

Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos

Anton de Shutter



Todos los derechos reservados por el CREFAL, 1983

Quinta Erendira, 61600 Pátzcuaro, Michoacán, México.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
3. MARGINALIDAD, PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL
5. LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN
6. CARACTERÍSTICAS Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN
PARTICIPATIVA
7. CONCLUSIONES
8. BIBLIOGRAFÍA

INVESTIGACION PARTICIPATIVA: UNA OPCION METODOLOGICA PARA LA EDUCACION DE ADULTOS

Anton de Schuter

1. INTRODUCCION

En el debate contemporáneo sobre la educación de adultos, la participación de los sujetos en el proceso de aprendizaje constituye un elemento estratégico. Tal hecho no es sorprendente si se tiene en cuenta que el énfasis en todo proceso de educación de los adultos recae necesariamente en el aprendizaje, más que en la enseñanza. A su vez, la participación de los sujetos forma parte de la búsqueda de una respuesta en el problema de orientar la educación de adultos en base, a las necesidades reales de aprendizaje de los propios adultos. De ahí que, ante la existencia de una educación de adultos ajustada a las necesidades y expectativas de la población a la que se dirige, dentro de un proceso de desarrollo integrado, se planteó la necesidad de una estrategia en el proceso de aprendizaje que, a su vez, constituya un objetivo del aprendizaje mismo.

La participación no es un proceso que se dé automáticamente, en la práctica, en todas las fases del ciclo orgánico de la educación de adultos. Si bien necesariamente se da en la fase de ejecución -ya que no hay aprendizaje sin participación del sujeto- suele suceder en la mayoría de las otras fases del proceso que los sujetos son excluidos y de allí que las acciones no corresponden plenamente a las necesidades y expectativas de ellos.

Ultimamente se han dado tendencias que parcialmente intentan promover tal procedimiento, al permitir la participación de los sujetos en el planeamiento de las acciones específicas de la educación, para superar anteriores fracasos.

La estrategia de la participación plena de los adultos en su propia educación, presenta diversos problemas, tanto en lo que se refiere a la coherencia de la totalidad del proceso, como al aspecto intrínseco de la propia participación. Esto sucede particularmente en la investigación socioeconómica, campo que - más que el de la educación - ha sido monopolio de los educandos.

Pero será difícil lograr una activa participación de la población rural si ésta no toma parte en la investigación, si no está organizada o el capacitador no comunica adecuadamente las actividades previstas, y que dichas actividades respondan a los intereses, necesidades y expectativas de los educandos.

Existen ciertos requisitos para la participación:

- 1) Para estar en condiciones de una participación real se necesita estar informado. En este caso la población rural debe tener la información sobre las alternativas posibles, en cuanto a método y contenido del proceso de capacitación rural.

2) La participación en un proceso no puede ser efectiva sin un grado mínimo de organización. Es decir, en la participación, contrariamente a la no-participación (la marginación social) se necesita formar parte de y tomar parte en algo.

La participación cobra relevancia cuando se trata de influir o toma en decisiones sobre procesos o estructuras sociales, ya que las decisiones que afectan sólo una situación personal, se pueden tomar sin ninguna participación. La participación es, entonces, relevante en cuanto se refiere a influencia en procesos o estructuras sociales. A mayor grado de organización, se tendrán mayores posibilidades de influir transformar dichos procesos.

La participación tiene como objetivo general la expresión de necesidades sentidas, defender intereses comunes e influir en medidas y acciones que afectan la realidad de los sujetos. La participación misma requiere de un proceso de (auto) capacitación para convertirse en una actividad organizada.

Este documento propone un análisis de elementos y procesos para fortalecer la coherencia entre el proceso global de la educación de adultos y la metodología participativa en la estrategia del aprendizaje. La participación, como proceso de comunicación, toma de conciencia, asunción de responsabilidades y auto-realización, tiene en sí un profundo sentido educativo, especialmente cuando se trata de la educación de adultos. La participación del adulto en su propio proceso de aprendizaje tiene que ser practicada coherentemente en todas y cada una de las fases de los programas de educación de adultos: investigación, planeamiento, coordinación, organización, ejecución, evaluación y seguimiento.

La participación de la población en la investigación de su propia realidad abre dos vías: a) incorpora al adulto en el proceso de aprendizaje en tanto que adulto, y b) lo que a su vez amplía las posibilidades de que la población de base tome parte, consciente y activamente en un proceso de desarrollo integral que transforme una sociedad que margina a gran parte de sus integrantes, especialmente a los de las áreas rurales.

Si bien existe consenso acerca de la necesidad de la participación, no está determinado cómo tiene que darse esta participación de los sujetos en cada fase del proceso de la educación de adultos, y cómo se puede lograr una coherencia interna entre dichas fases. Existen esfuerzos tendientes a afinar las estrategias y procedimientos respecto a la participación en el planeamiento y la programación, en el aprendizaje y en la evaluación, especialmente en las formas de autoevaluación.

Recientes y cada vez más numerosas publicaciones señalan la incoherencia, y a veces la contradicción, de los métodos de investigación tradicional y la búsqueda de una participación eficaz, activa y real de los sujetos en la totalidad del ciclo orgánico de la educación de adultos.

Entre las alternativas para lograr la participación en la fase de investigación, coherente con el resto del proceso de educación de adultos, se realizan esfuerzos especiales para estructurar lo que se llama la "investigación participativa" (también denominada en algunos escritos: "Investigación participatoria o investigación participante").

En este estudio se analizan las consideraciones que llevan al planteamiento de este método alternativo (y no único, que parece adecuarse mejor a las necesidades de la educación de adultos).

Después de esta introducción que establece las pautas generales y la relación entre los temas, en el segundo capítulo se analiza a nivel general el desarrollo histórico de la educación de adultos y de la capacitación rural, poniendo énfasis en algunas tendencias importantes en el marco de este estudio.

El tercer capítulo está dedicado a la participación y constituye una parte clave del análisis. En este capítulo se establecen las pautas teóricas y la conceptualización de la participación. Se analiza la participación en relación con la marginalidad y la alienación. Se presenta un análisis de las diferentes modalidades y los niveles de participación. Al final se revisa brevemente cómo se da la participación en la educación de adultos.

En el cuarto capítulo se hace una revisión de los métodos de investigación en términos globales: a) la conceptualización de los principales elementos y postulados en esta área, b) algunas corrientes metodológicas y epistemológicas que han influido en la investigación, dando especial énfasis a las diferencias entre métodos cualitativo y cuantitativo, diacrónico y sincrónico, por la importancia especial que revisten estas diferencias para la distinción entre el método de investigación participativa y los métodos tradicionales.

El quinto capítulo es una revisión de la investigación en la educación, con énfasis en la educación de adultos. Allí se analizan algunas tendencias en este ámbito y se presenta un cuadro de las prioridades en la investigación de la educación de adultos.

En el sexto capítulo se describen las técnicas de investigación social que comparten las características de la investigación participativa. En primer lugar se describe la característica de la investigación-acción, la observación militante, el autodiagnóstico, la encuesta participación (participante) y la encuesta conscientizante, en tanto que están estrechamente relacionadas con la investigación participativa. En cada uno de estos rubros se pasa de la conceptualización a la descripción de las mismas, de sus objetivos y algunas de sus ventajas y desventajas.

En el mismo capítulo se describen las fases del proceso de la investigación participativa, aclarando que el carácter de este método no es absoluto y que se pueden considerar diferentes modalidades. Asimismo, se analiza la forma en que la población puede participar en la investigación ("el cómo") y el papel del investigador profesional dentro de este proceso.

Al final del sexto capítulo se presentan seis estudios de caso sobre experiencias concretas de Bolivia, Chile, Nicaragua, Centroamérica y dos de México, de diferentes procesos de investigación participativa. El último, a cargo directo del autor. En el análisis de estas experiencias se pone énfasis en los aspectos metodológicos.

En el séptimo capítulo se presentan algunas conclusiones.

El presente trabajo no pretende sino presentar a través de un estudio documental, alcances

en la reflexión sobre un método alternativo de la investigación en la educación de adultos. Obviamente, se necesita enriquecerlo con experiencias concretas.

Por otra parte, se considera que este estudio demuestra la coherencia del método de la investigación participativa con determinados enfoques en la educación de adultos y la capacitación rural, cuyas estrategias definidas como metodología participativa, cobran en la actualidad, cada vez más importancia en América Latina.

Finalmente, este estudio pretende contribuir a los esfuerzos de los educadores de adultos y los capacitadores rurales, especialmente de los que trabajan como investigadores en estos campos; intenta ser una guía que procure una reconsideración de la metodología de la investigación, con el fin de optimizar un esfuerzo conjunto y comprometido con la población marginada, tendiente al conocimiento y transformación de su realidad, y a partir de los programas de educación de adultos y de investigación vigentes.

2. LA EDUCACION DE ADULTOS

2.1 Educación y Sociedad

2.2 Educación de Adultos y su relación con el desarrollo económico-social de Latinoamérica

2.3 El desarrollo histórico-metodológico de la capacitación rural

El concepto de Educación de Adultos varía, en cuanto a su contenido, en los diferentes países de América Latina. Además, como se demostrará en este capítulo, el concepto también se ha modificado en el tiempo. Teniendo en cuenta estas variables, las acepciones acerca de la educación de adultos son múltiples en la Región, pero casi todas ellas coinciden, restrictivamente, en identificar educación de adultos con educación compensatoria. La concepción más restrictiva, teniendo en cuenta estas variables, es aquella que considera Educación de Adultos a los programas de primaria y secundaria destinados a los adultos para que éstos adquieran esos niveles de escolaridad.

En este trabajo se entiende por Educación de Adultos, tanto lo anteriormente mencionado como los programas de educación popular, alfabetización, capacitación y formación profesional.

Acordes con la UNESCO definimos la Educación de Adultos como ". . . una actividad que designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método; sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes y su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente " (Unesco, 1977, p.3).

En el estudio se hace hincapié en los programas de capacitación, con características de Educación No Formal (que son las mismas de la educación extraescolar) aún cuando existen también programas formales en el ámbito de la educación extraescolar. La educación extraescolar comprende la actividad educativa organizada, dirigida y adaptada a las necesidades del adulto no inscrito en una escuela, universidad o institución del sistema regular.

La educación no-formal se caracteriza, principalmente, por realizarse fuera del sistema regular formal y por el hecho de no ser terminal, en el sentido que no necesariamente conduce a obtener títulos o diplomas, y en la que, generalmente, la asistencia del participante es voluntaria y el currículum es flexible. (Basado en CREFAL 1978-80, pág. 5).

En comparación con la educación informal aquélla es más intencional y sistemática.

2.1 Educación y Sociedad

El concepto de la educación ha sufrido modificaciones determinadas por los cambios que se operan en el seno de cada sociedad. Se ha llegado a establecer una relación de interdependencia entre educación y sociedad. Al respecto, el Dr. Maheu, Director General de la UNESCO en 1972, señaló durante el debate acerca de la Educación en Latinoamérica y el Caribe que: "la educación tiene dos funciones, y por lo tanto dos aspectos. Uno es la tradición, en el sentido preciso de la palabra, es decir, la transmisión... sobre todo a las jóvenes generaciones, del inmenso patrimonio intelectual y moral adquirido por la humanidad ... Sería con seguridad muy grave, que la educación no cumpliera con esta función esencial ... Sin embargo, en la actual coyuntura histórica, la otra función de la educación... es la que debe tener prioridad... la función de promoción y preparación del cambio. Cambio de ideas, primero, cambio de las realidades de la sociedad después, es decir de las instituciones y de las costumbres ... Ello no puede lograrse sin que la educación, tanto de los jóvenes como la de los adultos, participe activamente en esa búsqueda". (Min. de Educación, Venezuela 1976, p. 12).

La primera función que explicitaba el entonces Director de la UNESCO, respecto a la educación, coincide con la corriente de pensamiento sostenida por Floud y Halsey en "Education and Social Structure: Theory and methods" en Harvard Educational Review, vol. 29, N° 4, (citado por Vasconi, 1967, p. 23), quienes afirman que: "es verdad que... cada sociedad es, de cierta manera una sociedad educativa que proporciona los medios para la transmisión de la cultura y la formación de la personalidad de sus miembros. . .

" Esta primera función tiene ya una historia larga en muchas partes del mundo, y su interpretación está representada por una corriente de la sociología europea, de tradición durkheimiana, que percibe la educación como estructura dependiente de la social describiéndola principalmente como una institución adaptativa.

Esta visión puede resumirse considerando a la educación como un sistema que facilita el mejor funcionamiento posible de los miembros de una sociedad dentro de la cultura existente y de la estructura social en cuanto al sistema y requerimientos específicos, en base a la división del trabajo sin buscar cuestionar los mismos. Las estrategias de adiestramiento y de extensión, que se analizaran en este capítulo son coherentes con esta primera función de la educación.

La segunda función de la educación, precisada por el Director de la UNESCO, se ubica en corrientes de pensamiento planteadas por Dewey, Lester Ward y muchos analistas latinoamericanos de las últimas épocas, como Paulo Freire, Tomás Vasconi, Inés Roca, Joa Bosco Pinto, Leopoldo Chiappo, Julio Barreiro y Pablo Latapi. Ellos hacen hincapié en el enorme potencial de la educación como motor fundamental de cambio.

Estas corrientes de pensamiento son las que con mayor vigor se han difundido en toda América Latina, formando parte de los enfoques y orientaciones que asumen los sistemas educativos en los diferentes países. Evidentemente, es necesario señalar que cualquiera de estas dos funciones que reciba énfasis dentro de un cierto sistema social no evitará el hecho que grandes grupos queden absolutamente marginados del sistema educativo, especial-

mente el proletariado urbano y la mayor parte de la población rural. Esto se ve reflejado en las muy elevadas tasas de analfabetismo y de deserción de un alto porcentaje de los recién alfabetizados del sistema escolar en todos los países latinoamericanos. Es claro que esta situación resta efectividad a las posibles funciones planteadas acerca de la educación. En otras palabras, es sumamente improbable lograr una adaptación al sistema (primera función) o un cambio (segunda función) a partir de éste, si los grupos dominados o marginados no tienen acceso a la educación.

A partir de la década de los 60, con base en las experiencias de Freire y otros, la educación deja de ser primordialmente adaptativa en tanto que estructura dependiente de la social, y se orienta hacia una perspectiva política, ideológica y socioeconómica. Esto no implica que en la práctica se puedan generalizar dichos cambios. Es preciso identificar las experiencias educativas orientadas a la lucha por la liberación, generalmente experiencias aisladas a nivel continental, que indudablemente constituyen aperturas en la superestructura, puesto que son conquistas a partir de los conflictos sociales y políticos, surgidos de la marginalización en diferentes países de Latinoamérica. En estas corrientes la educación ya no es considerada como instrumento de dominación, sino más bien como eje para la conscientización y la consiguiente participación comprometida del pueblo, en pos de los cambios de las estructuras sociales y políticas.

El nuevo enfoque de la educación que se inscribe en la lucha de los pueblos por su liberación, no podía continuar fomentando el mantenimiento de las viejas estructuras, sino, por el contrario, apoyar los cambios estructurales que se han ido dando en algunos países de Latinoamérica.

Es así como Freire -al igual que Illich, Furter, Barreiro, etc.- sostiene que "una educación... no tiene justificación ni razón de ser si no está orientada hacia la participación del pueblo a través de la organización y de la acción política, en todos los procesos de cambios sociales. Poarán discutirse técnicas pedagógicas, metodologías, programas, ciclos, necesidades, prioridades, etapas, etc., conforme a las realidades de cada país y de cada región así como también de cada

grupo social. Pero hay algo que es difícil poner en tela de juicio: la necesidad de una educación orientada hacia la toma de conciencia... que conduzca a la acción para la liberación". (Freire, 1974, pp.23-24).

2.2 Educación de Adultos y su relación con el desarrollo económico-social de Latinoamérica

Los variados enfoques de las últimas décadas asumidos por la educación de adultos en América Latina, han estado signados por las diferentes corrientes de la realidad socio-política, expresadas en el pensamiento tanto de ideólogos como de educadores comprometidos o no con el sistema imperante.

Esta situación permite establecer los momentos históricos en el proceso evolutivo de esa disciplina en el continente.

Para analizar dicho proceso se toma como referente las etapas que señala el "Proyecto Multinacional Alberto Mansferrer" (Paldao, 1977, p.158). En el se consideran tres etapas, correspondientes a las décadas del 50, 60 y 70, a través de las cuales se pueden ubicar las diferentes funciones que fue cumpliendo la educación de adultos.

2.2.1 La educación de adultos en Latinoamérica

En la Primera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos, celebrada en Elsinor, Dinamarca, se diferenció la alfabetización de la Educación de Adultos en la siguiente formulación- "El aprendizaje de la lectura y escritura, constituye -se dijo- un campo especial que por razones prácticas y funcionales, la UNESCO no incluye en la Educación de Adultos". (CREFAL, 1974, p. 17).

En esta primera etapa que corresponde a la década del 50, la educación de adultos centra su atención en la alfabetización; además se crean más escuelas para la población adulta que no había logrado la escolaridad básica ni la capacitación que exigía el modelo de desarrollo imperante en esa época.

El enfoque que priva para la educación es el de hacerla cada vez más funcional, con el propósito de ofrecer a la población adulta una educación supletoria, que se adecuara a los cambios generados por el avance científico-técnico.

En el aspecto económico social la década del 50 se caracterizó por rápidos cambios de alcance relativo que operaron en el desarrollo latinoamericano, manteniendo las características de una economía centrada, prioritariamente, en la exportación de materias primas y en el desarrollo agrícola incipientemente tecnificado. La Región pasa a un proceso de modernización de la agricultura de exportación y de las primeras inserciones en el sector industrial, en sustitución de los bienes importados, para contrarrestar los grandes déficits en la balanza de pagos.

Este giro de enfoque en los procesos de desarrollo en diferentes países latinoamericanos es una respuesta a las nuevas condiciones generadas, dirigida fundamentalmente a la satisfacción de una demanda creciente que ya no podía satisfacerse con las importaciones. Los déficits en la balanza de pagos determinaron así el tipo de producción suplementaria al que debía de estar orientada la actividad industrial.

