praxis educativa de Paulo Freire*, Ed. Gernika, 4ª edición, México, pp 139-140, 1992.

²² Idem.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Cabe subrayar que el modelo de investigación-acción en Paulo Freire es denominado investigación del tema generador.

El punto de partida de la investigación-acción en la perspectiva del pedagogo brasileño es la situación existencial presente, como realidad de victimación; desde este ámbito de enunciación liberadora, se generan los problemas de investigación que nos permiten la organización-reflexiva de la acción crítica.²³

La metodología del modelo de investigación-acción tiene que ser concientizadora²⁴ para superar los límites de las concepciones positivistas radicales, que asumen al sujeto como objeto-cosa por investigar. Esta perspectiva epistemológica se asume a partir del binomio SUJETO-OBJETO, como entidades separadas que carecen de la mediación del lenguaje. La investigación-acción, al interior de la propuesta del tema generador, concilia la posición investigador-investigado, desde el giro del lenguaje y el vínculo dialéctico.

4. LOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Después de elaborar una breve reseña histórica de los orígenes y evolución de la investigación-acción, pasaremos ahora a establecer cuáles son los fundamentos que le dieron origen, a fin de comprender cuál es el aporte del modelo de investigación-acción:

1. El papel crítico frente a la llamada ciencia tradicional.
2. La función del cambio social.
3. La formación de nuevos cuadros de investigadores, a través de la pedagogía del conocimiento.

Los objetivos de la investigación-acción son de la siguiente manera: describir, clarificar y comprender los datos proporcionados por la realidad para la transformación de las causas que generan la victimación.

A partir de lo anterior podemos establecer un camino más fácil para describir los fundamentos epistemológicos de la investigación-acción, en-

tendidos éstos, como los "a priori" o presupuestos implícitos o explícitos que guían, de una forma más o menos coherente, las actividades del investigador, tanto en la investigación como en la acción.²⁵

Comprender los principios y objetivos, del modelo de investigación-acción, requiere de establecer un recorrido por el trabajo de investigación latinoamericana. El aporte de la experiencia colombiana con el trabajo de Orlando Fals Borda,²⁶ sobre el pensamiento crítico aplicado al modelo de investigación-acción, tiene una gran relevancia para su construcción. Primero nos convoca a reflexionar sobre cuáles son las preguntas fundamentales que la teoría crítica deberá abordar en el trabajo de aplicación al modelo de investigación-acción. ¿Qué exigencias nos ha hecho y nos hace la realidad del cambio en cuanto nuestro papel como científicos y en cuanto a nuestra concepción y utilización de la ciencia? Este problema implica la reflexión sobre las guías de acción que se venían realizando en Colombia:

1. *"El esfuerzo de investigación-acción se dirigió a comprender la situación histórica y social de los grupos obreros, campesinos e indígenas colombianos sujetos al impacto y la expansión capitalista, es decir, al sector más explotado y atrasado de nuestra sociedad."*

²⁵ Cfr. Goyett, Gabriel, op. cit., p. 125. Goyett, Gabriel, *El método de investigación acción*, 1984.

²⁶ La figura y las ideas de Orlando Fals Borda, el más notable sociólogo colombiano, ya son parte integral de nuestra historia contemporánea. Sea por sus libros sobre problemas básicos, o por sus experimentos de investigación-acción (.) Fals Borda ha dejado una marca importante en el desarrollo de las disciplinas sociales y en la política nacional.

Su teoría de la subversión, como proceso moral y político, que se presentó en 1967, se ha incorporado a la sociología universal. Esta teoría pasó a primer plano a raíz de los dramáticos acontecimientos de comienzos de este año, cuando fue aprehendido, según parece, en la presunción de que era uno de los ideólogos de la subversión armada en Colombia.

Su integridad y entereza como intelectual crítico tuvieron que ser respetadas en esa dura prueba, que lo acredió como pensador y científico. Así y todo, el diario *Arbeiter-Zeitung*, al dar cuenta de estos hechos, lo señalaba justamente, como "uno de los sociólogos latinoamericanos más creadores e imaginativos" Fals Borda, *Orlando El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, p. 9, 1976.

²³ *Ibid.*, p. 148.

²⁴ La categoría de concientización expresa el vínculo entre la teoría y la praxis.

2. *Este trabajo implicó adelantar experimentos muy preliminares, o sondeos, sobre cómo vincular la comprensión histórico-social y los estudios restantes, a la práctica de organizaciones locales y nacionales conscientes dentro de la lucha de clases en el país.*
3. *Tales experimentos o sondeos se realizaron en Colombia en cinco regiones rurales y costeras y en dos ciudades, con personas que incluían tanto profesionistas como intelectuales comprometidos en esta línea de estudio-acción, como cuadros a escala local, especialmente de gremios.*
4. *Desde su iniciación, el trabajo fue independiente de ningún partido político, aunque durante el curso del mismo se realizaron diversas formas de contacto e intercambio con aquellos organismos políticos que compartían el interés por la metodología desarrollada.²⁷*

Esta situación convocó a reflexionar sobre los principales problemas epistemológicos que planteaba el trabajo con el modelo de investigación-acción. Destacándose principalmente la relación entre el pensar y el ser, el problema de la comprensión del conocimiento como inacabado y variable –para lo cual es necesario aplicar la lógica dialéctica–, el problema de la práctica como principio clave del conocimiento, el problema de la relación forma-contenido con la práctica.²⁸

Por ser este un pensamiento emergido al interior del contexto de la guerra fría, mantiene una responsabilidad ética, pero no escapa a la lectura dualista sobre la bipolaridad y su “polémica” entre el pensamiento crítico y el pensamiento funcional. A pesar de esta posible limitación el horizonte que produce es altamente significativo:

1. Sobre el principio de causalidad. El tratamiento de los problemas sociales no puede explicarse desde el modelo lineal del paradigma positivista, tiene que incluir lo fortuito y lo aleatorio en la dimensión de la relación sujeto-objeto. El modelo de investigación crítica tiene que tomar en cuenta las múltiples determinaciones de la realidad.
2. Sobre la constatación del conocimiento. El uso por parte de las ciencias sociales del paradigma positivista de modelos emergidos de las ciencias naturales, generó la necesidad de considerar que en las ciencias críticas el sujeto es parte del objeto de estudio, que en un sentido radical el investigador debería tener un sentido “empático” con los grupos y el trabajo y, además, privilegiar el sentido de la transformación social.
3. Sobre el empirismo. La práctica de la investigación crítica mostró la necesidad de considerar que el investigador es, al mismo tiempo, sujeto y objeto de su propia investigación, pero que requiere enfatizar su papel dentro de la misma, lo cual implica la necesidad de “distanciarse” en la acción-reflexión. Otro elemento inscrito en este rubro es lo relativo a “conciencia de saber para quién se trabaja”.
4. Sobre la realidad objetiva. En este punto se reflexiona sobre la necesidad de incluir, en toda investigación, la dimensión temporal-espacial. Esta medida es una condición de posibilidad para entrar en diálogo con los grupos de transformación, el reconocimiento de historicidad de los sujetos era un ámbito de entendimiento con los grupos.
5. Sobre los conceptos. Los conceptos, las categorías, las leyes; aunque necesarios para fundamentar el trabajo de investigación, tienen un valor limitado y circunscrito a contextos determinados para explicar procesos distintos.
6. Sobre la ciencia social crítica. El conocimiento deberá tener validez y utilidad, la validez significa el asumir que en la realidad social los “hechos” deben comportarse como “tendencias”, esto es posible porque, en la dimensión de las ciencias críticas, se introduce siempre el concepto de historicidad, como sujetos responsables de su propia transformación.
7. La praxis y el conocimiento. El criterio de corrección del conocimiento es la realidad como praxis, siendo ésta el punto de partida

²⁷ Ibid, p. 14.

²⁸ Ibid, pp. 16-17

de la problematización para cambiar estructuralmente la sociedad, en contraposición al modelo de ciencia positiva.

8. Saber popular y acción política. La investigación–acción, al producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política, contiene una relevancia al tener la pretensión de ir más allá de la producción del conocimiento por el conocimiento mismo, ubicándose desde la preposición de la transformación. Ésta última es imposible, si no se parte desde la sabiduría popular de los grupos sociales como creadores, consumidores y receptores del trabajo de investigación.
9. Sobre el sentido común. Se trata de reflexionar críticamente sobre la categoría de "pueblo" en el sentido de comprenderla, no sólo como folklore e inconexa de su sentido político. El reconocimiento implica partir del sentido común popular como filosofía primera.
10. Sobre la ciencia en consonancia con los problemas educativos. En el modelo crítico de investigación–acción, propuesto por Orlando Fals Borda, se incluía de manera significativa el papel pedagógico que jugaba la investigación. El investigador se relacionaba dialécticamente con los grupos de trabajo como alumno–maestro. Así mismo la comunidad de comunicación científica se relacionaba entre sí mediante procesos pedagógicos.