Por otro lado, este surgimiento de nuevas industrias, conjuntamente con algunas modernizaciones de la agricultura, no lograron disminuir las importaciones, sino más bien modificarlas por otro tipo, que fueron y, en medida acelerada en las próximas décadas, los llamados bienes intermedios, bienes de capital-importación de tecnología. Estas modificaciones se dieron justamente por falta de industria pesada, de capital y también por falta de mano de obra calificada en los países latinoamericanos. No obstante estas observaciones a nivel global, es necesario señalar las condiciones y cambios económicos y sociales específicos que se dieron en algunos países latinoamericanos; factores tales como: acceso al capital externo, poder de adquisición por sectores y los diferentes niveles de preparación de la población que conforman condiciones que facilitan la respuesta interna a las nuevas deman-

das. También habrá que observar que las mayores inversiones, a pesar de la existencia del proceso de Reforma Agraria fueron dirigidas a los sectores modernos y empresariales del sector agrario. A la vez se pueden observar diferencias en algunos países en cuanto a las facilidades ofrecidas para inversiones extranjeras y para la acumulación de capital a nivel interno para promover las inversiones en el sector industrial .

Asimismo, la política de exportación en Latinoamérica permaneció casi inalterable, pues las materias primas (minerales, café, azúcar, carnes, etc.), continuaron constituyendo los principales rubros

El proceso de industrialización de la región, dependiente en cuanto a capitales, tecnología e insumos, de industrialización de la región, dependiente en cuanto a capitales, tecnología e insumos, fue determinando diferentes modos de producción coexistentes en cada país, los que generaron a su vez, patrones de dependencia entre una y otra región de los propios países.

Estos cambios en la economía trajeron como consecuencia, entre otros factores, el surgimiento de un significativo sector obrero, cuya necesidad de capacitación y educación fue determinando parcialmente las políticas educativas en cada país.

El fenómeno se debió a que la gran masa de mano de obra procedía de las zonas rurales y por lo tanto su deficiente nivel educativo y de capacitación planteó la necesidad de integrarlos a ese sector a través de programas de alfabetización y de educación fundamental.

La intención evidente era favorecer el proceso de desarrollo y de modernización que las sociedades latinoamericanas emprendían en ese momento y que se veía frenado por el atraso educativo, manifiesto en los altos índices de analfabetismo y los bajos niveles educativos de la mayoría de la población adulta.

Empero, todo intento en ese sentido fue vano, y más bien se fue agudizando la problemática educativa al no superarse la injusta situación económico-social, evidenciada en un creciente desarrollo de las áreas urbanas en las regiones y zonas donde se acentuaba el desarrollo dependiente. Esta situación generó el surgimiento de asentamientos urbanos irregulares, que mostraban ostensiblemente la marginalidad en que vivía un vasto sector de la población. Nada se pudo hacer por integrar a esa población marginada a la actividad productiva, por medio de programas educativos.

Los programas de alfabetización o de capacitación, no integrados a los sistemas educativos, surgían sólo como campañas esporádicas, sin una planificación adecuada al desarrollo de cada zona o región. Los programas de educación de adultos resultaban limitados dado que apuntaban a solucionar problemas mediatos de mano de obra y desde una perspectiva pedagógica. Este enfoque no toma en cuenta el contexto económico-social y no enfrenta la problemática del adulto en la sociedad global.

Del mismo modo no se hacían diagnósticos o investigaciones orientadas a solucionar la problemática en el campo de la educación de adultos. La carencia de esta información impedía detectar con suficiente confiabilidad la real demanda educativa existente, así como

compatibilizarla con la demanda económica. Todo esto imposibilitaba establecer una estrategia que coadyuvara a equilibrar la oferta proporcionada por el sistema educativo, y la demanda existente.

Al no cubrirse la demanda educativa de la población adulta como una concepción amplia de Educación de Adultos, lo requería se limitaba a una parte de la población la posibilidad de acceso al mercado de trabajo, a causa de su bajo nivel educativo. Otra gran porción de adultos continuaba en las mismas condiciones de atraso y marginalidad.

2.2.2 La educación de adultos en Latinoamérica en la década de los 60

La Segunda Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos fue celebrada en Montreal, Canadá, en 1960. En tanto que la Primera Conferencia formuló como objetivos de la educación de adultos: "proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas, y por sobre todo, permitirles participar armoniosamente en la vida de su comunidad" (CREFAL, 1974, p. 17); la Segunda Conferencia pone énfasis en lo social, la acción cultural y una educación de adultos para: "fomentar la paz y comprensión en el mundo" (CREFAL, 1974, p. 19). Se presta además mayor atención a los problemas de los países en desarrollo; se concibe la educación permanente, y la UNESCO lanza el Programa Experimental Mundial en materia de Alfabetización Funcional.

En términos generales, en esa época la educación de adultos se encamina hacia la institucionalización, a través de la creación de centros educativos con un enfoque técnico que demandan metodologías apropiadas para el adulto, currícula especiales y la formación de docentes capaces de impartir este nuevo tipo de educación.

Se parte de la concepción de que el adulto posee una psicología diferente a la de los niños o adolescentes. Estos programas, a diferencia de los de la anterior década, se fueron insertando en el sistema educativo de muchos países y cubrían el ámbito nacional.

No obstante, habrá que observar que estos programas de Educación de Adultos de ninguna manera reemplazan los sistemas educativos existentes, sino que existen paralelamente y tienen una relevancia dispareja en los diferentes países de la Región.

La educación de adultos de esa época hizo hincapié en dos aspectos: la institucionalización, al incluirse en el sistema educativo, y la orientación psicopedagógica, al centrar la atención en las diferencias psicológicas del adulto, en la búsqueda permanente de metodologías y contenidos adecuados a las necesidades de capacitación del mismo, acordes con los cambios sociales.

Esta evolución es consecuencia de la Primera Etapa, visto que las campañas de alfabetización y la creación de escuelas de Educación Fundamental, no garantizaban una adecuada capacitación y calificación de la población adulta, en relación a la demanda que requería el desarrollo de cada país.

Al igual que en la década de los 50, en el aspecto socio-económico, los efectos de la industrialización y modernización del agro continuaron acelerando los procesos de urbanización y de migración masiva de la población rural a la ciudad.

Esta situación genera en el campesino analfabeto un desajuste psicológico, cuyas alteraciones se extienden al ámbito social. Ello se debe fundamentalmente a la obligada ruptura de sus patrones tradicionales de comportamiento, como mecanismo inicial de su adaptación a la nueva circunstancia urbana, en la que es un marginal.

Es evidente que el campesino analfabeto al migrar a las zonas urbanas plantea problemas de calificación laboral y de adaptación al trabajo mecanizado, ya que no puede adquirir de la noche a la mañana, la preparación necesaria para asumir ciertas tareas.

Si en términos generales la educación de adultos formó parte de los sistemas educativos, paralelamente se fueron dando significativas experiencias extraoficiales en la búsqueda permanente de nuevas metodologías que se adecuaran más a la realidad del adulto marginado, quien por su condición de clase no pudo incorporarse a la educación formal.

Entre las más relevantes experiencias podemos citar la de Paulo Freire, en Brasil y Chile, con su planteamiento innovador basado en la conscientización como posible alternativa para una educación liberadora, tomando como principios rectores que: "nadie educa a nadie"; "nadie se educa solo"; "los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo".

Este nuevo enfoque que se da a la educación de adultos, en su fase experimental, difiere esencialmente de la anterior concepción, caracterizada por el verticalismo y el funcionalismo.

La ejecución de algunos programas experimentales de educación de adultos, concebidos dentro del marco de la educación popular, se plantean nuevos objetivos y metas, no necesariamente pedagógicas, sino más bien, con una visión global de la realidad del adulto. Es decir, tomando como eje central de toda acción posible, sus intereses, necesidades y expectativas, con miras a propiciar actitudes y comportamientos capaces de elevar el nivel de conciencia de los propios grupos marginados para lograr su liberación.

Por esta razón se da más énfasis, en la educación popular, a la formación de la conciencia crítica, por la necesidad que tienen los grupos marginados de asumir el rol histórico que les corresponde como sujetos gestores de la transformación de su propia realidad.

A causa de su relativamente reciente concepción, se explica que esta nueva praxis educativa no forme parte en esta década del enfoque de la educación de adultos dentro del sistema educativo de los diferentes países. Por ello, proyectos de esta índole no fueron planificados ni ejecutados a nivel nacional, sino que aparecieron como experiencias aisladas que, sin embargo, influyeron más adelante en la modificación del concepto de educación de adultos.

Lo significativo de este tipo de experiencias en educación de adultos, radica además en la forma de su ejecución, porque parte del conocimiento de la realidad, de su análisis e interpretación, para así permitirle al adulto asumir una actitud crítica y de compromiso para la modificación de esa su realidad.

Aunque no se apoya fundamentalmente en una investigación participativa, se inicia este tipo de programas detectando las necesidades de la comunidad, lo cual implica ya una cierta aproximación a esa realidad y su consiguiente interpretación, aunque en función de encontrar "temas generadores o problematizadores" que posibiliten las acciones educativas conducentes al desarrollo de los procesos de aprendizaje de grupos poblacionales marginales.

2.2.3 La educación de adultos en Latinoamérica en la década de los 70

Continuando con el análisis del proceso evolutivo de la educación de adultos, la Tercera Etapa comprende la década de los 70.

La diferencia fundamental de esta etapa respecto a las anteriores, radica en el hecho que la educación de adultos se adscribe a la concepción de la educación permanente: "que no acepta el monopolio de la enseñanza por parte de la escuela y del educador tradicional, sino que propugna la utilización y el aprovechamiento de todos los medios y formas que coadyuven al proceso educativo y a la participación de la comunidad en su realización; la que no considera que educar consiste en una simple transferencia de conocimientos, sino en la perenne renovación de los mismos, según las necesidades; la que propugna ayudar al hombre -a todos los hombres- a "aprender a aprender" para "ser más", para ser mejor; la que, en consecuencia, plantea la necesidad de una nueva concepción educativa, de un cambio en los actuales sistemas educativos, en la metodología del aprendizaje y en otros aspectos medulares de la educación contemporánea, etc., parece constituir hasta ahora la única alternativa que podrá salvar a ésta de la crisis actual en que se halla". (Medina, 1979, p.7).

En esta etapa, por tanto, se parte de la reflexión y cuestionamiento de las orientaciones que caracterizaron la educación de adultos en las anteriores décadas.

La educación en general y la educación de adultos en particular, ya no es concebida como algo aislado, sino formando parte de la realidad social por la función que asume en el contexto donde actúa.

Se puede considerar como otra característica relevante de la educación de adultos de esta década, la multisectorialidad que adopta, lo cual significa que la educación no sólo debe ser tarea asumida por los organismos que, tradicionalmente están encargados de ella, sino que compromete a todas las entidades promotoras del desarrollo. Así la educación ya no es una actividad exclusiva de alguna entidad o persona.

A su vez, el nuevo enfoque plantea un carácter interdisciplinario y, por tanto, una educación integral para el adulto, donde el eje central de toda acción educativa debe ser la capacitación en y para el trabajo, de acuerdo a su situación de PEA, ocupada, semiocupada, desocupada, o población dependiente.

También en esta década la educación de adultos apela al uso de diferentes recursos, entre ellos la educación abierta, no formal o no escolarizada que, pese a las diferencias de matices que cada cual asume, no deja de tener como meta prioritaria ampliar la cobertura de atención, brindando así mayor oportunidad a la población marginada de los

servicios educativos.

En síntesis, esta década se caracteriza por dos elementos principales: primero, porque parte del cuestionamiento de los enfoques tradicionales de la educación de adultos, para inscribirse en la perspectiva de la educación permanente, y segundo, ubica la educación en el contexto social. En consecuencia, la realidad educativa es vista estrechamente vinculada a la realidad económica, política y social.

Por otro lado, la educación de adultos ubicada en la educación permanente, es planteada como una educación en función de los adelantos científico-tecnológicos de la era espacial, ya que esos adelantos condicionan, en mayor o menor grado, la educación. Esto es así, tanto en los países desarrollados como en los subdesarrollados. En el caso de estos últimos, con el grave inconveniente de que los conocimientos no pueden ser constantemente actualizados para ser transmitidos.

Miguel Soler Roca señala, en relación a los alcances de la educación permanente: "vivir en una época de tan grandes cambios pone a prueba una de las funciones tradicionales reconocidas de la educación: la transmisión, no sólo de conocimientos sino de los valores sociales... Ambos, conocimientos y valores, están siendo objeto de continuas modificaciones; los primeros, por el avance de la ciencia y la tecnología: los segundos, por la no menos irrefrenable condición humana de hacer del cambio el motor del progreso. Tal vez la más grande crítica que se hace a la educación es la de dar la espalda a la realidad, nutrirse de su propia tradición o irse distanciando de la vida real". (Revista "Educación", Lima, 1972, p. 59).

A su vez, la educación de adultos, en la perspectiva de la educación permanente, obliga a redefinir el rol que tradicionalmente se había asignado al maestro como el eterno "enseñante" cuyo caudal de conocimientos era inagotable, a pesar del tiempo y los cambios.

En torno a la función del maestro, el Director Adjunto de la UNESCO dice: "El maestro no se considerará a sí mismo como la única fuente de conocimiento, ya que el cine, la radio y la televisión, las revistas y los diarios... competirán con él... No podrá ya enseñar de manera autoritaria y magistral y ni siquiera autorizada, ya que nadie puede aprender un conocimiento universal ni una certeza definida en ningún campo o materia, en una época en que ninguna noción o concepción puede resistir la prueba de una generación". (Adiseshiah 1970 p. 112).

Del mismo modo, el nuevo enfoque de la educación de adultos se basa en nuevos principios, siendo el de mayor relevancia el de la participación, donde el adulto ya no es más objeto, sino sujeto comprometido con su proceso educativo.

Al respecto, es interesante transcribir el texto de la Declaración de Nairobi sobre este principio: "lograr la participación de los adultos, de los grupos y de las comunidades en la adopción de decisiones en todos los niveles del proceso educativo, en particular en la determinación de las necesidades, en la elaboración de programas de estudio, en la ejecución y evaluación y en la determinación de actividades educativas, con arreglo a la transformación del medio laboral y de la vida de los adultos (CREFAL, 1977, p.5).

Lo importante es que se plantee a nivel internacional y en 1976 este principio que juzgamos medular para el nuevo enfoque de la educación de adultos, sin que esto quiera decir que algunas anteriores experiencias significativas no lo hayan tomado como base de acción.

También resulta relevante para el nuevo enfoque de la educación de adultos este otro principio que dice: "reconocer que cada adulto en virtud de su experiencia vivida es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa". (CREFAL, 1977, p., 5).

Al postular este principio, UNESCO está señalando la potencialidad que tiene el adulto para asumir su propia formación en un permanente proceso de autoeducación e interaprendizaje.

Entre las estrategias que señala la XIX Reunión de la UNESCO, a fin de que los Estados Miembros puedan determinar el universo de usuarios a los que debe atender, también evidencia la nueva orientación de la educación de adultos.

Una de estas estrategias resulta muy ilustrativo. Dice: "Tomar medidas encaminadas a promover la participación en los programas de educación de adultos y de desarrollo de la comunidad de los miembros de los grupos menos favorecidos, rurales o urbanos ... y en particular analfabetas ... jóvenes que no han podido obtener un nivel de instrucción general suficiente o una capacitación... los miembros de las minorías étnicas ... así como las personas que tropiezan con dificultades de adaptación social y los reclusos de las prisiones..." (CREFAL, 1977, p. 6).

Todo lo antes expresado evidencia el nuevo enfoque que va adquiriendo la educación de adultos dentro de una concepción económico-social, lo que se refleja más específicamente cuando se señala que, "los objetivos y metas de la política de educación de adultos deberían tener cabida en los planes nacionales de desarrollo; deberían definirse en relación con los de la totalidad de la política de educación y de las políticas de desarrollo social, cultural y económico". (CREFAL, 1997, p).

Pese a la nueva orientación que se le ha ido dando a la educación de adultos en la mayoría de los países de Latinoamérica, todavía hasta la fecha se nota, de acuerdo a la forma como se vienen ejecutando los programas dedicados a la población de adultos, que no se han logrado los objetivos ni estrategias que la UNESCO recomendó.

Esto se debe, entre otros factores, a la poca participación efectiva de los adultos en su proceso educativo -tal vez debido a la escasa motivación o a fallas intrínsecas de los programas- y a la dificultad de integrar los programas de educación de adultos a los planes nacionales de desarrollo, de manera que no sea sólo un pretexto para justificar estos programas ni tampoco con exclusivos fines pedagógicos, sino como parte viva y actualmente en el esfuerzo conjunto de mejora de los niveles de vida de los grupos marginados.

2.2.3.1 Los Seminarios Operacionales (SEMOPS) en América Latina

En los años 1970-1975, los SEMOPS tuvieron un auge considerable como método en la educación de adultos. El CREFAL (1974) publica en "El por qué y el cómo de la educación

funcional para adultos en América Latina", un capítulo intitulado "Tres años de SEMOPS en América Latina".

Allí se señala acerca del Seminario Operacional (SEMOP) que: La metodología educativa que se emplea es activa. El participante descubre por sí mismo, a través de sus propias actividades prácticas y de discusión, bajo la guía del asesor, "el por qué y el cómo de la Educación Funcional de Adultos, es decir, la lógica y la dinámica del proceso".

"Es un ejercicio que permite: conceptualizar, con base en una experiencia vivida, la teoría de la alfabetización funcional y el sistema que procede de este concepto; ejercitarse a sí mismo para la acción pedagógica correspondiente, y familiarizarse con las técnicas de la comunicación". (De Clerck, Marcel, en: CREFAL, 1974, pp. 106-107).

Por su particular relevancia dentro del tema de este estudio se revisarán aquí algunos aspectos metodológicos de los Seminarios Operacionales. Los SEMOPS son acciones de capacitación en el terreno, que surgieron de la "necesidad de programar los contenidos de la Alfabetización Funcional, a partir de las realidades concretas vividas por el adulto en la relación con su trabajo y su ambiente y con vistas al desarrollo económico y social". (CREFAL, 1974, p. 95).