Otro de los elementos significativos del modelo colombiano de investigación, es su reflexión sobre el problema de la independencia de los pueblos latinoamericanos, por medio del conocimiento científico. Éste deberá considerar que no es posible aplicar, de manera acrítica, los modelos de conocimiento que han producido otros horizontes espaciales y temporales. La legitimidad del conocimiento no puede solamente provenir del reconocimiento de la comunidad de comunicación científica mundial. Se trata de producir un conocimiento genuino que parta de la realidad latinoamericana, ya que sin esta condición el conocimiento justifica el colonialismo y sus procesos. El recurso del diálogo sobre la base de la formación de los futuros en las técnicas y las metodologías producidas en

otras latitudes, como condición necesaria de la realidad como praxis transformadora, no significa su aplicación sin el debido compromiso.²⁹

5. LOS FUNDAMENTOS ÉTICOS

En cuanto a los fundamentos ideológicos, es importante subrayar lo visto sobre la acentuación que los distintos autores han desarrollado respecto del tema, con relación a la importancia que para la investigación–acción tiene el cambio social y el compromiso que el investigador, tanto en el ámbito individual como colectivo, posee, es decir, la responsabilidad de asumir la auto–gestión, el desarrollo y la transformación social. Es en este sentido que se vinculan el conocimiento (investigación) con las estrategias de acción para la transformación de la realidad en sus distintos ámbitos y dimensiones. Así, el investigador no solamente convoca al cambio sino que provoca y se articula a la transformación.

*"(...) El hecho de que el investigador decida comprometerse en la acción comunitaria supone un mínimo de conciencia en cuanto a la realidad de la explotación y la opresión (...)"*³⁰

Al interior de la transformación, la investigación–acción cumple un papel relevante en su tendencia a realizar la crítica al poder existente y a la estructura que lo encarna, así como a los procesos de adquisición del poder socio–político por parte de los excluidos de éste.

5.1. Las nuevas perspectivas: de los horizontes éticos.

Hemos visto cómo la investigación–acción, que más que una técnica es una metodología y una teoría crítica para el estudio de la realidad social, es la manera cómo la realidad de victi-

²⁹ Cfr. Fals Borda, Orlando. *Ciencia propia y colonialismo*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1988, p. 19.

³⁰ Goyett, Gabriel. Op. cit., p. 125 Goyett, Gabriel, *El método de Investigación-acción*, 1984.

mación se vincula con el aporte de las ciencias sociales. No es desde la pregunta del investigador, el lugar exclusivo desde donde se parte para generar conocimiento sino, de manera privilegiada, desde la realidad de victimación y de la posición ética frente a ella.

En el modelo de investigación-acción se debe estar consciente de las cuestiones entre saber y para qué saber, y el uso potencial de la ciencia como mediación y condición de posibilidad para la transformación.

También hemos visto cómo la experiencia latinoamericana, en el desarrollo de esta teoría crítica, nos comunica que la necesidad de producir ciencia tiene que responder con las grandes necesidades vitales, es decir, partir de la realidad vivida en sus procesos de afirmación y negación, que se expresan en las demandas de los movimientos de educación popular, para desde aquí encontrar una posición auténticamente innovadora. Desde América Latina aporta al mundo, en la época de la globalización, el sentido ético de la ciencia (fundamental), donde está uno de los principales orígenes de la creación.

El modelo del "ver, juzgar, actuar" de la década de 1960, con su alto contenido de compromiso social y vanguardismo, hasta las nuevas reflexiones sobre la simultaneidad de la acción y la reflexión, constituyen este momento de "ilustración del pensamiento latinoamericano" y su aporte significativo al pensamiento mundial.³¹

En este sentido no es de extrañar que sea en Colombia, Brasil y México donde esta forma de pensamiento crítico haya surgido práctica y teóricamente y que, además, sirvieran de interlocutor problematizador de las ciencias funcionales en el sentido de preguntar ¿Para qué sirve el conocimiento? ¿A quién sirve?