La necesidad de una metodología en la que la participación de los sujetos de la acción tiene un papel importante, demuestra que la praxis y la concepción de la educación de adultos se ha modificado sustancialmente. Los objetivos de los SEMOPS giran en torno a "una formación a la medida de las necesidades y de la problemática real del hombre, de modo que contribuya a su desarrollo en todos los aspectos -no sólo en el económico- en forma integrada y coherente". (CREFAL 1974, p. 95)

El propósito es capacitar al personal de organismos involucrados, en acciones de educación de adultos y desarrollo (rural con mayor incidencia), en el lugar de su trabajo, en la metodología de la alfabetización funcional y en la investigación aplicada. Además, se acompaña en muchos casos a los mismos funcionarios en el inicio de sus acciones de Alfabetización Funcional, en la misma zona. Se busca la integración de estas acciones a los proyectos de desarrollo, aunque los informes (unos 20, CREFAL, 1971-1975), demuestran que difícilmente se logra una coordinación real entre las diferentes dependencias.

Después de la selección de una zona (o de un proyecto), en el SEMOP se realiza un estudio del medio. Finalmente, con base a este estudio, se elabora y aplica un programa integrado "a la medida de estos grupos humanos". (CREFAL, 1974, p. 96).

En el estudio del medio se emplean las siguientes técnicas:

- Entrevistar a los directivos del proyecto o de las acciones de desarrollo, para identificar sus objetivos y características.
- Entrevistar a los técnicos del proyecto o de las acciones de desarrollo, a fin de determinar los medios para lograr los objetivos oficiales, entre ellos, determinar las habilidades, conocimientos y actitudes que los adultos educandos necesitan adquirir para lograr los objetivos y

los cambios previstos. Conseguir de estos técnicos el calendario de las labores agrícolas o industriales de la comunidad estudiada.

- Analizar directamente, en la comunidad, el medio natural y la infraestructura existente, los servicios disponibles (correo, comercio, etc.) y la estructura social (asociaciones, grupos, liderazgo, etc.).

- Proporcionar a los líderes de la comunidad los datos y las conclusiones obtenidas de las tres fuentes anteriores (directivos, técnicos y comunidad) y recabar y estudiar sus opiniones, reacciones y sugerencias al respecto.

- Finalmente, mediante la observación directa y entrevistas, investigar la situación real de los individuos de la comunidad, determinando sus posibilidades y sus carencias frente a los objetivos y exigencias del proyecto de desarrollo.

Así se identifican muchos problemas que obstaculizan el éxito del proyecto y se recopilan muchos datos que constituyen valiosos indicadores para orientar más realísticamente las acciones de desarrollo previstas. Los datos constituyen, además, indicadores para definir el contenido del futuro programa educativo (qué comunicar), así como la forma de su comunicación (cómo comunicar)". (CREFAL, 1974, pp. 96-97).

Generalmente, no se emplean todas las técnicas mencionadas. Tampoco la instrumentación (generalmente, los cuestionarios) ha variado considerablemente; ambas varían según el coordinador del SEMOP en cada ocasión.

En realidad, más que la observación anterior, nos interesa señalar que en el SEMOP hay una participación amplia por parte de los funcionarios que trabajan en la zona de aplicación. La población misma queda, no obstante, en el lugar de objeto de la investigación. En base a los datos obtenidos, se le hace un programa integrado y "a la medida". En estos dos puntos se halla la diferencia sustancial con la investigación participativa, que se describirá posteriormente.

2.3 El desarrollo histórico-metodológico de la capacitación rural

La capacitación rural es una acción enmarcada en la educación de adultos, que ha tenido también sus diferentes épocas históricas, respondiendo a necesidades socio-económicas, con diferentes métodos (que se revisan en este estudio).

Tal como en los apartados anteriores, se intenta demostrar que también aquí se plantean otras estrategias, que requieren una coherencia al nivel de los métodos de investigación, los que a su vez constituyen una parte del programa total de capacitación.

A continuación vamos a revisar cómo a través de diferentes conceptos predominantes en determinadas épocas (extensión, difusión y capacitación) se reflejan diferentes estrategias y métodos de la capacitación rural.

El término Extensión Agrícola, causa de muchos malentendidos, se originó en los Estados Unidos para "extender" los conocimientos de Centros de Estudios Agrícolas y llevar los adelantos científicos al campo. Como indica Paulo Freire y otros autores, el término extensión se refiere a llevar conocimientos y técnicas a un ámbito donde se considera útil su aplicación.

La extensión, en este sentido, está relacionada con la modernización. El campesino tiene el papel de objeto y sujeto de los planes de desarrollo. Por supuesto, hay factores educativos involucrados en la extensión, en el sentido que el campesino recibe educación sobre la utilidad y la manera de aplicar ciertas técnicas (ya sean sobre los sistemas de contabilidad, o las máquinas agrícolas, fertilizantes o alimentación).

Pero no se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje auténtico entre el extensionista y el campesino. En el extensionismo tradicional el campesino no recibe elementos para decidir acerca de la utilidad de las nuevas técnicas, menos acerca de su inserción en el contexto socio-cultural o para optimizar sus posibilidades de resolver sus problemas o mejorar su nivel de vida.

El concepto de extensión fue introducido a fines del siglo pasado y marcó la estrategia de las acciones de divulgación hasta los años 50. Su principal característica a nivel estratégico, es la verticalidad.

Se desarrollan conocimientos, generalmente descubrimientos tecnológicos, en centros especializados, que se llevan al campo para aumentar la producción. Existe en esta conceptualización poca comunicación real con los campesinos y pocos conocimientos sobre sus características y problemas.

Para la simple aplicación de nuevas técnicas, tampoco era necesario hacer esto. Había que "adiestrarlos" en el buen empleo de las innovaciones. Las técnicas llegaron casi exclusivamente a los empresarios rurales con posibilidades de asimilar tales innovaciones. Es decir, su cobertura no fue todo lo amplia que se suponía.

En los años 50 se introdujeron grandes modificaciones en la estrategia de extensión, la que se conoce ahora como difusionismo.

En esa época cobran relevancia los procesos de comunicación, basados en el modelo de los flujos de la comunicación en dos etapas: Agencia de Extensión-líderes-campesinos. Después se dividió en varias etapas. La idea central en esta estrategia sigue siendo "la difusión de las innovaciones" pero a través de estrategias más refinadas. La época coincide con el auge del desarrollo de la comunidad. La preocupación se centra en tener un alcance mayor mediante la motivación de los campesinos para adoptar tecnologías, para modernizarse.

A finales de la década del 60, la capacitación parte de la estrategia de participación de la población, con sus características económicas y culturales, para lograr acciones de desarrollo integrado, y ya no la mera introducción de innovaciones tecnológicas.

La capacitación la entendemos como el proceso que fomenta la capacidad de la población para analizar su realidad y tomar - dentro de las alternativas viables - las decisiones acordes

a sus necesidades, para ejecutar, conjuntamente con los organismos de apoyo, acciones que resuelvan sus problemas.

La extensión tiene un enfoque más orientado a la modernización del campo, en cuanto proceso tecnológico de producción. La capacitación se preocupa por las relaciones de producción y la estructura social, inclusive los aspectos culturales, comprendida la educación.

El desarrollo implica, por lo general, también la modernización. Pero la modernización no implica necesariamente el desarrollo integrado. La modernización se concibe, en cuanto se refiere a la extensión y la difusión, como la divulgación de técnicas y elementos culturales de un sistema más avanzado a otro menos avanzado.

Es evidente que al introducir nuevos elementos culturales, se afectan automáticamente los existentes, ya que la cultura es un sistema coherente de normas, valores y costumbres.

A partir de esto es más fácil comprender las dificultades particulares que se han presentado, especialmente en países en desarrollo. La extensión en estos países se reduce, en gran parte, a la divulgación de técnicas diseñadas -adecuadas a sus circunstancias y exitosamente empleadas- en países altamente desarrollados, cuyas condiciones socioeconómicas son distintas.

La capacitación es un trabajo que se centra en un proceso de comunicación, en el cual se hace una gestión intencional y sistemática (puesto que no opera por medio de informaciones incidentales, sino a través de un trabajo metodológico estructurado), para que por medio del intercambio de conocimientos y nociones, contribuya a la formación e información de las unidades sociales.

Así, estas unidades, personas o grupos, serán capaces de tomar decisiones (adoptar una actitud o actuar) conscientemente, de acuerdo a sus intereses y para su bienestar. Capacitar es ayudar a que los propios sujetos sepan organizarse y ayudarse a sí mismos.

La capacitación conduce al campesino a ampliar sus contactos con la sociedad global, y por lo tanto, lo hace partícipe, cada vez en mayor grado, en esta sociedad de la cual forma parte. Le hace ver otras posibilidades, participar en la toma de decisiones relacionadas con sus intereses, y facilita su conscientización.

Para aclarar y ampliar el concepto de capacitación, podemos distinguir algunas formas parciales de ella:

1. Capacitación informativa (informar sobre hechos concretos).
2. Capacitación educacional (ampliar juicios básicos sobre las relaciones de los hechos y procesos).
3. Capacitación preparativa (preparar para la toma de decisiones).
4. Capacitación prescriptiva (aconsejar; ¡no necesariamente se siguen estos consejos!).

3. MARGINALIDAD, PARTICIPACION Y EDUCACION DE ADULTOS

3.1 Introducción

3.2 Marginalidad

3.3 Participación

3.1 Introducción

En función de lo que se señalará, puede decirse que la educación es un poderoso proceso de investigación social en el intento de reproducción de la cultura y la estructura social.

En los países latinoamericanos, caracterizados por el desarrollo dependiente, las necesidades de mano de obra especializada a la par que los fenómenos de desempleo y subempleo estructurales, demuestran no sólo la existencia de un proceso de desarrollo desigual y combinado, sino también que el sistema educativo ha reforzado dichos procesos de marginación a gran escala, en tanto que reproductor de la ideología dominante.

En los países dependientes, el proceso de marginación y la marginalidad estructural, consecuencia de los modelos de desarrollo, son, por un lado, expresión funcional del sistema y, por otro, amenaza permanente para el mismo.

A la educación se le ha conferido, por una parte, un papel de socialización (de adaptación, según la teoría estructural funcionalista); por otra, un papel de conscientización y de transformación de la cultura y estructura sociales. En el último sentido cobra más relevancia la educación de adultos, creada en un principio para llenar los vacíos que deja el sistema educativo escolarizado.

A la vez, la educación de adultos en muchos de los países latinoamericanos está cumpliendo un papel que es una combinación de esfuerzos para integrar las masas marginales al sistema económico, reproduciendo las relaciones de producción y respondiendo en parte a las demandas de mano de obra, con mayor preparación y especialización, del aparato productivo.

Es indudable que la educación de adultos, sobre todo a través de la modalidad abierta y no formal, facilita las posibilidades de participación activa, organizada y dentro del sistema económico y social imperante.

Empero, es sumamente dudoso que la educación de adultos en sí, impulse a un mayor nivel de desarrollo o provoque cambios sociales. En concordancia con estas observaciones, los planteamientos se orientan más bien hacia el importante papel de la educación de adultos en el desarrollo integrado.

Las manifestaciones concretas de este concepto (que no constituye todavía un modelo) son confusas respecto a lo que puede significar "integrado": a) la integración de varias estrategias de desarrollo; b) la integración de las acciones de los diferentes sectores (organismos gubernamentales y no gubernamentales) y e) la integración de la población marginada en el proceso de desarrollo nacional.

La educación de adultos tendrá que buscar sus bases teóricas en la transformación de las relaciones de producción, para contribuir a la eliminación de los procesos de marginación y a la situación de marginalidad. En cuanto a los aspectos metodológicos, coherentes con las mismas bases teóricas, la participación ofrece elementos para contribuir a la organización y contrarrestar la alienación.

¿Qué es la participación desde la perspectiva de la marginalidad? o sea, ¿la propuesta de participación de los grupos marginados ofrece una posibilidad de integración en la sociedad global, en la estructura existente (la interpretación estructural), o en el sistema de objetivos, normas y valores?

Participación en relación con la enajenación, es el propósito de ser actor en los procesos productivos (de bienes y de cultura) o, en términos políticos, la búsqueda de una democratización en la que se obtiene (como grupo social o clase social) una influencia real en los procesos de transformación.

La alienación, al igual que la participación tiene: a) un aspecto relacional; quiere decir, se da respecto a algo; b) una connotación temporal, o sea, se refiere a un proceso histórico; y c) un aspecto objetivo que comprende la alienación de la actividad de su esencia humana de los demás.

3. 2 Marginalidad

El término marginalidad es sumamente confuso. No solamente existen grandes diferencias conceptuales según el contexto histórico, social, económico, político y cultural, sino sobre todo, la conceptualización de la marginalidad y de la marginación adquiere características hasta contradictorias según la teoría empleada y el contexto ideológico.

Murga Franssinetti (1978, pp. 221-222), presenta el siguiente panorama como un abanico multicolor: "No es extraño pues, en esa dirección, que su significado y su status varíen según el contexto y que aparezca simultáneamente, como concepto empírico que describe situaciones ecológicas urbanas, (véase entre otros a Rosenbluth); o que designa a un estrato fundamentalmente rural, (González Casanova); o que totaliza la falta de participación activa y pasiva de determinados sectores (Mattelart y Garretón); como construcción hipotética que atribuye las carencias de la mayoría de la población del continente a su 'desintegración interna' y a su 'resignación, abulia y apatía' (Desal y Vekemans); y como concepto teórico que connota conflictos culturales (Chaplin); o que tematiza ciertas incongruencias de status (Cotler); o que indica un bajo grado de proximidad a los valores centrales de un sistema social integrado (Germani), o que hace referencia a formas particulares de inserción en el mercado de trabajo, y por consecuencia, en la estructura social global, determinadas por la naturaleza dependiente del régimen capitalista imperante en los países latinoamericanos (Germani)".

3.2.1 Generalidades

Dentro de la variedad de significaciones que adquiere 'la marginalidad' (ver al respecto Michel, 1979, p. 149 y sig., Solari, 1976, p. 351 y sig., Murga Franssinetti, 1978, p.222), existe una que apunta a las causas estructurales de la misma. No se define por negación como no participación, sino que se la caracteriza por aquellas formas particulares de inserción de la estructura productiva de la sociedad en general y, en particular, en los países dependientes de América Latina.

En general se caracteriza como situación social marginal", al modo "no completo de integración" -en la estructura general de la sociedad- de ciertos "espacios marginales". Esto implica el carácter contradictorio y, por ende, no estructurado en su totalidad, respecto al modo de integración e interdependencia de sus elementos", ni en cuanto a "sus relaciones con el resto de la estructura global" (Quijano, 1968, p. 35).

Formulada en términos de conflicto radical, la situación de marginalidad social no puede ser superada sin la modificación de la naturaleza de la sociedad como tal. El sistema de dominación social imperante y algunos modelos de desarrollo requieren implícitamente un proceso de marginación de vastos sectores de población que no se incorporan a la estructura dominante.

En general, bajo estos términos puede caracterizarse la marginación social, en tanto que un proceso en el que se produce la formación de una determinada fuerza de trabajo que, al no ejercer control sobre los factores productivos ni sobre la riqueza social resultante y quedar al margen de las decisiones políticas y económicas, tampoco puede gozar de los beneficios que genera la riqueza social: educación, vivienda, salud, etc.

De esta caracterización general de la marginalidad estructural se desprende la existencia de una marginalidad cultural, psicológica, social, demográfica (Vekemans y Silva, 1976, p. 36; ver también Bosco Pinto, 1976, p. 10 y sig.).

Por otra parte, la acumulación del capital produce "excedentes" de fuerza de trabajo, tanto en su fase competitiva ("ejército industrial de reserva") como en su fase monopolística ("excedente excesivo").

Según esta caracterización, de José Nun (1969, pp. 178 a 235), estos excedentes de población pueden ser funcionales, disfuncionales y afuncionales. Estos últimos constituyen la masa marginal de la superpoblación relativa. Bajo esta última denominación, Nun entiende una "emergencia de nivel económico (que implica necesariamente lo jurídico-político e ideológico) sobre la cual la estructura global 'inhibe' o 'sobredetermina' su no funcionalidad". (Nun, citado por Vekemans y Silva, 1976, p. 42)

Este análisis, en última instancia pretende situar y caracterizar el fenómeno de la marginalidad como correspondiente a una determinada etapa del desarrollo capitalista, específicamente en su fase monopolista. Se precisa así, del concepto de ejército industrial de reserva para la caracterización de un fenómeno semejante en la etapa competitiva del capitalismo. Pero, en la situación actual, la masa marginal no tiene posibilidades de constituir una "reserva", puesto que, por el avance técnico, es imposible que pueda incorporarse al mercado de trabajo.

Sin embargo, al caracterizarlo como fenómeno específico "nuevo", su análisis no se deriva entonces de las leyes y conceptos de análisis de los modos de producción en los países latinoamericanos con un capitalismo dependiente, sino que se sitúa en el plano de análisis de formaciones sociales concretas.

Por el contrario, por su contenido y significado, el fenómeno sigue siendo una manifestación -esta vez en proceso de agudización- de la ley de acumulación de capital y la pauperización de la clase trabajadora, que es ley fundamental del modo de producción capitalista, caracterizado en la fase monopólica de su desarrollo. En su forma, este mismo fenómeno adquiere nuevas particularidades en las sociedades capitalistas contemporáneas. (Véase, Córdoba, 1976, p. 53).

La marginalidad no significa únicamente quedarse al margen del sistema, sino que es una condición específica de un sector de la población necesario para hacer funcionar el sistema. Su inserción funcional en éste consiste en no participar en la toma de decisiones y en no tener poder. La condición de marginado es, pues, la de ser dominado y explotado por el sistema. Esta condición adquiere diversas características según las etapas históricas.

En este sentido, los cambios en el concepto de subdesarrollo se ven reflejados igualmente en las diferentes connotaciones del concepto de marginalidad.

El subdesarrollo no es una condición de un grado menor de desarrollo, sino de un desarrollo lastrado en una relación de dependencia. Los países subdesarrollados, están involucrados en el mismo sistema que hegemonizan los países desarrollados, pero cumpliendo un papel diferente y complementario, como se indica en el Capítulo 2 de este trabajo. Los países desarrollados necesitan a los subdesarrollados para mantener su hegemonía, del mismo modo que los grupos dominantes necesitan a los sectores marginados. La lógica de esta relación de dependencia en los países subdesarrollados refuerza la gravedad del problema de la marginalidad.

3.2.2 El caso latinoamericano

La coexistencia, en el caso latinoamericano, de un "ejército industrial de reserva" con la masa marginal, se debe al proceso del desarrollo "capitalista, desigual y combinado".

Las formaciones histórico-sociales latinoamericanas, asociadas constitutivamente a la dependencia estructural, se fundan en la integración, en un mismo momento histórico, de fragmentos estructurales que corresponden a etapas distintas de la historia del sistema global. El proceso de marginalización se "internacionaliza" (Quijano, 1968, p. 64), a partir de los países hegemónicos.

El proceso de marginación que sufre una parte cada vez mayor de la población latinoamericana, lleva a establecer la diferencia entre marginalidad y este proceso.

Se entiende por marginalidad "una situación caracterizada por la participación en actividades no relevantes al funcionamiento del sistema" y por marginación "un proceso que en términos globales, verificará la ampliación de la participación relativa de los marginados sobre la fuer-

za de trabajo, el progresivo ensanchamiento del creciente abismo ("gap") entre los niveles de participación en el consumo y en la producción de los (sectores) integrados en relación con los marginados, siendo que los marginados permanecen en situación constante, y finalmente, la progresiva disminución de la movilidad entre las situaciones de marginalidad y las situaciones de integración" (Lessa, 1975, p. 3).

Dadas las condiciones internas, la etapa de sustitución de importaciones en América Latina produce un fenómeno contradictorio: aumenta la mano de obra o colabora a su crecimiento vegetativo, pero al mismo tiempo el sector industrial absorbe sólo una parte reducida de ella. Desde otra perspectiva, ha existido una correlación entre la dependencia tecnológica y financiera y el aumento del empleo o de la capacidad de absorción de mano de obra. Empero, los beneficios de la productividad han recaído casi exclusivamente en el sector industrial, en el cual el número de trabajadores representa un segmento muy reducido de la población.

Una vez agotado el proceso de sustitución de importaciones aumenta las restricciones para la expansión del empleo de mano de obra, junto con la problemática de la inversión. La hegemonía es ejercida ahora por el capital monopolístico que coexiste, en las formaciones sociales dependientes, con formas de producción precapitalista con un capital competitivo, principalmente familiar o cooperativo.

La baja productividad y reducidos ingresos en las áreas rurales, en este contexto, ha contribuido al subempleo y a la conformación y consolidación de un mercado de trabajo para el sector industrial y de servicios. Esta característica se considera, generalmente, como consecuencia de los vínculos del sector agrario con formas de producción tradicional, y de la nueva dependencia, por la restricción a las importaciones que imponen los países desarrollados.

Las condiciones de integración en los países de América Latina, están definidas por el sector económico en su dimensión ocupacional. La revolución tecnológica que se gesta en la estructura básica capitalista, conlleva una "segregación", la cual se traduce en relaciones marginales con el sector económico. A su vez, éstas determinan rasgos peculiares en el mantenimiento de relaciones con el ámbito social y político. Esta tendencia del mercado de trabajo en América Latina es marginalizante, utilizando los términos de autores como Nun y Quijano, antes que de formación de un ejército industrial de reserva.

La marginalidad rural adquiere aspectos igualmente singulares. El proceso de producción tiende, en un comienzo, a elevar la productividad del trabajo, sin elevar la productividad física de la tierra, "con lo que se da una expulsión de la mano de obra del campo y empieza a surgir un sector capitalista en el propio campo". (Lessa 1975, p. 11).

En la mayoría de los países de América Latina, donde no ha habido una revolución agraria, los lazos con la tierra siguen considerándose como condición natural de la producción. El proceso de sustitución de importaciones no exigió una reforma agraria previa, que de alguna manera contribuyera a la reestructuración de dichos condicionantes.

La escasa planificación y la baja productividad han contribuido a la persistencia del atraso rural y ello, a su vez, a la dificultad de la expansión de la mano de obra, generando así un proceso de marginación cada vez mayor.

3.3 Participación

3.3.1 Alienación y praxis social

3.3.2 Praxis social y educación

3.3.3 Educación de adultos y conscientización

3.3.4 La participación, organización y educación de adultos

3.3.5 Aprendizaje y participación

Como hemos visto anteriormente, los términos marginalidad y participación están estrechamente relacionados, y la definición de uno de ellos implica necesariamente la presencia, o más bien, la ausencia del otro.

En general, y dentro del contexto histórico de América Latina, tal como se analizó, al significado que adquiere la marginalidad, corresponden procesos políticos que tienden a modificar substancialmente las condiciones socioeconómicas determinantes de la misma, en la búsqueda de distintos niveles de participación.

Autores como Joao Bosco Pinto (1976) y Juan Díaz Bordenave (1973) indican los siguientes niveles de participación:

Formar parte de (pertener a grupos, agrupaciones, organizaciones formales o informales),

Tener parte en (función pasiva o activa), y

Tomar parte en (lo cual indica acciones concentradas coherentes y directas).

En este trabajo, al hablar de participación se hace referencia a las categorías b) activa y c).

Una acción económica y social que plantee la necesidad de modificaciones, conlleva introducir cambios en la estructura de producción global de la sociedad, en procura de soluciones a problemas de empleo, subempleo, desocupación y productividad. A fin de los años 60, la participación empieza a aparecer como Estrategia en las teorías de desarrollo.

Lo importante es determinar el agrado de participación que se pretende con dichas acciones. En sentido muy amplio, se entiende por participación social, "una actividad organizada por parte de un grupo, con el objeto de expresar necesidades o demandas, de defender intereses comunes, de alcanzar determinados objetivos económicos, sociales o políticos, o influir de manera directa en los poderes públicos" (Stavenhagen, 1969), p. 3). Es decir, el objetivo final de la participación es influir directamente en la transformación de la realidad social a nivel micro y macro.

Sin embargo, aunque las alternativas de participación dependen de situaciones políticas y

sociales de orden general, su definición deberá hacerse a partir de cada situación específica, tomando en cuenta el significado y alcances explícitos en cada circunstancia. Es este análisis el que permitirá, en última instancia, descifrar la individualidad histórica del conjunto de una formación social, es decir, "la relación entre la individualidad concreta de las estructuras y la configuración concreta de la lucha de clases" (Poulantzas, 1968, p. 100).

La participación política es la acción de influir en el proceso de toma de decisiones (en defensa de) para promover los intereses particulares del grupo o clase a que se pertenece.

La participación social se define aquí como el proceso de tomar parte tanto en las organizaciones sociales como en la creación y recreación de la cultura propia. Esta última es entendida como el sistema de objetivos, normas y valores comunales, regionales o nacionales.

En particular la participación en el medio rural puede ser muy diversificada, abarcando desde simples consultas hasta procesos de autogestión. Cada enfoque depende de las situaciones prevalecientes y de objetivos establecidos para la participación.

Este tema en particular, ha despertado el interés por redefinir el papel de la investigación en lo que se refiere a "desencadenar" procesos de participación. Especialmente con referencia a la educación de adultos, se tiende a optimizar los resultados positivos de la incidencia de la educación en los procesos de transformación social. En este sentido, se afirma que "la educación de adultos es un proceso desalienatorio... y conlleva en sí la proyección de la acción transformadora. . ." (Yopo, 1972, pp. 114 a 116).

Uno de los elementos que confieren especificidad a los programas de educación de adultos para el desarrollo rural integrado, lo constituye la participación de las comunidades en la interpretación y la transformación de su propia realidad y en las modalidades educativas que más correspondan a sus aspiraciones.

La participación tiene relevancia, tanto por su valor instrumental como por su capacidad de fomentar la cooperación y la solidaridad entre los distintos grupos sociales que comparten determinados intereses.

"El concepto participación referido al medio rural, en un plano ideal quiere expresar básicamente el deseo que la población de dicho medio llegue a compartir el poder dentro del sistema social nacional, mediante su intervención efectiva en el proceso de toma de decisiones" (UNESCO, 1978 p. 4).

La experiencia demuestra que uno de los mayores obstáculos para la participación de las comunidades rurales en el proceso educativo radica en la dificultad de lograr una movilización efectiva de la población. No basta una autorización formal para participar. La participación debe promoverse, y ello implica un proceso de capacitación relativamente largo.

Un modelo de participación no puede apoyarse en un conjunto de individuos dispersos. Se debe fundamentar en el reconocimiento y el reforzamiento de las condiciones e intereses de los grupos o asociaciones que existen en la comunidad. Al respecto conviene tomar en cuenta que el buen funcionamiento de un grupo depende de determinadas condiciones tales

como el tamaño y composición del mismo, los incentivos individuales derivados de la actividad común, los objetivos compartidos, la retroalimentación continuada de los objetivos del grupo, la estrategia empleada y la disponibilidad de información oportuna.

Los niveles de participación de la población rural en las acciones educativas, varían en función de los siguientes elementos:

Quién participa (representantes, organizadores, toda la población).

Acciones en las cuales se participa (diagnóstico, análisis, programación, ejecución, evaluación).

Nivel de participación en la toma de decisiones (formulación de objetivos, identificación de instrumentos de acción, diseño del plan).

El planeamiento de la educación para el medio rural constituye un proceso sistemático, interdisciplinario y participativo de diagnósticos de la realidad rural y de previsión de sus necesidades educativas, en función del desarrollo integrado, así como la estimación de las acciones y de los medios alternativos requeridos para satisfacer dichas necesidades.

Además, el planeamiento de la educación para el medio rural está íntimamente vinculado al proceso político de toma de decisiones sobre objetivos y metas educacionales, prioridades, asignación de recursos y distribución de responsabilidades. Su función primordial es ayudar a mejorar dicho proceso de toma de decisiones.

Sin embargo, cabe insistir que el concepto de praxis social y el de educación -dentro de ella- vinculada a la transformación de las condiciones reales de vida, constituye la base del cambio en la conciencia y significa una tarea histórica.

Bajo esta perspectiva, la educación de adultos es un medio de preparación para la participación en todos los órdenes, y sólo es posible como parte de un proceso transformador de las estructuras económicas, políticas y sociales.

Cabría precisar entonces algunos términos tales como alienación, praxis, conscientización, organización, dado que éstos pueden explicar en gran medida las diferentes características de la participación en América Latina.

3.3.1 Alienación y praxis social

El concepto de alienación al igual que el de participación, recibe diferentes connotaciones dependientes del marco teórico en el que se le analiza. La connotación más común es la psicológica, en la que se define la alienación como la situación en la que un individuo está separado de o no integrado a la realidad que le es propia. En este caso, resulta importante remarcar las diferentes ideologías que están detrás de los marcos teóricos "objetivos". Es notable que, por una parte, se analice la alienación en función de la adaptación necesaria para mantener el sistema y el orden sociales. Aquí, se puede mencionar la función de la tecnología analizada por Thorstein Veblen, (1934), o la función de la religión y los valores de

una sociedad además el papel de la burocracia analizada por Max Weber, (1958), así como la anomía analizada por Robert Merton (1964) en su trabajo sobre teoría y estructura sociales, con sus categorías clásicas de modos de adaptación (conformidad, innovación, ritualismo, retraimiento y rebelión). En estos estudios el individuo alienado no está adaptado al sistema social y reacciona de diferentes formas contra el mismo. Esto dio lugar a estudios en los que se operacionaliza el concepto de persona alienada, de tal manera que no acepta la cultura de una sociedad específica, llegando a conclusiones tan absurdas como que estas personas son las que no leen Selecciones (Reader's Digest), no admiran los automóviles grandes y no leen los comics (mencionado por Horowitz, Historia y elementos de la sociología del conocimiento). Este concepto de alienación es mejor denominarlo como enajenación o comportamiento desviado, conceptos conocidos del estructural funcionalismo y sumamente útiles para el análisis de la adaptación de las personas al sistema social. No obstante, sirven poco para explicar los cambios sociales y el papel de la educación en los mismos.

En segundo lugar, la alienación tiene una connotación opuesta. En este caso, se hace énfasis en el análisis histórico de la sociedad y especialmente en los modos de producción dentro de una sociedad de clases, en la división del trabajo, en la separación de los productores y trabajadores de los medios e instrumentos de producción y de los productos de la actividad productiva que como fuerzas oprimen y dominan al hombre.

La alienación, en éste sentido, tiene las características de un concepto social que pueda proporcionar pautas para el análisis del papel de la educación para el cambio y la participación. Es conveniente enfatizar que las dos connotaciones mencionadas de alienación son ideológicas y tienen un sentido político, teórico y práctico.

Es el segundo concepto de alienación el que fundamenta el debate que se presenta a continuación:

La alienación, analizada por Marx, no es una categoría en sí, es decir, no tiene una objetividad insuperable. La alienación es una categoría histórica en tanto que ha sido forjada en las relaciones capitalistas de trabajo., Y es en la historia donde el hombre, mediante una praxis radical, es decir, de transformación de la realidad económica social, puede desalienarse.

En este sentido y considerando que el proceso de alienación tiene bases materiales, puede afirmarse que las formas de conciencia no constituyen un proceso intelectual independiente, sino que son el producto de relaciones de producción concretas:

"En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones que corresponden a una determinada fase del desarrollo de sus fuerzas productivas materiales ... El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual general ... el ser social es lo que determina la conciencia social" (Marx, Contribución a la Crítica de la Economía Política, Montevideo, 1960, p. 17).

La alienación en la praxis social se expresa en diferentes formas:

a) La alienación en la actividad productiva

En la producción no es el trabajador quien elige los métodos, ni quien determina los fines, sino el propietario de los medios de producción. El trabajador no constituye sino uno de los medios. Su propia actividad se le presenta como algo ajeno; la actividad como sufrimiento o pasividad: es la autoalienación.

b) La alienación del producto

El desarrollo de la propiedad privada ha funcionado bajo el supuesto que el objeto producido por el trabajo, es decir, el producto de éste, se constituye como algo ajeno al trabajador. Sin embargo, esto no es necesariamente así, dado que el producto del trabajo es trabajo, o sea, objetivación del trabajo. Asimismo, el producto del trabajo, en la estructura capitalista, se lo apropia el dueño de los medios de producción. De modo que el uso y destino del producto están fuera del control de quien lo elaboró.

c) La alienación de su esencia humana

El hombre se define como un ser esencialmente productivo. Esto es lo que le da su carácter de especie. Pero, cuando el producto del trabajo está alienado (representándose al trabajador como algo extraño) y la misma actividad productiva se le presenta como ajena, el trabajador hace la extrapolación más trágica de su existencia: transforma el trabajo, de manifestación de su esencia humana, en un medio de subsistencia biológica. Esta inversión enajena al hombre de su propio cuerpo, de la naturaleza externa, de su visión mental y de su vida humana.

d) La alienación de los otros

Como consecuencia directa de lo anterior, el hombre también se aliena de los demás, de los otros. Al invertir su finalidad esencial en medio de subsistencia biológica (el trabajo), el hombre sustituye a su vez una relación esencial con los otros, por otra en la que los otros no son sino medios para su propia existencia. La alienación del producto de su propio trabajo deriva en alienación del producto del trabajo de los demás. Así es como la alienación de su propia actividad la deriva en relación alienada del trabajo de los otros.

3.3.2 Praxis social y educación

Las diferentes formas de alienación descritas anteriormente se dan simultáneamente y forman un complejo tejido que compromete todas las esferas de la vida.

Frente a esta realidad, el proceso desalienatorio, la libertad en última instancia, no puede consistir sino en que el hombre socializado, los productores asociados, regulen racionalmente su intercambio con la naturaleza y la sociedad, bajo un control común. (Marx, 1960, p. 750 y sig.).

La fuente de toda alienación radica, en último análisis, en la existencia de la propiedad privada de los medios de producción, pues está consolidada por un proceso material y por fuerzas reales de dominación.

A estas fuerzas materiales sólo puede oponerse una lucha material organizada que elimine las bases de sustentación de la alienación. En este contexto se inserta el concepto y la significación de la praxis, como única condición de una reivindicación posible.

La toma de conciencia, por consiguiente, es un momento necesario de la acción misma; es un proceso activo. "Esta praxis creadora o totalización práctica no necesita de ninguna mediación ideológica... la acción se realiza (a sí misma)... y) el sujeto no es sino el punto medio de ese tránsito dialéctico de una objetividad a otra. . ." (Tomasetta, 1972. pp.-8891).

El análisis anterior permite visualizar el dilema fundamental de la educación: por un lado, el sistema dominante requiere, para seguir funcionando, la socialización de normas y valores y la capacitación de los miembros de la sociedad dentro de las relaciones de producción existentes; por otro lado, proporciona elementos para el análisis crítico del mismo sistema, tanto en sus niveles políticos, sociales y culturales, como de las propias relaciones económicas y de las causas de la alienación. A través de mayores grados de organización y de participación, la educación puede insertarse en el proceso de praxis social. De esta manera contribuirá a lograr mayores niveles en la toma de conciencia.

3.3.3 Educación de adultos y conscientización

En este contexto, la educación adquiere un sentido específico, en tanto se considera que las bases materiales de un sistema de producción no existen sino a través de la conciencia de los hombres: ". . . la toma de conciencia genera la necesidad de acción (Utría, 1969, p. 137).

Este papel de la educación explicitado por Paulo Freire, tiende a identificar educación y conscientización, y a través de ella se generan las formas para la comprensión, explicación y transformación de la realidad en la que incide.

Sin embargo, la educación no puede ser entendida solamente como proceso de conscientización. De serlo exclusivamente, se tendría otra conciencia pero sólo de las necesidades insatisfechas. El proceso de conscientización ocurre entre sujetos (entre conciencias), y a través de experiencias. La educación se convertiría entonces sólo en respuesta ideológica (y no política). (Para este concepto ver Joao, 1976. pp. 68 y sig.).

Habrá que precisar el carácter de la conscientización en relación con la educación, empero, la educación por sí misma no conscientiza. O dicho de manera más concisa, puede conscientizar solamente sobre la experiencia educativa propiamente tal. En la realidad concreta, las experiencias vividas y las luchas sociales son las que conscientizan a las personas, grupos o clases sociales. No obstante, la educación puede cumplir un papel importante como catalizador en estos procesos. En este sentido, la educación contribuye a la conscientización en tanto que facilita la reflexión crítica sobre la realidad concreta, las experiencias y los procesos.