También hemos indicado que uno de los grandes aportes de la investigación-acción a la epistemología es el replanteamiento de la relación sujeto-objeto, que llevaría más allá de una nueva concepción teórica a una cosmovisión, donde el tema adquiere un nuevo significado con la categoría de co-sujeto. La clave de la comprensión no es el sujeto sino la comunidad y, de esta manera, la verdad se hace objetiva porque es intersubjetiva. La teoría crítica latinoamericana aporta la estructura triangular del modelo de conocimiento: sujeto-objeto-sujeto.³²

El reconocimiento del co-sujeto, en situación de "victimación", en su vida "cotidiana" como referencia de lo válido para el conocimiento científico, es una permanente clave de lectura del modelo de investigación-acción. El co-sujeto olvidado y despreciado por la academia es el tema necesario de ser problematizado por parte del pensamiento crítico

*"(...) se logra que eventualmente haya un encuentro entre esos dos conocimientos: el de la ciencia tecnológica que nos está llevando a la destrucción mundial, y el de la ciencia del pueblo (...)"*³³

No se trata sólo de un conocimiento de los co-sujetos en sus procesos contradictorios de victimación, sino de asumir sus prácticas para la transformación de las formas en que se dan las rupturas de la vida humana. Esto significa un compromiso ético que le da rigor al pensamiento crítico en el reconocimiento de la implicación por la vida de toda la humanidad. Recuperar el sentido original de episteme (saber), literalmente ponerse en buena posición.

*"(..) un movimiento mundial dirigido y destinado a cambiar esta situación, al estimar el conocimiento popular, entendido como sabiduría y conocimientos propios, o como algo adquirido por la auto-investigación del pueblo"*³⁴

³¹ Cfr. *ibid*, p. 405 Goyett, Gabriel, *El método de Investigación-acción*, 1984.

³² Nicole, Eduardo, *Los principios de la ciencia*, Fondo de Cultura Económica, 4ª reimpresión, México, 1997, p. 79.

³³ Fals Borda, Orlando. *Op. cit.*, p. 108.

³⁴ *Ibid*, p. 410

El doble contenido proposicional entre ética y ciencia, en cuanto al contenido emancipatorio-liberador, que expresa los intereses plenos de un mundo en donde los niveles de la vida material, formal y eficiente sean posibles, y otro el científico, en tanto análisis de los procesos de victimación. Este es el nuevo significado de la ciencia como actividad transformadora que tiene como fundamento la vida humana. La teoría crítica y su modelo de investigación-acción, en la medida en que resignifica el concepto de praxis desde lo aquí analizado y parte del co-sujeto en situación, trata de elegir las mediaciones de vida en la acción más favorables para la transformación social, sin encerrarse en el mundo académico.

"La liberación de toda atadura a las formas es congruente con la exigencia de lo inacabado. Significa enfatizar el rescate de la energía (...) para llegar a dar cuenta de una realidad desplegada y de otra que se repliega".³⁵

6. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EJEMPLAR: NUEVO ÁMBITO DE TRABAJO PARA LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Recuperando el diálogo, con el aporte significativo del modelo de investigación-acción, surge en los países bajos la red de investigación-acción que se vincula con investigadores europeos, africanos, asiáticos y americanos (1991).

"La red Investigación-Acción fue fundada en los Países Bajos en 1991 para promover el desarrollo de la investigación-acción a través de un intercambio de experiencias e ideas entre los miembros. Esta iniciativa se lanzó después de un proceso y varios intentos de marginalización de este tipo de investigación científica durante los años ochenta en las universidades holandesas".³⁶

El desarrollo teórico-conceptual, propuesto por esta red de investigación, revitaliza el reconocimiento sobre los orígenes del modelo de investigación acción en los trabajos de Kurt Lewin, Paulo Freire y Orlando Fals Borda; además, no abandona los sentidos originales sobre la necesidad de poner a la ciencia al servicio del "cambio emancipatorio de la sociedad".³⁷

Otra de sus consideraciones es que interpreta de manera diferente a las "ciencias positivas"; en la relación investigador-investigado pone el énfasis en el reconocimiento de la tradición propuesta por sobre el papel activo del investigador en los problemas de la realidad investigada. Los actores, a través del control reflexivo de la acción, siempre están intentando dar forma a la realidad social y transformarla en un ambiente más humanizado.