Las observaciones anteriores, nos llevan a la conclusión que, hablar sobre la educación conscientizadora no tiene que tomarse demasiado literalmente, sino en el sentido de una educación crítica y liberadora que facilite el análisis de la realidad y la comprensión de las relaciones que se dan entre ellas, permitiendo así un proceso de conscientización. De la comprensión de esta pauta se desprende también el énfasis en el aprendizaje; más que en la

enseñanza, el aprendizaje se da en las múltiples situaciones de la realidad socioeconómica política y las experiencias vividas en ella, y en menor grado en la situación escolarizada.

El aprendizaje se da, por una parte, en la situación escolarizada y la parte más importante se da a través de las múltiples experiencias vivenciales y cotidianas que se presentan en la realidad socioeconómica-política. Esta observación se presenta con mayor énfasis en la educación de adultos y fundamenta la opción por la educación no formal, apegada a las necesidades educativas básicas que se desprenden de la realidad concreta que viven los sujetos, para contrarrestar los efectos de alienación impulsados por ciertos sistemas sociales y para fomentar una participación consciente y efectiva de los adultos.

Es necesario introducir otros aspectos conceptuales para comprender la relación entre educación y participación y su incidencia en la superación de la problemática de la marginalidad.

Conscientización podemos entenderla como experiencia de participación. Pero participación, en tanto que significa tomar parte en el proceso de generar decisiones y acciones, no se limita al ámbito de la conciencia. Tiene aplicaciones de orden político, social, económico, etc.: "El proceso de participación es un proceso de lucha por el poder ... que tiende a permear las diversas estructuras políticas, económicas, culturales; tratándose de la incorporación de las masas a la toma de decisiones, la práctica y la experiencia tienen un papel preponderante que cumplir" (Qué entiende Ud. por Participación?, 1972, p. 4).

En definitiva, ello quiere decir que la conciencia, la voluntad y la madurez no son suficientes para superar la marginalidad.

En el mismo sentido, considerar la participación como un valor en sí mismo, supone, en estrecha vinculación con la educación, que los beneficios de la misma son resultados de decisiones voluntaristas. El punto de partida de este enfoque es la conciencia individual del sujeto y supone que el beneficio social de la educación se puede derivar de los objetivos del individuo aislado.

En la base de esta concepción, en términos generales, están las ideas de igualdad y libertad. Se supone que todos son igualmente libres para tomar decisiones, en virtud de que todos poseen las mismas capacidades. Sin embargo, solamente puede hablarse del hombre aislado o individual cuando se hace abstracción de las condiciones sociales (políticas, económicas, culturales) que configuran su existencia.

Frente a procesos subjetivistas y voluntaristas, la alternativa se halla en una consideración basada en la objetividad de las leyes del desarrollo social, y conduce, a través del estudio de las condiciones de producción y apropiación del conocimiento, a la ruptura con dichas condiciones de existencia.

3.3.4 La participación, organización y educación de adultos

Dentro de los contenidos que explicitan el significado de la participación es necesario rescatar el concepto de organización. Hacemos hincapié nuevamente en la definición de Stavenhagen sobre participación como, "diferentes tipos de actividad organizada", mediante

la cual un grupo logra expresar sus necesidades o demandas, y -en general- plantearse el logro de ciertos objetivos. (Stavenhagen, 1969, p. 89).

Las acciones que se propone la educación de adultos suelen ser planteadas, en este sentido, como una promoción social, en tanto es "útil para precipitar y reforzar el proceso de estructuración en los sectores populares, para animar y perfeccionar el funcionamiento de una gama muy variada de estructuras sociales" (Yopo, 1972, p. 116). Esta tendencia de la educación de adultos en América Latina, que se da a partir de esta década, considera a aquélla como factor dinamizador de una movilización popular en torno a acciones de contenido social y político, pero dentro de las posibilidades que ofrece un sistema dado.

En este contexto particular, la noción de participación adquiere su significado fundamental: "sólo tiene sentido hablar de participación si se la entiende como participación en el poder político" (Tomasetta, 1975, p. 11). Pero ello deberá entenderse no solamente como participación en un "sistema dado", sino que debe referirse también a "acciones organizadas que rechazan la estructura social establecida e intentan cambiarla" (Stavenhagen, 1977, p. 89).

De esto se deduce que el problema de la participación no se constriñe a la participación política en un sistema de democracia parlamentaria, sino que cobra importancia en las organizaciones de base y en la manera cómo éstas cobran fuerza en la sociedad global. "La participación política es el modo de luchar, con medios que ahora podemos denominar políticos, contra las condiciones de desigualdad propias de la sociedad civil" (Tomasetta, 1975, p. 17).

Y no puede implicar solamente el sufragio universal, puesto que éste constituye un modo de transferir a la sociedad política el sistema de desigualdad de la sociedad civil. Fuera de la lógica del aparato ideológico del estado es donde se plantea la problemática de la participación y el cambio en la estructura de poder dentro de la lucha política, para lo cual se requiere un gran esfuerzo por estructurar nuevas formas de organización.

Sin embargo, es en cada coyuntura que se descubren tanto el modo singular de integración en un sistema, como los niveles de integración social compatibles, al mismo tiempo que ésta define el carácter de la marginalidad y las específicas relaciones de fuerzas de los grupos marginalmente implicados.

Ello quiere decir, en última instancia, que el proceso de participación "no es un fenómeno aislado e incidental que puede surgir de un momento a otro. No se genera espontáneamente ... " (Utría, 1969, p. 137). Los largos períodos de marginación que caracterizan las formaciones sociales dependientes en América Latina, influyen negativamente en dicho proceso. También cabe advertir, como lo hace Gramsci (1959, p. 335), que la espontaneidad pura no existe en la historia.

Por otra parte, la participación "tampoco puede ser decretada compulsivamente, ni estimulada en forma artificial y menos puesta en marcha sin que se produzca previamente una atmósfera ampliamente favorable. . . " (Utría, 1969, p. 137).

Se refiere indudablemente, al proceso operativo de la participación. En este sentido, señala que dicha secuencia comienza "con un lento y articulado proceso de toma de conciencia por el cual los individuos y la comunidad adquieren una vivencia real de su situación y de su

destino en el universo social y político que les rodea. . . " (Utría, 1969, p. 137).

El análisis anterior pretende contribuir a una visión sobre las relaciones internas entre conscientización, participación, organización y el papel de la educación de adultos en ella. Si bien la educación de adultos coadyuva en el proceso de toma de conciencia, este proceso tiene que fundamentarse en una participación real de los sujetos en los procesos políticos y socioeconómicos. Es allí donde se articulan el nivel de conciencia y la participación.

No obstante, la conciencia y la participación concreta no pueden cumplir un papel real en la transformación de la estructura social sin estar expresadas en una organización que integre los intereses de las fuerzas sociales. En este proceso, la educación de adultos puede hallar su máxima expresión, contrarrestando los procesos de marginación y enajenación, y proponiendo una capacitación crítica para el cambio social.

3.3.5 Aprendizaje y participación

La posibilidad de incidir en las transformaciones sociales (incluso de orden estructural), en base a las relaciones y vínculos del ámbito estructural, conduce a la necesidad de plantearse prácticas participativas en educación.

Sin embargo, deben plantearse desde la perspectiva que dichas prácticas no conduzcan nuevamente a formas integrables al sistema.

Bajo este último enfoque se plantea, por ejemplo, que "la educación y la promoción social incorporan al hombre a su realidad haciéndole partícipe de ella... La integración social no es sólo necesaria sino urgente. . ." (Yopo, p. 1 16). En algunas circunstancias, aún en los casos en que se han fijado metas precisas, es posible que los medios para alcanzarlas no respondan a la finalidad establecida e impidan la ejecución misma.

Sin embargo, no es posible -tal como se dijo en puntos anteriores- establecer fórmulas estáticas. Su definición deberá hacerse a partir de cada situación específica, tomando en cuenta el significado y alcance explícitos e implícitos en cada circunstancia. Todo aprendizaje crea una situación desconocida, de la cual se debe desprender cómo abordar lo mejor posible situaciones de ese tipo. Ello implica que no se debe optar por un método particular, que incluye un conjunto particular de reglas, sin examinar antes las alternativas e investigar el contexto socioeconómico y político del caso en su contexto histórico.

A menudo se da por supuesto que un nítido entendimiento de las ideas nuevas precede, y debe preceder, a cualquier formulación y expresión institucional de las mismas. Sin embargo, la relación que existe entre idea y acción no conduce a presentarlas, necesariamente, como escindidas. Por el contrario, la actividad inicial es un presupuesto esencial del acto final de entendimiento, y ambos no constituyen sino procesos.

Esta caracterización del aprendizaje lleva a poner énfasis más en el proceso que en los resultados.

Si se piensa que uno de los problemas fundamentales a los que se enfrenta la educación de

adultos en América Latina es lograr la participación real y efectiva de los grandes sectores marginados de la población, el planteamiento de una metodología que satisfaga esas expectativas significa un proceso de aprendizaje ligado a la acción.

La educación de adultos, especialmente en su modalidad no formal, no tiene que presentar un esquema rígido previo. Su método, sus contenidos y también los medios de los que se sirve para lograr la participación y la organización, se construyen sobre la praxis. Habrá que hacer hincapié en la búsqueda de una estrecha vinculación entre el aprendizaje que se da en las experiencias cotidianas y el aprendizaje que fomentan los sistemas de educación de adultos. La participación en el aprendizaje, propuesta por la educación de adultos, tendrá que incluir también una participación activa en base a la utilidad inmediata de los conocimientos y reflexiones críticas que ofrece.

La metodología participativa adquiere una vigencia histórica en América Latina al desarrollarse como una praxis que tiene su fundamento en la acción misma y en las condiciones objetivas que generan dichas acciones.

Esta propuesta surge, entonces, de la búsqueda de una coherencia en las acciones de transformación, o también -tal como lo señala Bosco Pinto (P. 12)- de ". . la íntima conexión existente entre la conciencia social y la praxis de transformación de una realidad que le da fundamento y viabilidad histórica". (Aunque se está refiriendo al método psico-social, la intención es la misma).

La metodología participativa podría entenderse como un conjunto de procedimientos en el proceso de tomar parte en las decisiones.

No se trata de una técnica entendida como "procedimientos rigurosos, bien definidos... etc." (Grawitz, tomo 1, 1975 p. 291). Tampoco es suficiente para la acción educativa contar con una técnica rigurosa o la precisión de ciertos aspectos metodológicos, sin un marco teórico claro y una precisa definición de los problemas relevantes.

"La elección de las técnicas depende del objetivo perseguido, el cual va ligado al método de trabajo... la teoría define el qué, mientras que, sin duda ligados al contenido pero de otra forma, los problemas de método dan una respuesta a la pregunta 'cómo'. . . (Grawitz, Tomo 1, p. 291).

Sin entrar en la precisión de ciertos términos científicos, podría decirse más sencillamente que en la definición de los objetivos de la educación de adultos, se encuentra el "para qué" de tal metodología.

Ello conduce, en definitiva, al sentido último de la participación.

Durante los Seminarios de Maestría en Educación de Adultos del CREFAL, en algunos trabajos se ha insistido en definir la participación como un valor en sí mismo, en tanto permite el desarrollo pleno de la experiencia y del conocimiento en el hombre.

Sin desconocer este valor, es preciso, sin embargo, hacer notar que las consecuencias de una mayor participación no se agotan en estos términos, en tanto que dichas potencialidades

no pueden materializarse donde no hay condiciones económico-sociales de vida que las haga factibles.

La participación se inserta en un proceso mucho más amplio y profundo que involucra, en última instancia, la estructura de poder. En ese ámbito, es decir en todas las instancias de decisión, se inserta la definición de objetivos de la educación de adultos. Y es allí donde encuentra su justificación la metodología participativa. La metodología se constituye en un modelo explicativo de ese proceso. Ello quiere decir, en suma, que no están claramente determinados sus pasos. Frente a este modelo, las limitaciones de cada realidad deberán contribuir a su definición.

La participación tiene su relevancia, por una parte, en el proceso de aprendizaje del adulto, reconociendo sus condiciones específicas, y por otra, como un objetivo al que apunte la educación de adultos, intentando facilitar la participación en los procesos sociales económicos y políticos, independientemente de la estrategia de aprendizaje empleada.

El análisis propuesto en este capítulo pone énfasis en los procesos de aprendizaje en la Educación de Adultos, para aclarar el papel de la toma de conciencia, la participación, la organización y las estructuras sociales y para establecer las pautas para una redefinición de la investigación social.

La investigación social tiene una importancia primordial en la producción de conocimientos sobre la realidad históricamente definida en tiempo y espacio. La educación de adultos requiere de una adecuación a las necesidades básicas de los grupos marginados, estar apegada a su contexto socioeconómico político y fundamentada en las experiencias subjetivas. En este sentido, es altamente recomendable que las investigaciones tomen en cuenta los conocimientos populares y fundamenten la participación activa de los sujetos en todos los momentos del proceso de educación de adultos, inclusive en el estudio de su propia realidad.

En el siguiente capítulo analizaremos las diferentes orientaciones, estrategias, fundamentos teóricos y métodos de la investigación social, para tener criterios evaluativos acerca de su coherencia con las orientaciones de los programas de educación de adultos, especialmente en la modalidad no formal. Todo esto se basa en el supuesto de que la opción metodológica encuentra su fundamentación en una opción ideológica. Dicho de otra manera, el cómo investigar está ligado al para qué investigar.

4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION SOCIAL

4.1 Ciencia y Método de Investigación

4.2 Fundamentos teóricos de los métodos de la investigación social

4.3 Los métodos en la sociología

4.4 Investigación Cualitativa versus Investigación Cuantitativa

4.5 La objetividad de la investigación social

4.6 Comentarios sobre la opción metodológica

En este capítulo se presentan algunas corrientes teóricas que fundamentan los métodos tradicionales de la investigación social, así como se exploran algunos métodos no tan comúnmente usados y sus fundamentos. El debate epistemológico acerca de estas divergencias en la selección de estrategias para la investigación social, tiene su motivación en cuatro puntos básicos:

La búsqueda de métodos de investigación que satisfagan los objetivos de tales trabajos. (La relevancia de los datos para la comprensión del problema).

El bosquejo de la coherencia de los métodos y procedimientos utilizados en la investigación con las acciones subsiguientes. (Ej.: participación no solamente en el planeamiento, la ejecución o la evaluación, sino en todas las fases, inclusive la investigación).

La opción de dar mayor importancia al sujeto en la investigación y, en lo posible, convertir esta en un acto educativo propiamente dicho. (¿Quién investiga la realidad de quién?).

El propósito de informar con precisión, tanto en lo que se refiere a la validez como a la confiabilidad de los datos obtenidos. (El problema de la conversión de fenómenos y procesos cualitativos en datos cuantitativos acerca de conceptos abstractos).

En primer lugar en el capítulo se precisan algunos conceptos básicos respecto a la metodología de la investigación social. Enseguida se revisan algunas corrientes filosóficas para establecer un marco teórico que pueda ayudar en la ubicación y determinación de ciertos métodos en la investigación social. Se analizan especialmente los puntos de vista para lograr conocimientos a través de reglas (lógicas; el racionalismo) o por medio de la experiencia vivida. Este debate no sólo tiene raíces en las corrientes filosóficas, sino que constituye también un punto fundamental en los métodos de aprendizaje de la educación de adultos.

En la parte correspondiente al análisis de los métodos de investigación usados por la sociología se mencionan aquellos que se utilizan en los estudios específicos de la educación de

adultos y de la capacitación rural, así como de los procesos sociales más amplios a los que están integrados. Ahí se presta especial atención a las características, y sobre todo a las diferencias, entre métodos cualitativos y cuantitativos, tomando como ejemplo de estos últimos la encuesta, que es el método empleado en la generalidad de las investigaciones en este campo.

Al final hacemos una pequeña referencia al debate sobre la objetividad en las ciencias sociales.

4.1 Ciencia y Método de Investigación

4.1.1 La Epistemología

4.1.2 La ciencia

4.1.3 La investigación

4.1.4 La Teoría

4.1.5 El Concepto

4.1.6 La metodología y el método

Antes de entrar en el debate sobre algunos temas específicos de este capítulo es necesario precisar algunos conceptos clave y sus interrelaciones. Este apartado se inscribe en el debate epistemológico en las ciencias sociales. La revisión del mismo se enfoca especialmente al quehacer de las ciencias sociales, o sea a la investigación y las contribuciones que ésta pueda hacer a partir de la producción de conocimientos acerca de la realidad (inducción) a la teoría, así como los elementos teóricos y los conceptos que guían la producción de conocimientos a través de la investigación.

El enfoque total de este trabajo sobre Investigación Participativa lleva a hacer hincapié en el método de investigación (el cómo en la producción de conocimientos) por su especial relevancia en este debate sobre alternativas en la investigación social.

Anticipadamente se advierte que el método no se puede ver ni analizar independientemente del debate epistemológico global y sobre todo del discurso científico, ni de las teorías, ni de sus conjugaciones con la práctica (praxis) de los campos científicos a los que se les aplica el método.

4.1.1 La Epistemología

En una primera aproximación, La Epistemología se entiende como una reflexión sobre la ciencia. Pero, ". . . la epistemología deja de constituir una simple reflexión sobre la ciencia y

se transforma entonces en un instrumento del progreso científico al convertirse en organización interior de los fundamentos". (Piaget, 1979, Vol. 1, p. 52).

La epistemología intenta pasar revista a todos los estudios de lo que se llama conocimiento científico. En este sentido se considera al conocimiento bajo determinadas formas científicas pero también pre-científicas, a las que no se puede negar su valor cognoscitivo puesto que preparan los progresos ulteriores. En este sentido se identifica como teoría del conocimiento, de sus fundamentos y su lenguaje.

La epistemología constituye un estudio crítico de los principios de las diversas ciencias, de su valor y objetividad, implicando una reflexión sobre su origen lógico, sobre los procedimientos a través de los cuales se forman las distintas ciencias y alcanzan un conocimiento científico. Esto quiere decir que la epistemología incluye la metodología. La teoría de las ciencias es parte de la epistemología, describe la relación cognoscitiva entre el hombre (sujeto) y los fenómenos (procesos y hechos) sociales.

Gnoseología es la teoría que analiza sistemáticamente los conceptos empleados en los procesos para lograr conocer e interpretar el mundo.

La producción del conocimiento no puede separarse de sus circunstancias de aparición (producción). En ese sentido, interesa principalmente hablar de una historia epistemológica de las ciencias. Por lo tanto, se tiende a identificar historia de la ciencia y epistemología.

Aunque la epistemología es una reflexión sobre la ciencia, sin embargo no necesariamente esa reflexión es filosofía. La epistemología es interdisciplinaria por su naturaleza; no intenta regir sobre la ciencia; por el contrario busca su integración a ella. Su objetivo no es aquello que la ciencia trata sino su discurso (el discurso científico).

4.1.2 La ciencia

La definición corriente de "ciencia" es la de acumulación de conocimientos sistemáticos. Esta definición resulta precisa sólo hasta el punto en que se definan adecuadamente las palabras "sistemático", "conocimiento" y el cómo de la "acumulación" y se acepte que éstos pueden ser diversos en tanto las ciencias tienen objetos y características específicas.

Aparte de otros problemas en torno a la definición de "ciencia", existe el de reconocer o no una oposición (o por lo menos una diferencia notable) entre un objeto dado y uno no-dado, entre el conocimiento de las ciencias naturales y el conocimiento de las ciencias sociales.

Esto implica -necesariamente- el problema de los métodos. Un grupo de métodos parte de considerar que los principios del conocimiento provienen de una disciplina autónoma y permiten

-por lo tanto- ejercer un control normativo. Un segundo grupo de métodos, en cambio, considera como de vital importancia el modo mismo de estructuración del conocimiento.

El problema principal, entonces, no radica en hallar una definición de ciencia ya que no

existe una ciencia. Por consiguiente no es posible hallar términos de reducción de una ciencia a otra. En general podemos decir que las ciencias forman un "sistema de diferencias articuladas". (Badiou 1973, p. 12).

Todo lo anterior nos permite hacer las siguientes observaciones:

- No existe primacía del sujeto sobre el objeto y a la inversa.

Ambos son partes constitutivas del mismo proceso histórico-social.

- Este aspecto es más fácil de percibir en las llamadas ciencias sociales que en las naturales. Sin embargo, "la naturaleza" es una categoría social. (Mansilla, 1970, p. 30).

- Las diferencias entre las distintas ciencias llevan a señalar la diferencia entre verdad fáctica y verdad lógica (y la irreductibilidad de una a otra).

Hechas estas consideraciones, podría intentarse una definición de ciencia como un sistema de representaciones formales sobre un objeto.

La ciencia es "creación", es "acto de descubrimiento" (Bachelard, 1973); no hay para ella una razón única o pura experiencia; tampoco admite verdades primeras, objetos pre-constituidos o quedar reducida a un reflejo inmediato de la exterioridad.

El objeto de las ciencias no es el mundo ni la naturaleza: su objeto se constituye a partir de la negación de los resultados de la intuición.

Su núcleo central no reside en el sujeto o en el objeto (tal como lo interpreta la epistemología tradicional), sino en las relaciones que entre ambos existen.

Complementando esta idea, tampoco puede entenderse entonces el concepto de ciencia como acumulación de datos o resultados, pues ello implica concebirla como una generalidad empírica donde la teoría constituiría un reflejo de la realidad.

Es válido considerar que "la teoría científica es un cuerpo sistematizado de conceptos que permiten la formulación de leyes (Molano, p. XXXI).

Pero así enunciada la teoría es producto de la abstracción y ésta no puede ser considerada como generalización (acumulación) sino como negación de la realidad inmediata, "como una 'disección' para aprehender su nexo interno" (Molano, p. XXXI).

A partir de este proceso recién puede hablarse de la reconstrucción de elementos antagónicos a través de síntesis nuevas y sucesivas.

La ciencia es un cuerpo doctrinario de proposiciones, ideas y conocimientos sistematizados y verificados, o deducidos de los mismos por medio de procedimientos lógicos.

La ciencia es un producto dinámico del trabajo realizado a través de la investigación científí-

ca acerca de la descripción y la explicación de fenómenos.

Así pues, por sistemático que sea, cualquier cuerpo de conocimientos comienza con axiomas o proposiciones evidentes "por sí mismas", y termina en deducciones dimanantes de dichos axiomas (Goode y Hatt, 1968, p. 16), a nivel de proposiciones científicas que, a través de la verificación metodológica, aplicando procedimientos lógicos deductivos e inductivos, conforman leyes y teorías que integran la ciencia.

Asti Vera clasifica las ciencias en dos grupos basándose en la naturaleza de los objetos, métodos y criterios de verdad: a) ciencias formales y b) ciencias fácticas. Los objetos de las ciencias formales (matemática, lógica) son ideales, su método es la deducción y su criterio de verdad es la consistencia o no contradicción de sus enunciados. Todos sus enunciados son analíticos, es decir que se deducen de postulados o teoremas.

"Los objetos de las ciencias fácticas, ciencias naturales y sociales, son materiales; su método es la observación y la experimentación (y, en segundo término, también la deducción) y su criterio de verdad es la verificación. Los enunciados de las ciencias fácticas son predominantemente sintéticos, aunque hay también enunciados "analíticos" (Asti Vera, p. 20); lo último especialmente a nivel descriptivo, lo primero a nivel explicativo.

4.1.3 La investigación

Einstein supone que la comprensión se alcanza cuando reducimos los fenómenos por medio de un proceso lógico a algo ya conocido o evidente.

La conceptualización de la palabra "investigación" es una de las más difíciles, y por la enorme variedad de actividades que se pueden entender por investigación no es fácil de definir este concepto. Asti Vera (p. 18) lo expresa de la siguiente manera: "El empleo no siempre riguroso de la palabra investigación ha inducido a algunas identificaciones abusivas: a) la investigación equivale a la indagación empírica. Quienes así piensan, olvidan que no sólo se puede investigar en el terreno de las ciencias positivas, hay una investigación humanística también... Por otra parte, la reducción de la investigación a la mera búsqueda experimental de los hechos o de datos, es invalidada por las mismas ciencias fácticas".

En el sentido más genérico la investigación es el proceso de producción de nuevos conocimientos (científicos y no científicos).

Se puede igualmente distinguir investigación científica e investigación aplicada.

La investigación en términos generales nunca puede ser una observación incidental, casual, puesto que es una actividad conformada de:

Observación selectiva y localizada, por tratarse de la búsqueda de información esencial, ya sea sobre un fenómeno (hecho o proceso) o sobre una materia, siempre desde una comparación con

Un marco de referencia, ya sea constituido por experiencias anteriores o por una conceptualización o una teoría y siempre por medio de

Un método, más (científico) o menos sistematizado.

La observación selectiva y focalizada implica la identificación del objeto, la cual a su vez suscita la dificultad de delimitar el universo, quiere decir, el total de los sujetos o hechos comprendidos.

La delimitación del universo, según Torgerson, es decir, de los objetos, puede efectuarse a partir de: el sistema o de los atributos (características, funciones, procesos). A partir de ahí se hace visible que también esto influye en la selección del método:

Podemos tomar en cuenta pocos objetos con muchos atributos que son difícilmente separables (esto nos induce a métodos como el estudio de casos).

Muchos objetos con pocos atributos bien separables o aislables (nos hace inclinar hacia métodos como la encuesta). En la investigación social, difícilmente se puede lograr la separación de las características globales del objeto (Todo está relacionado con todo).

4.1.4 La Teoría

Se refiere a las relaciones entre hechos o al ordenamiento de los mismos en alguna forma que tenga sentido.

La teoría es un instrumento de la ciencia en el sentido siguiente:

define la orientación principal de una ciencia, en cuanto indica las clases de datos que se han de abstraer;

presenta un esquema de conceptos por medio del cual se sistematizan, clasifican y relacionan entre sí los fenómenos pertinentes.

resume los hechos en: a) una generalización empírica, y b) sistemas de generalización;

predice hechos; y

señala los puntos claros que hay en nuestro conocimiento. (Goode y Hatt, pp. 17-18).

Tecla, en su libro "Teorías, métodos y técnicas en la investigación social" (p. 14), menciona la definición de teoría como "sistema de un saber generalizado, explicación sistemática de determinados aspectos de la realidad".

Igualmente Tecla, dentro de una concepción del materialismo dialéctico, define la teoría científica con los siguientes rasgos:

La teoría es un sistema de conceptos, categorías y leyes (saber generalizado).

Es el reflejo objetivo de la realidad.

Se encuentra indisolublemente ligada a la práctica.

Son estructuras complejas: a) cálculos formales; b) interpretación substancial.

La teoría científica está condicionada social e históricamente.

Las teorías pueden servir de guía para la transformación revolucionaria de la realidad; contribuyen a transformar la naturaleza y la vida social.

Las teorías sociales poseen un carácter de clase (Tecla, p. 15).

En Grzegorzcyk, (p. 6) encontramos el planteamiento que podemos ubicar dentro del empirismo: "la actividad científica comienza con la acumulación de experiencias, después de la cual viene la creación de la teoría... pero la teoría implica cierto riesgo porque es una generalización o una conjetura. De ahí que la teoría es sometida a modificaciones, al paso y medida en que se realizan nuevas experiencias".

"Para establecer una teoría debemos conectar las hipótesis conforme a una ordenación lógica. Por lo tanto, la lógica, ya sea utilizada intuitivamente o aplicada conscientemente como un conjunto de reglas, es el instrumento para la elaboración de las teorías" (Grzegorzcyk, pp. 8-9).

La lógica es la ciencia normativa que estudia la estructura, o sea la forma del conocimiento y describe las leyes y reglas que hay que seguir para verificar y sistematizar los conocimientos.

En cuanto a los medios para el conocimiento, podemos distinguir tres componentes: la teoría, el método y el procedimiento (o sea la organización de la producción del conocimiento a través de la investigación).

Respecto a las teorías podemos indicar globalmente dos grandes campos que, posteriormente, en el apartado sobre los métodos en la filosofía, retomaremos para precisar algunos aspectos.

1) El racionalismo. La verdad (del conocimiento) "no depende de nuestros sentidos; es intelectual. Las construcciones lógicas y los esquemas conceptuales forman los procesos de un pensamiento ante todo intuitivo". Se opone a una cierta metafísica (Grawitz, Tomo I, p. 19).

2) El empirismo postula que "el origen del conocimiento se encuentra en la experiencia. Cree en el valor de la observación o sea, en la sensación" (Grawitz, T. 1, p. 19).

De acuerdo con esta distinción podemos dividir los procedimientos según estos dos tipos de razonamientos:

1) La deducción. "Ante todo es un medio de demostración. Se parte de premisas que se suponen seguras, en las que basan su certeza las consecuencias deducidas... Pero si la deducción demuestra, raras veces descubre" (Grawitz, Tomo 1, 1975, p. 19).

2) La inducción "es una generalización, operación por la cual se hace extensivo a una clase de objetos lo que se ha observado en un individuo o en algunos casos particulares" (Grawitz, Tomo 1, 1975, p. 19).

La teoría se puede entonces desarrollar inductivamente, o sea a través de la observación, comparación y verificación para llegar a la generalización; o bien, deductivamente, o sea axiomáticamente, a partir de postulados generales que conducen a teorías específicas; o bien la combinación de éstos. En la investigación se deducen de las teorías elementos para la formulación del problema, de las hipótesis y de los conceptos.

En tanto que la teoría es una sistematización de los conocimientos coherentes que existen sobre un tema o una materia, orienta la investigación y los métodos que habrá que emplearse en ella.

4.1.5 El Concepto

El concepto en sí es un elemento clave en la investigación. La conceptualización de un fenómeno se logra a través de la determinación de sus propiedades inherentes, que se pueden describir a través de sus semejanzas, diferencias, asociaciones y/o reforzamientos.

Podemos referirnos al sistema teórico de cualquier ciencia denominándolo sistema de conceptos o sistema conceptual. "Ahora bien, empleamos estos términos para que nos representen los fenómenos o aspectos de los mismos, que estamos investigando. Por consiguiente, cuando formulamos una proposición, utilizamos los conceptos como símbolos de los fenómenos que estamos estudiando, y en realidad, son estos fenómenos fundamentales los que estamos relacionando entre sí. Sin embargo, debido a que estamos tratando directamente sólo con los conceptos, es evidente que a veces podemos confundir el concepto con el fenómeno del que se supone que es símbolo" (Goode y Hatt, 1969, p. 57; el cursivo es del autor).

El concepto es una abstracción simbólica (verbal) de un fenómeno concreto. Por ejemplo, el concepto "pino". Bien sabemos que no hay dos pinos iguales. Varían en su altura, grosor, color, dirección de las ramas; pueden tener frutos, pero igual, mucha gente reconoce inmediatamente si un árbol es o no un pino (justamente en estas conceptualizaciones pueden lograr los analfabetos niveles de conocimientos sistemáticos sumamente elevados, como demuestra con tanto rigor Claude Levi-Strauss en: "El Pensamiento Salvaje, la ciencia de lo concreto"). Para que "pino" sea un concepto, éste también tiene que servir para distinguir todos los pinos de las demás plantas, árboles y otros fenómenos o hechos.

Más complicada aún es la conceptualización de procesos (como por experiencia sabemos) por ejemplo, la conceptualización de los procesos de participación o investigación social.

Generalmente se empieza a través de un inventario (investigación descriptiva o diagnóstica) de los procesos que comúnmente se llaman participación o investigación social.

De ahí se van a apreciar diferencias también internas dentro de estos procesos.

En el ejemplo de participación se pueden distinguir las formas en las que los participantes: a) pueden opinar; b) tienen derecho de recibir toda la información; c) pueden tomar en su conjunto decisiones; d) pueden además implementar esas decisiones; e) pueden evaluar; y f) pueden dirigir procesos complejos y tener la plena responsabilidad para un determinado proceso (autogestión).

En el caso de la investigación podemos distinguir diferentes métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos. De ahí viene la tendencia a poner adjetivos al concepto principal para distinguir sus diferentes formas, como por ejemplo, investigación social. O introducir un nuevo concepto para diferenciarlo de las demás formas, como en el caso de autogestión, que se distingue de las demás formas de participación. Mayor dificultad entraña la conceptualización de sistemas abstractos como son ideología, religión, etc.

Del concepto podemos dar un paso hacia la definición operacional. Este tipo de definición nos traslada de la abstracción (del concepto) a la instrumentalización de la observación de un fenómeno.

De vez en cuando se confunden los conceptos con las definiciones operacionales de los mismos, como es el caso del físico Bridgman (*The Logic of Modern Physics*, McMillan, 1927) y de algunos sociólogos pragmáticos.

Bridgman planteó: "En general, por conceptos entendemos sólo un conjunto de operaciones. La significación de una propuesta es su verificabilidad". La definición operacional se puede entender como aquellas operaciones "en las que el concepto se define mediante las operaciones que permiten medirlo" (Grawitz, Tomo 11, p. 321, lo menciona como definiciones operativas).

El concepto ligado con lo anteriormente mencionado es el paradigma. Paradigma es: "el conjunto de las estructuras conceptuales diferentes, pero que corresponden, en todos los casos, a categorías verbales unívocas y usuales" (Greco, 1972, p. 12).

Paradigma entonces es la interpretación de lo que está y es:

a) La mejor construcción teórica alcanzada, en tanto que supera a otras.

b) Es la más comprensiva en tanto que explica el mayor conjunto de hechos o procesos observados o la mayor cantidad de aspectos de uno de ellos, expresado en símbolos. Siguiendo a Kuhn (1975), el paradigma es la mejor construcción teórica alcanzada que explica la mayor parte de los hechos o procesos observados. En tanto que puede ser superado, el paradigma tiene en sí una connotación dinámica.

Los rasgos más generales del concepto son:

Es un producto del conocimiento. El concepto es una de las formas que reflejan el mundo en el pensar.

Los conceptos no son estáticos; se desarrollan de acuerdo con la experiencia social.

Los conceptos científicos son el reflejo objetivo de las propiedades y relaciones de los fenómenos.

Son generalizaciones.

La formación de conceptos se establece a través de las sensaciones, análisis y síntesis, la abstracción, idealización, generalización y el silogismo.

Son puntos de apoyo del conocimiento y sirven de instrumento a la praxis (Tecla, 1976, pp. 25-26).

4.1.6 La metodología y el método

La metodología (meta= a través de, fin; oídos= camino, manera; lógos= teoría, razón, conocimiento): es la teoría acerca del método o del conjunto de métodos. La metodología es normativa (valora), pero también es descriptiva (expone) o comparativa (analiza). La metodología estudia también el proceder del investigador y las técnicas que emplea.

Grzegorzcyk, en su libro "Hacia una síntesis metodológica del conocimiento", dice: "lo esencial del conocimiento excede los límites de la metodología". Más adelante señala, en la misma página, "en algunas ciencias la curiosidad se satisface más por medio de la observación y la experimentación, en tanto que el deseo de comprender encuentra su satisfacción en la teoría" (Grzegorzcyk, 1967, p. 5).

Esta referencia nos indica la necesidad de coherencia entre el método (el "cómo") empleado y la teoría que proporciona el marco en el cual se insertan los conocimientos buscados, o sea el contenido ("el qué").

Evidentemente, la teoría y, como veremos más adelante, los métodos implican por lo general una opción ideológica; quiere decir, en sentido genérico, un enfoque basado en un sistema coherente de ideas, que nos indiquen el "para qué" de la investigación.

En términos simples, quiere decir que la investigación tiene siempre un objetivo implícito que de vez en cuando es explicitado por el investigador. En algunas investigaciones encontramos cuestionamientos del papel del investigador en la sociedad, que se refieren a su identificación con una problemática y por consiguiente se ocupan del planteamiento con la pregunta de "para qué" y "para quiénes".

El método. Una definición del método la encontramos en Mendieta Alatorre (1973, p. 31).

"Método es el camino o medio para llegar a un fin, el modo de hacer algo ordenadamente, el modo de obrar y de proceder para alcanzar un objetivo determinado"

En Madeleine Grawitz se encuentra una serie de definiciones de método más completa que en otros libros sobre la materia) (Grawitz, 1975, Tomo 1, pp. 290-291).

El método, en el sentido filosófico, "está constituido por el conjunto de operaciones intelectuales por las que una disciplina trata de alcanzar las verdades que persigue, las demuestra y las verifica" (Método en el sentido general de procedimiento lógico).

El método, como actitud concreta en relación con el objeto, "dicta especialmente formas concretas de enfocar y organizar la investigación, pero esto de forma más o menos imperativa, más o menos precisa, completa y sistematizada" (ej. método experimental, método clínico).