En el llamado "modelo de investigación-acción ejemplar" los resultados de las investigaciones no sólo pueden usarse en situaciones particulares, también son significativas en otras situaciones.³⁸

De manera relevante destaca la consideración sobre los efectos no intencionales de la "buena voluntad" de los investigadores. Esto significa la permanente regulación de los efectos de la aplicación del conocimiento y su imposibilidad humana de poder prevenirlo todo. *"Hay que tomar en cuenta las consecuencias no intencionadas de esta actividad social".³⁹*

La investigación-acción ejemplar también recupera el diálogo con la tradición de la investigación crítica en su carácter de multimetódica, donde los conocimientos producidos no están al margen de los datos empíricos, pero éstos deberán estar condicionados por los principios de la investigación crítica y tendrán como meta el involucramiento de los actores para un fin emancipador y liberador. Se trata de resolver

³⁵Zemelman, Hugo. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México, México, p 177, 1996

³⁶Keune, Lou. *Investigación Acción ejemplar. Conceptos y aplicaciones*. DEI, San José, Costa Rica, p 19, 2000.

³⁷Ibid, p. 18.

³⁸Ibid, p. 29.

³⁹Ibid, p. 31.

problemas sociales y aumentar la competencia de los actores involucrados.⁴⁰ Producir conocimiento ejemplar, susceptible de ser utilizado en circunstancias comparables a las de otras investigaciones

Otro de los elementos que confluyen con la tradición, en el modelo de investigación-acción ejemplar, es la relación comunicativa, esto significa que el investigador se tiene que inscribir en un proceso de diálogo con los distintos agentes de la investigación. En la relación comunicativa para la generación del conocimiento deberá estar presente "la situación desde donde parten los sujetos", que en este modelo se le denomina "sentido común". Las reglas de las comunicaciones están asentadas sobre la base del diálogo. La investigación-acción ejemplar recupera la tradición en el sentido de la conversación con los involucrados en el mutuo entendimiento. Se trata de atravesar transversalmente el modelo de conocimiento por los principios de la razón pragmática. El diálogo se imposibilita cuando el investigador presupone que sabe más que los sujetos involucrados en el problema de manera más directa. El medio principal para teorizar es el diálogo que constituye la preocupación principal que se da en todas las partes de la investigación.

La investigación-acción ejemplar recupera la tradición, el sentido de vincular conocimiento con sentido común. Lo que significa una mayor vinculación con el proceso de conocimiento, a través del juicio crítico sobre las distintas posiciones en el argumento.

Entre el investigador y el investigado podrá generarse un diálogo emancipatorio, donde el conocimiento cumpla un papel para la transformación de la realidad, si éste se asume con competencia emancipatoria, equivalencia simétrica, confianza, respeto mutuo, hermenéutica, amistad, relaciones cooperativas y procesos

compartidos de aprendizaje.⁴¹ El presupuesto básico de la investigación-acción ejemplar es que ésta es para la vida, derivada de una filosofía de la vida.⁴²

CONCLUSIONES

En un tiempo donde el presente se asume como el único y mejor escenario posible de todos los tiempos, se configura una concepción con altos grados de prejuicios, que establece que cualquier acción humana que apunte hacia el tiempo futuro con un sentido ético está condenada al fracaso. Nos encontramos en una situación histórica, por lo visto en este trabajo, donde tenemos que valernos de todas las estrategias posibles para romper las trampas del presente continuo por un futuro con nuevas condicionantes éticas para la humanidad globalizada.

En este tiempo uno de los accesos al futuro distinto, de responsabilidad ética, para la vida de toda la humanidad es la investigación que asume de manera explícita los presupuestos de este conocimiento y los traduce a una de sus funciones principales, es decir, la acción transformadora que tiene entre sus guías el conocimiento al servicio de la grandes necesidades humanas.

Por lo anterior no puede extrañarnos que los modelos científicos revisen sus fundamentos y ejerzan una tarea transformadora de sus principios epistemológicos y de la relación entre ciencia y ética.

En esta época, como también hemos visto, se erosiona nuestra sensibilidad por una eficiencia del realismo inevitable, que se conecta solamente a la razón instrumental al servicio de lo individual.