El método, ligado a una tentativa de explicación, "se vincula más o menos a una posición filosófica (... y) ante todo persigue un esquema explicativo que pueda ser más o menos amplio y situarse en un nivel de profundidad muy diferente" (ej.: el método dialéctico es empírico y supone observaciones concretas; el método estructural, etc.).

El método, relacionado con un dominio particular "se aplica a una esfera específica y supone una forma de proceder que le es propia (el método histórico, el método psicoanalítico y otros, también se relacionan igualmente con una concepción teórica de conjunto de la psicología o de la sociedad...).

La Teoría define más bien el "qué", mientras que los problemas de los métodos, ligados al contenido, pero de otra forma, dan una respuesta a la pregunta "cómo" (Grawitz, Tomo I, p. 291).

De manera operacional en el sentido positivista se puede formular el concepto de método así: El método (en la investigación social), es un conjunto de estrategias y procedimientos acerca de: a) la definición de conceptos, la conceptualización, b) la verificación de hipótesis, c) optimización de la objetividad (validez y confiabilidad), d) la selección de técnicas e instrumentos que explicitan el enfoque del investigador para lograr conocimientos acerca de los aspectos de la realidad social.

El método en la investigación social podemos definirlo como la estrategia (eventualmente incluyendo los procedimientos) que se emplea para la adquisición de conocimientos y datos informativos acerca de la realidad social. El método de investigación depende de la historia de la ciencia misma.

Es decir: hasta la conceptualización de "método" depende de la corriente en que se inscribe el investigador, como también del marco teórico que maneja y del problema (ubicado en un ámbito social) que investiga.

Es costumbre, en los manuales de investigación social, confundir métodos y técnicas de la investigación social. Como la técnica es la mayor parte del método de trabajo, se hace comprensible que estos autores (especialmente los del positivismo y del estructural-funcionalismo, que conforman la mayoría de los manuales provenientes del ámbito cultural de los EE. UU.), centran su interés casi exclusivamente en la recolección de datos confiables cuantitativos y no demuestran mucho interés en otros aspectos metodológicos.

Las técnicas "son procedimientos operativos rigurosos, bien definidos, transmisibles, susceptibles de ser aplicados de nuevo en las mismas condiciones y adaptados al género de problema y de fenómeno en cuestión... La elección de las mismas depende del objetivo perseguido, el cual va ligado al método de trabajo" (Grawitz, Tomo 1, p. 291).

Acerca de la diferencia entre método y técnica, Grawitz dice en la misma página lo siguiente: ". . La técnica representa las etapas operacionales limitadas, unidas a unos elementos prácticos, concretos, adaptados a un fin definido, mientras que el método es una concepción intelectual que coordina un conjunto de operaciones y, en general, diversas técnicas".

Para un buen trabajo de investigación no basta el empleo de una técnica precisa, tampoco es suficiente aclarar los aspectos metodológicos; se necesita también un marco teórico claro y una conceptualización precisa de los problemas relevantes a ser investigados.

4.2 Fundamentos teóricos de los métodos de la investigación social

4.2.1 Positivismo

4.2.2 El materialismo dialéctico

4.2.3 Reglas o experiencias vividas

En este apartado se revisan únicamente dos corrientes dominantes que siguen teniendo mucha influencia en los métodos implicados en la producción de los conocimientos en la investigación social. La revisión no pretende ser completa sino exclusivamente mostrar unos fundamentos teóricos y unas críticas. Después de este análisis del positivismo y del materialismo dialéctico se revisarán algunas observaciones sobre la experiencia vivida y la interpretación de los fenómenos y procesos sociales, que a su vez aportan bases metodológicas para la investigación.

Este estudio comparativo de elementos epistemológicos y metodológicos entre el positivismo y el materialismo dialéctico no es una oposición de dos corrientes, sino una revisión de argumentos de un debate más amplio del carácter específico de las ciencias humanas.

Dilthey ya señaló en el siglo pasado que el mundo natural puede ser observado solamente desde afuera mientras que los procesos sociales pueden ser observados desde adentro y pueden ser comprendidos e interpretados solamente por la razón que nosotros mismos pertenecemos a este mundo.

En segundo lugar, mencionó que las relaciones entre los fenómenos del mundo natural son relaciones causales mecanicistas, mientras que las relaciones entre los fenómenos sociales son relaciones de objetivos, valores, juicios y sentidos. El hecho que el estudio de los fenómenos sociales no tenga que estar enfocado a establecer relaciones causales o la formulación de leyes universales tiene sus consecuencias a nivel epistemológico y metodológico.

Popper (1976), en *La Miseria del Historicismo* menciona, de la misma manera, algunos la aplicación de los métodos de las ciencias naturales a las sociales, por razones de la diferencia entre la explicación casual en las primeras y la interpretación de propósitos y significados en las ciencias sociales.

4.2.1 Positivismo

El positivismo se opone a la metafísica e intenta seguir los métodos de las ciencias naturales y aplicarlos a las ciencias humanas.

El positivismo se fundamenta en el Francis Bacon y Thomas Hobbes, perfeccionando luego en el siglo XVIII, especialmente por Hocke y Hume, en lo que se refiere a sus procedimientos inductivos. Hume mismo señala que los procedimientos inductivos ("método inductivo") no pueden llevar a conocimientos objetivos ("ciertos"). Esto se debe al hecho que, para comprobar las leyes o teorías que se han formulado como procedimientos inductivos se necesita

realizar una comprobación de los mismos, es decir, siempre se necesita recurrir a procedimientos reductivos.

A partir de Comte (1850) se pueden distinguir tres orientaciones:

El pragmatismo, que busca la verdad y la utilidad y está basado en el positivismo filosófico.

El operacionismo, que busca investigar los fenómenos sociales a través de indicadores medibles y se basa en el positivismo lógico.

El "behaviorismo" que observa el comportamiento visible y está basado en la filosofía analítica.

En su forma clásica, a partir del biólogo A. Comte, la filosofía del positivismo busca la explicación causal a través de un modelo orgánico de la sociedad, con una fuerte inclinación hacia el orden y el control de las variables de la investigación. Por lo tanto, su método, casi exclusivo, es el experimental.

El positivismo, consecuentemente, niega la historia como ciencia, por razón de que la historia no se somete a la observación y comprobación directa.

Acepta, a priori, la adecuación del pensamiento con la realidad, a la que considera como un "dato", sin percibir, consecuentemente, el valor estructurante de la teoría (que va más allá del dato empírico).

El positivismo busca la precisión en las observaciones de los hechos sociales por separado y, por consiguiente, rechaza todo concepto universal. Por lo tanto, resulta difícil estudiar los procesos en la sociedad global y por su carácter a-histórico está imposibilitado de dar los elementos para la interpretación de los cambios sociales.

Por el empleo del modelo orgánico, el positivismo proporciona elementos teóricos que explican los procesos sociales como sistemas, en los que ocurren desequilibrios. Resulta difícil encontrar, dentro de un modelo orgánico, los elementos teóricos que explican los cambios estructurales. Esta inclinación tiene sus consecuencias para los enfoques y los métodos basados en el positivismo.

Por otra parte, el positivismo tiene elementos subjetivos en la selección arbitraria de las experiencias que estudia y, más aún, en los intentos de explicación de las relaciones de esas nociones elementales (atomísticas) con la sociedad global.

El neopositivismo está representado por el neopositivismo filosófico de Russell y Wittgenstein y el Círculo de Viena y por el neopositivismo sociológico de Lundberg y posteriormente Lazarsfeld, Guttman, Blalock, Boudon y otros. Además tiene fuerte influencia en el racionalismo crítico de Popper y Albert, entre otros.

En general, el neopositivismo presenta las siguientes características:

Sigue el modelo de las ciencias naturales.

Se inscribe en el operacionismo y en el cuantitativismo, lo cual se pone de manifiesto en el auge y perfeccionamiento de los procedimientos estadísticos, especialmente los cálculos de probabilidad.

Las investigaciones tienen un marcado elementarismo o atomismo (opuesto al "holismo").

Pretende la objetividad o sea, una ciencia libre de valoraciones.

Si bien deja de lado la aplicación estricta de los criterios de las ciencias físicas, el "fiscalismo" (que caracteriza al positivismo clásico), considera que el procedimiento lógico de la explicación causal debe ser el mismo en todas las ciencias.

Las concepciones evolucionistas (y organicistas) dejan de tener la importancia que se les asignaba en el positivismo clásico.

Las críticas al positivismo y neopositivismo son muy variadas. Algunas se mencionan en el apartado sobre objetividad en las ciencias sociales. Bourdieu (1978, p. 19) señala lo siguiente: el positivismo efectúa sólo una caricatura del método de las ciencias exactas, sin acceder ipso facto a una epistemología exacta de las ciencias del hombre. De hecho, el carácter subjetivo de los hechos sociales y su irreductibilidad a los métodos rigurosos de la ciencia, conforma una constante en la historia de las ideas que la crítica del positivismo mecanicista sólo reafirma (Bourdieu p. 19).

Otra crítica es formulada por Kon (p.72): Como la tarea de la ciencia se reduce a un análisis de las "manifestaciones", que siempre están en un sólo plano, desaparece así el problema del deslinde entre lo casual y lo necesario, el fenómeno y la esencia, los procesos profundos y los superficiales, etc., reduciendo la tarea de la sociología a una simple descripción del fenómeno.

En el marco de este estudio se puede agregar que el positivismo implica una marcada separación entre el sujeto (investigador) y el objeto (la realidad investigada, inclusive las personas investigadas). Por otra parte, la filosofía del positivismo induce al mantenimiento del status y a la monopolización del conocimiento por parte de una élite intelectual, mayormente al servicio de la clase dominante.

Mansilla (p. 80) dice: "Comte se interesaba por la investigación de los hechos en lugar de ilusiones trascendentes, por la certeza en lugar de la duda, por la organización en lugar de la negación y la destrucción. La teoría de Comte fue una apología ideológica de la sociedad burguesa. Aparte de ello, llevaba el germen para la justificación de un sistema autoritario. El irracionalismo que contenía y que caracterizó la posterior ideología autoritaria, inició el ocaso del liberalismo".

La ideología influye en la metodología de la investigación social, como podemos demostrar en el ejemplo del individualismo (que está fuertemente representando en muchas teorías del aprendizaje). Por ejemplo, el individualismo filosófico de René Descartes, el individualismo

político de John Locke, el individualismo pedagógico de Jean Jacques Rousseau, el individualismo económico de Adam Smith.

Esta influencia se refleja todavía en la preponderancia del empleo del método de la encuesta a través de un cuestionario. El empleo de este método (sobre todo en combinación con esa técnica) tiene como una de sus características más sobresalientes: la investigación de una realidad social por medio de la obtención de información verbal de sujetos, a quienes se les trata como individuos fuera de su contexto social y de su realidad histórica.

El positivismo ha impulsado fuertemente el empirismo en la investigación social. El empirismo se caracteriza por el individualismo, la atomización de la sociedad y la incapacidad de captar las estructuras sociales, inclusive la explicación de los cambios sociales por la falta de perspectiva histórica; Lowy (1979, pp. 17 y 18), lanza la siguiente crítica al positivismo que, en lo que se refiere a la investigación social, se comparte en este estudio.

El error fundamental del positivismo es pues la incompreensión de la especificidad metodológica de las ciencias sociales en relación a las ciencias naturales, especificidad cuyas causas principales son:

El carácter histórico de los fenómenos sociales, transitorios, perecederos, susceptibles de ser transformados por la acción de los hombres.

La identidad parcial entre el sujeto y el objeto del conocimiento.

El hecho de que en los problemas sociales están en juego las miras antagónicas de las diferentes clases sociales.

Las implicaciones político-ideológicas de la teoría social: el conocimiento de la verdad puede tener consecuencias directas sobre la lucha de clases.

La pretensión de muchos sociólogos empiristas de abstenerse de juicios sobre la realidad social no solamente ha dado las pautas para investigaciones descriptivas con métodos parecidos a los empleados en las ciencias naturales. También ha impulsado trabajos que refuerzan el statu quo. Sin embargo, no se puede negar gran precisión en los datos cuantitativos.

El significado subjetivo de la dialéctica se refiere a la relación tensa entre el sujeto humano y la realidad objetiva (Bertels, p. 17).

Los neo-marxistas buscan la relación entre la objetividad y las experiencias subjetivas, como se puede percibir en los nuevos estudios de la alienación, en el sentido de experiencia humana, en los trabajos de Marcuse, Kolakowski y parcialmente también en el romanticismo de Bloch.

La misma diferencia metodológica se puede percibir entre los existencialistas (experiencia) y los analíticos (ej. Wittgenstein y sus reglas lógicas).

Es evidente que en la filosofía de las ciencias se encuentra una gran variedad de enfoques.

Retomamos el ejemplo del positivismo, siendo éste actualmente la tendencia central en la investigación social, que se opone al método fenomenológico.

Se le puede ilustrar a través de un representante del positivismo estricto, como Mario Bunge, quien expresa en toda su obra una fuerte preferencia por el método experimental: "El método científico, aplicado a la comprobación de afirmaciones informativas, se reduce al método experimental" (Bunge, 1977, p. 52).

Y por otro lado, Bunge hace muy duras críticas a otras corrientes: "piénsese, por ejemplo, en una filosofía oscurantista tal como el existencialismo, enemigo de la ciencia lógica y de la ciencia... O tómese la fenomenología y la filosofía lingüística de Oxford (nota: Bunge se refiere probablemente a Alfred Aver, Language, Truth and Logic y a Gilbert Ryle, ambos de Oxford, porque los más conocidos de esta corriente: Moore, Russell y Wittgenstein, son de Cambridge, y Chomsky, del Massachusetts Institute of Technology o se equivoca si es que quería abarcar a Chomsky. A. D.S.) oscura la primera y trivial la segunda pero igualmente desinteresadas de la ciencia y carentes del equipo lógico y metodológico necesario para analizarla: está claro que estas filosofías al ser ignorantes de la ciencia empirista, tal como el positivismo, promoverán la recolección de datos y el entusiasmo por la exactitud, facilitando así el nacimiento de la ciencia" (Bunge, 1972, p. 284 ¡¡¡Sic!!! La miopía del positivismo).

4.2.2 El materialismo dialéctico

El materialismo dialéctico es la filosofía de la ciencia que se rige, en el aspecto metodológico por la dialéctica. La dialéctica es el método de aproximación al conocimiento objetivo de la realidad, como totalidad: la realidad física, biológica, social y cultural. La dialéctica intenta una explicación de las contradicciones y conflictos en la sociedad formulando de esta manera una actitud analítico-sintética respecto al objeto.

El materialismo, como teoría general de las ciencias o filosofía, es la concepción científica del mundo, basada en una realidad material (que incluye a los procesos sociales), que es objeto del conocimiento del hombre, al que incluye como sujeto. En este sentido el conocimiento objetivo se logra -a través de la interacción y la acción conjunta entre sujeto y objeto- en el proceso de transformación de la realidad de la cual forma parte.

El materialismo se contrapone al idealismo y a la metafísica, en lo que coincide con el positivismo.

No obstante, existen características del método dialéctico, en el materialismo dialéctico, que lo distinguen del positivismo. Alonso (1977, p. 45) menciona, seguido de Tecla, Lukács, Kosik y Marx, las siguientes características del método dialéctico en las ciencias sociales:

El compromiso (no neutralidad) de la auténtica ciencia social con los intereses de clase.

El carácter histórico de todo proceso social que debe tenerse en cuenta para conocer los eventos concretos.

El principio de totalidad que parte de los grupos y clases sociales (no de los individuos como el empirismo).

Es ajeno a la creación de modelos abstractos y a-históricos.

De tal manera Tecla (1976, p. 63) indica que la teoría parte de los hechos y por otro lado, que el materialismo dialéctico realiza el proceso del conocimiento científico a través del paso de lo abstracto a lo concreto. Esta observación nos acerca mucho al planteamiento en el diálogo de Menón, que se menciona al final de este capítulo. Esto se refiere a lo que Marx indicó: que la ciencia es una empresa de transformación, de "construcción de la realidad a partir de una teoría".

Después de estas afirmaciones se hace contradictorio que Alonso (1977, p. 133) indique "la neutralidad científica, en este sentido, (se refiere a la aplicación de los principios de la lógica), es evidentemente admitida y defendida por los sociólogos críticos marxistas". Como él mismo ha indicado en el mismo documento es justamente la no neutralidad, el compromiso, lo que es una característica esencial del materialismo dialéctico. Esto de ninguna manera excluye la objetividad, validez y confiabilidad en la producción de conocimientos a través del método dialéctico, a través de la aplicación adecuada de las reglas de la lógica.

El materialismo histórico, es la ciencia del desarrollo histórico y social que estudia la sociedad en su totalidad, especialmente los procesos y las leyes que guían sus transformaciones y su desarrollo.

La metodología de las ciencias, en tanto que búsqueda de la coherencia entre la teoría y los métodos de investigación, especialmente en las ciencias sociales, plantea fundamentalmente un problema epistemológico, que visualiza una relación entre una concepción ideológica (una concepción del mundo) y un marco teórico proporcionado por la ciencia del materialismo histórico.

El materialismo dialéctico comienza por algunas premisas teóricas generales ya formuladas en la teoría sociológica general. En esta teoría sociológica se ha formulado, partiendo de la realidad, por vía analítica, los conceptos abstractos fundamentales y las ramas del desarrollo social "en forma pura", para detectar el desarrollo y los cambios sociales a través de la investigación empírica. La investigación empírica busca estudiar los procesos sociales en situaciones concretas, para detectar a partir de ahí las fuentes del desarrollo histórico.

Bourdieu (1978, p. 25 siguiendo a Bachelard, indicó que "el hecho científico se conquista, construye y comprueba". Esto implica "rechazar al mismo tiempo el empirismo que reduce el acto científico, la investigación social, a una comprobación... la prueba experimental no es sino tautológica en tanto no se acompañe de los supuestos teóricos que fundamentan una verdadera investigación. . ."

En definitiva "el conocer debe evolucionar junto con lo conocido" (Bachelard, 1973) es decir, la metodología de la investigación se desarrolla a la par con la teoría científica.

La gran producción de la literatura marxista, sin embargo, no ha logrado precisar métodos y técnicas propias para el materialismo dialéctico.