Requerimos de nuevas formas del conocimiento para la interpretación crítica de la transformación social. Sólo si alcanzamos a vislumbrar esta crisis de modelos de conocimiento, no solamente por razones epistemológicas sino también por razones históricas y sociales, donde la pregunta

⁴⁰ "La emancipación siempre será posible y, por lo tanto, también la investigación acción ejemplar. La emancipación, no como una fantasía, sino como una historia en pequeña escala, firmemente asentada en una localidad restringida. Así, la investigación acción ejemplar deviene en ambiciosa y modesta a la vez". *Ibid.*, p. 66.

⁴¹ *Ibid.*, p. 70.

⁴² *Ibid.*, p. 75 y 81.

se revitaliza: ¿Conocimiento para qué? ¿Cuáles son los nuevos sentidos para la investigación social? Esto significa aspirar a un futuro diferente y a una crítica al pasado, permitiéndonos combinar nuestra memoria con la reapropiación del futuro.

Sin bien es cierto que la institucionalización de las ciencias sociales, a finales del siglo, incrementó sus productos de manera exponencial, gracias al uso de las nuevas mediaciones electrónicas y las nuevas formas globalizadas de asumir el conocimiento, esto significó la producción de nuevos problemas de investigación y de nuevas formas de entender la relación del conocimiento con su producción. Sin embargo, la nueva comunidad de comunicación científica tiene entre sus principales horizontes la responsabilidad por las nuevas formas de desarrollo de una sociedad globalizada que reduzca al mínimo sus niveles de victimación.

Durante este ensayo hemos expuesto cómo los investigadores latinoamericanos que han luchado "en, desde y con" el servicio de la investigación por las causas de la investigación y el trabajo del científico con la comunidad, para ejercer estrategias articuladas con la racionalidad comunicativa que conserven el sentido e impulso ético.

Finalmente, el nuevo modelo investigación-acción está generando nuevas formas de producción, recepción y consumo del conocimiento científico. Sabemos que aunque el conocimiento se tiene que fincar en la racionalidad comunicativa, este espacio ha sido polémico y ambiguo, lo que nos ha desgastado como investigadores. Pero al identificar nuevos ámbitos de trabajo se establece la crítica con los modelos del conocimiento pero también, de manera sustantiva, con la discontinuidad de la pretensión de asumir al tiempo presente como un tiempo totalizado.

BIBLIOGRAFÍA

1. Carr, W, Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
2. Delorme, Charles. *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Ed. Nacera, Madrid, 1984.

3. Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata, Madrid, 1993.
4. Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, Madrid, 1990.
5. Elliot, J. Barret, G. Hull, Sanger, J. Wood, M. y Haynes, L. *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana, Valencia, 1986.
6. Fals Borda, Orlando. *Ciencia propia y colonialismo*, Ed. Nuestro Tiempo, México, 1988.
7. Fals Borda, Orlando. *El problema de cómo investigar la realidad para trasformarla por la praxis*, Ed. Tercer Mundo, Bogota, 1976.
8. Galindo Cáceres, Luis Jesús. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, Addison Wesley Longman, México, 1998.
9. Goyett gabriel. *El método de Investigación Acción*, Metrópolis Bogotá, 1984
10. Kemmis, S y Mc Taggart, R. *Cómo planificar la investigación acción*, Ed. Alertes, Barcelona, 1988.
11. Keune Lou, *Investigación Acción ejemplar. conceptos y aplicaciones*, DEI, San José Costa Rica, 2000.
12. Nicole, Eduardo. *Los principios de la ciencia*, fondo de Cultura Económica, 4ª reimpresión, México, 1997.
13. Shutter, A. *La investigación-acción*, Crefal, México, 1985.
14. Torres Novoa, Carlos. *La praxis educativa de Paulo Freire*, Gernika, 4ª edición, México, 1992.
15. Woods, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998.
16. Zelman, Hugo. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, El Colegio de México, México, 1996.

HEMEROGRAFÍA

1. Mendoza-Martínez, Víctor. "Utopía y educación". En *Sintagma*, revista de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, núm. 2, abril-septiembre de 2002.

FUENTES ELECTRÓNICAS

1. Soto Carrasco, Hilda. "Investigación y formación de personal académico", [En línea]: Disponible en: <http://www.UNAM.mx/udual/asamblea/soto.html>, 25 de noviembre de 2002.