A pesar del gran desarrollo teórico en el materialismo histórico y epistemológico en el materialismo dialéctico, hay que señalar que en la praxis de la investigación sobre los fenómenos sociales se encuentran muchas semejanzas con los positivistas y empiristas, por más que existen fuertes críticas a estas corrientes. La encuesta, como instrumento, goza también de gran popularidad entre los estudiosos del materialismo histórico en los países socialistas, aunque es la expresión del enfoque atomizador y a-histórico de los empiristas.

4.2.3 Reglas o experiencias vividas

El positivismo y el materialismo dialéctico no suministran la totalidad de los elementos relevantes para visualizar las bases teóricas para la investigación participativa en la educación de adultos. De hecho existen múltiples oposiciones en los dilemas metodológicos en la filosofía actual. Esquemáticamente, sin pretender ser completo, pueden basarse en:

La experiencia vivida (ej. Merleau-Ponty) o las reglas (Nagel).

La hermenéutica (Ricoeur) o la dialéctica (Hegel).

El análisis científico (Russell) o la acción (Sartre).

Los fenómenos (Levinas) o las estructuras (Chomsky).

Cambios evolutivos (Popper) o cambios revolucionarios (Marcuse).

Visión, percepción, evidencia (Husserl) o reglas lógicas, formas de vida (Wittgenstein).

La oposición entre reglas y experiencia vivida en la producción de conocimientos resulta de particular interés en esta parte del estudio, dado que la última proporciona elementos para fundamentar la investigación participativa.

De la misma manera, en la educación de adultos se puede encontrar un énfasis en el aprendizaje a través del intercambio de experiencias vividas. En la filosofía encontramos las bases para lograr un conocimiento de una cierta problemática por medio de la "experiencia vivida", especialmente en los trabajos de Paul Ricoeur y de Maurice Merleau Ponty (Ricoeur: 1950, 1955 y Merleau Ponty: 1945, 1948).

Ricoeur se opone, en el ámbito metodológico, al análisis estructural e indica la hermenéutica ambigua (interpretabilidad múltiple) como método para hacer valer los diversos sentidos de los símbolos fundamentales de la cultura humana. La hermenéutica forma el centro de los métodos de análisis en la investigación social en el trabajo de Jurgen Habermas. El que se basa también en la experiencia y se opone así a la metodología de la filosofía analítica. De tal manera rechaza el logro de un conocimiento solamente a través del análisis de las reglas del comportamiento, o sea, indica la debilidad epistemológica del conductismo en la psicología.

La experiencia vivida juega también su papel en la filosofía de Marcuse y Kolakowsky para encontrar la relación entre el sujeto humano con su libertad y la objetividad social con su desarrollo ideológico (Bertels, 1972, p. 18).

Las reglas, que encontramos más estrictamente representadas a partir de Descartes y Leibnitz en los estructuralistas, culminan en la lógica simbólica.

Estas perspectivas influyen fuertemente en diferentes ciencias; por ejemplo en la psicología. Ahí se manifiesta esta influencia especialmente en el conductismo (ej. Skinner). Skinner fue duramente criticado por sus conceptos tecnocráticos del comportamiento, entre otros por Chomsky, quien -en esta tipología- se acerca más, en cuanto a su método, a "las reglas" que a la "experiencia".

Uno de los problemas más sobresalientes en los métodos de investigación social, es la interpretación de la información obtenida de una realidad social. Es el problema del salto de los datos empíricos en la investigación descriptiva, a través del análisis de los mismos a la interpretación, basada en la teoría.

Aquí nos encontramos con lo que a partir de Karl Jaspers, se denominó ciclo hermenéutico (en *Allgemeine Psychopathologie*, Berlín, 1959, Tomo 1, capítulo 5).

El ciclo hermenéutico se refiere al intercambio recurrente entre observaciones, presunciones (interpretaciones tentativas), expectativas y verificaciones de datos nuevos y evaluaciones, que dan acceso a nuevas interpretaciones que comprenden más datos.

La experiencia y la ambigüedad de sus interpretaciones (contrariamente a la univocidad en la metodología de las ciencias) están fuertemente representadas en las obras de Ricoeur y Merleau Ponty.

La hermenéutica a su vez cobra mucha importancia entre los neo-marxistas y los representantes de la escuela de Frankfurt, o sea en el enfoque crítico dialéctico.

Los fundamentos del materialismo dialéctico se acercan más a las reglas (objetividad) del estructuralismo, sosteniendo, como planteó Marx, que los cambios objetivos de la realidad, fuera de nuestra conciencia, tienen un carácter dialéctico, quiere decir que es un proceso que se desarrolla según contradicciones (tesis-antítesis-síntesis).

En tanto no exista ninguna posibilidad de cambiar la estructura social y las relaciones sociales existentes, podemos, para su estudio, emplear las mismas teorías y métodos que en las ciencias naturales.

En este estudio se parte del enfoque de la educación de adultos, dentro del marco de la educación permanente, como:

Una formación crítica reflexiva.

Un proceso que no busca en primer lugar reproducir las relaciones sociales existentes en la

sociedad, sino una participación activa en la transformación de las estructuras existentes.

Una estrategia de apoyo a los grupos marginados y dominados para participar en el poder y a través de sus organizaciones lograr condiciones sociales y políticas acordes a sus necesidades e intereses.

Por lo tanto, los procesos de investigación social inscritos dentro de este enfoque de la educación de adultos, tendrán que tomar en cuenta el conocimiento popular como un elemento importante por más que en buena parte esté fundamentado en la intuición. Por otra parte, tendrá que tomar en cuenta un análisis dialéctico de los procesos históricos y de la estructura social relevante para los sujetos de la investigación. Es en base a estos lineamientos que se puede lograr una auténtica participación de los investigadores profesionales con la comunidad y una conjugación de las experiencias vividas con las reglas para la sistematización, análisis e interpretación de los mismos.

El método fenomenológico tiene como objeto de investigación el fenómeno y como instrumento de conocimiento la intuición. Para Husserl, la intuición equivale a la visión intelectual del objeto de conocimiento, de lo dado, que en el lenguaje fenomenológico, es el fenómeno lo que aparece (Husserl, "Meditaciones Cartesianas").

La intuición o visión es la forma de conciencia en la cual una cosa se da originariamente, o como dice Husserl: "La visión dialéctica, no meramente la visión sensible, empírica, sino la visión en general, como forma de conciencia en la que se da originariamente algo, cualquiera que sea esa forma, es el fundamento último de todas las afirmaciones racionales".

En base a lo analizado en este sub-capítulo podemos afirmar que la investigación participativa requiere los elementos del método dialéctico, según lo indicado en el materialismo dialéctico, conjugado con una visión fenomenológica pero no excluye el empleo del positivismo para lograr una descripción concisa de hechos a nivel de diagnóstico.

4.3 Los métodos en la sociología

La relevancia del debate metodológico ya quedó de alguna manera indicada en los apartados anteriores, dado que la metodología forma el puente entre la epistemología, la teoría y la praxis de la investigación social. No obstante, el punto de vista de Poincaré en el sentido que los sociólogos se van preocupando más por producir métodos que datos, conlleva, en algunas corrientes, algo de verdad. La cuestión del cómo (el método) ocupa un lugar primordial en el debate sobre la investigación social, juntamente con la definición del objetivo y del objeto.

Comparativamente con la observación sobre la relevancia del debate metodológico en la investigación social, se puede señalar que el debate sobre las alternativas del desarrollo tampoco está centrado en la cuestión si es necesario lograr un desarrollo, sino en el problema del cómo y del para qué (estrategia, enfoque y política). Esto tiene que ver en el caso del método, que el cómo del desarrollo está estrechamente ligado a la teoría y a la metodología. No es entonces como dicen algunos una "metodologitis crónica y perniciosa" gratuita.

En la sociología existe un sinnúmero de métodos y tipologías de métodos, según los diferentes criterios de diversos autores. En cuanto a la investigación podríamos distinguir, por ejemplo, métodos que se basan en: a) la medición cuantitativa de fenómenos sociales; b) la observación, o c) la comparación. Para dar un ejemplo, aunque en casi todos los libros sobre la materia se encuentran diferentes tipologías de métodos, se mencionan los siguientes (parcialmente basados en Koenig, 1957, pp. 6-8):

1) Método histórico. Que estudia los eventos, procesos e instituciones de las civilizaciones, con el propósito de encontrar los orígenes o antecedentes de la vida social contemporánea y de esta manera comprender su naturaleza y funcionamiento. Se parte de la idea de que nuestras costumbres y formas de vida social tienen sus raíces en el pasado.

2) Método comparativo. Involucra la comparación de diferentes tipos de instituciones o grupos de gente para analizar y sintetizar sus diferencias, así como sus similitudes. Se parte del supuesto de que estas divergencias y similitudes permiten conocimientos precisos de ciertos fenómenos, instituciones, estructuras y culturas.

3) El método estadístico cuantitativo. Mide matemáticamente los fenómenos sociales, para analizar sus relaciones y así llegar a generalizaciones sobre su naturaleza y significado. Se parte del supuesto de que los datos cualitativos pueden ser convertidos en términos cuantitativos (el ejemplo más conocido es la sociometría).

4) Método de estudio de casos. Puede ser empleado para el estudio de una situación, una comunidad, un grupo, una institución o un individuo. El método de estudio de casos es un método descriptivo en el que se maneja un gran número de variables e indicadores. Generalmente no se parte de un problema definitivo ni de hipótesis. Se intenta lograr una descripción precisa de una realidad limitada sobre una variedad de fenómenos, estructuras y procesos en los que se hace resaltar sus características particulares. En este caso se parte del supuesto de que un caso particular es representativo para muchos otros casos similares que hacen posible una generalización.

5) Método de comprensión (Verstehen). Se emplea para el estudio de fenómenos sociales que tendrían que ser evaluados en cuanto a su significado intrínseco. El investigador tiene que entender cuál es el significado para los individuos de un grupo de ciertos compromisos asumidos por ellos mismos. Este método, detalladamente descrito por Max Weber, se distingue entonces de los métodos estrictamente empírico-científicos. (Véase: 4.4.2 Los métodos cualitativos).

6) El método experimental. Este método se ha diseñado a partir de las investigaciones en las ciencias naturales. Se caracteriza por la manipulación de una o varias de las variables independientes por parte del investigador, para estudiar los efectos de estas variaciones en las variables dependientes. En el método experimental se trabaja a través de hipótesis bien precisas para descubrir relaciones causales.

En el empleo de este método, se supone que el investigador puede modificar intencionalmente una o más variables y que éstas son las que causan variaciones entre otras en las que intervengan otros factores o variables (intervinientes) que produzcan efectos sobre la rela-

ción existente entre las variables a ser investigadas. Dado que en los procesos sociales es imposible modificar todas las variables que uno quisiera, ni crear siempre una situación aislada de otras influencias (la existencia experimental), este método encuentra poca aplicación en la sociología y en la economía entre otras. No obstante, ha gozado de largos períodos de popularidad en la psicología y en la aplicación de la misma en la educación.

7) Método funcionalista. Estudia los fenómenos sociales desde el punto de vista de las funciones que cumplen las instituciones o estructuras sociales, como por ejemplo, clases, en una sociedad. El funcionalismo afirma que el sistema total en una sociedad está compuesto de partes que están interrelacionadas e interdependientes, y que cada una cumple una función necesaria en la vida de un grupo.

8) Método estructural. Se realiza por medio de un análisis de la sociedad en sus relaciones formales.

Con respecto al método estructural existen dudas fundadas sobre su naturaleza. En realidad es un enfoque en cuanto que no indica cómo se va a estudiar los fenómenos y procesos sociales, sino que indica qué es lo que se va a estudiar (la estructura). En un sentido riguroso, como indica Grawitz (pp. 389-390) no se trata, entonces, de un método.

Esto no quiere decir que el enfoque estructural tenga menor validez por ser o no ser método. Todos los métodos anteriormente indicados estudian, con mayor o menor énfasis, las estructuras sociales, pero para poder avanzar en sus estudios requieren del enfoque estructural en cuanto éste les permite detectar las interrelaciones en la sociedad global.

Además, como plantea Grawitz (390-391) los logros de los estructuralistas en la lingüística (Chomsky), la antropología (Levi-Strauss), la economía (Ricardo, Marx, Schumpeter) y la psicología (Gestalt) se han obtenido no a través del diseño de nuevos métodos, sino optimizando los ya existentes con el enfoque estructural que les permite estudiar sistemáticamente la totalidad de los fenómenos sociales.

Que el enfoque estructuralista puede dar lugar al empleo de muy diferentes métodos, se puede ilustrar a través de dos de sus representantes. Por ejemplo, dentro de los estructuralistas se puede oponer a Foucault, quien investigó estructuras que se modifican y que determinan el marco de los episodios culturales ("episteme"), con el conocimiento intuitivo en el análisis de la violencia irracional en Chomsky.

La estructura en un sistema social no es una cosa palpable, sino el producto del sentido. La estructura social que se puede describir es una abstracción basada en la observación de los productos y efectos de una estructura que se define por las relaciones sociales.

En el concepto sociológico de estructura se toman en cuenta los elementos de la organización del sistema y las relaciones entre sistemas y la sociedad global, inclusive las modificaciones en las relaciones internas y externas de la sociedad. El avance metodológico presentado con este enfoque se manifiesta al considerar los elementos en una forma no aislada sino en interdependencia con los demás elementos del sistema.

Un punto central en el enfoque estructural es que la estructura puede mantenerse aunque haya variaciones en sus componentes, lo que da pie a algunas críticas, como son las siguientes: el estructuralismo puede pecar de:

a) constructivismo, es decir, describe las relaciones entre los elementos a la manera de la construcción de un edificio en el que se pueden modificar elementos pero el edificio mantiene sus características;

b) ausencia de una visión dinámica que sólo observa la relación entre la estructura y el sistema existente en este momento, y

c) una tendencia al objetivismo, es decir, resta importancia al sujeto y a la irracionalidad.

A pesar de estas críticas, hay que reconocer que el estructuralismo hace hincapié en la diferencia entre las leyes naturales y las leyes sociales, y busca la explicación de las estructuras sociales en los sistemas en los que están enmarcadas. Además propone un modelo explicativo que a su vez proporciona reglas y normas para determinar la validez del modelo teórico. En este sentido, proporciona elementos metodológicos que pueden servir para una mejor aproximación a la realidad social, sobre todo porque trata de rescatar los elementos esenciales de los sistemas sociales.

9) Método estructural-funcional. Parte de los mismos supuestos que el método anteriormente indicado y pone énfasis en las estructuras sociales y en las instituciones (véase las obras de Parsons y Merton entre otras). Este método consiste en procedimientos y técnicas para investigar la función de los fenómenos sociales en la estructura de la sociedad. Su fundamentación filosófica se halla en el positivismo.

En el estructural-funcionalismo existen teorías de alcance medio y no integradas en un sistema global teórico. Por consiguiente, resulta difícil plantear investigaciones en esta corriente sociológica, para señalar las bases de un desarrollo integrado, en tanto que el marco teórico que fundamenta estas investigaciones no presenta tal integración.

La metodología de los procesos de investigación no puede ser separada del sistema teórico del conocimiento. Las teorías pueden poseer distintos grados de generalización de los procesos y fenómenos sociales investigados, lo que dificulta la interpretación y hace que el cúmulo de datos se quede en el nivel descriptivo.

10) Método dialéctico. La dialéctica busca una explicación de las contradicciones y conflictos en la sociedad, formulando de esta manera una relación dialéctica respecto al objeto (véase 4.2.2 La dialéctica).

Evidentemente, hay que observar que se puede utilizar una combinación de varios métodos en una investigación social.

Otra tipología referente a los métodos de investigación social está basada en los diferentes enfoques en la sociología:

- 1) Sociología empírica (parte de las experiencias observables).
- 2) Sociología fenomenológica (se ocupa más de lo subjetivo de los fenómenos).
- 3) Sociología dialéctico-crítica (busca un análisis de los problemas socialmente relevantes y el conocimiento histórico y universal).
- 4) Sociología inductiva (pone énfasis en la población, los procesos y los hechos empíricos sobre la teoría).
- 5) Sociología deductivo-analítica (emplea la teoría y conocimientos generalizados para analizar ciertos fenómenos).

Se presenta como otro ejemplo, el esquema de los diversos métodos de Grawitz en la página anterior, con la aclaración que no sigue un criterio coherente, está lejos de ser completo (ni pretende serlo) y la inducción y deducción se consideran como procedimientos, es decir, partes de otros métodos. No es, entonces, una tipología en el sentido estricto, sino presenta un panorama amplio de métodos empleados en las ciencias sociales. Por otra parte se observa, que cada tipología difiere según los criterios que se manejan.

4.3.1 El método sincrónico y diacrónico

Un debate de gran importancia para la educación de adultos es aquel que, en el sentido metodológico, trata acerca de dos diferentes maneras de interpretar o de explicar ciertos fenómenos sociales.

La explicación de un fenómeno en el sentido científico, es un intento por mostrar las relaciones de ese fenómeno con otros y de tal manera hacer comprensible por qué un cierto fenómeno se da o puede darse.

El método sincrónico explica los fenómenos sociales a través de sus relaciones con fenómenos que se dan en el mismo tiempo.

El método diacrónico explica los fenómenos comparándolos con otros que se han presentado anteriormente. En este método se perciben los fenómenos sociales como una fase en un proceso dinámico.

Los funcionalistas y los estructural-funcionalistas optan casi siempre por el método sincrónico, lo que les ha llevado a tener muchos problemas para explicar el cambio social.

Para entender los problemas relevantes en la educación de adultos, conviene percibirlos dentro de un proceso histórico y en relación con otros factores y fenómenos. Hay que recordar aquí que el método sincrónico requiere, por lo general, un conocimiento mucho menos profundo de una situación específica y menos tiempo. El problema del "por qué" del comportamiento social, es decir de la motivación y del "para qué", o sea el objetivo y la meta, se logran definir con más precisión con el método diacrónico.

Un peligro que se manifiesta muchas veces en las investigaciones sincrónicas es la tendencia a tomar la estructura social, tanto como la cultural (normas, reglas, valores) y, sobre todo, el orden social, en el momento que se realiza la investigación, como una situación fija y no como una fase en un proceso histórico y, por ende, dinámico.

Un problema del método diacrónico es que muchas veces se queda a nivel descriptivo sin facilitar la generalización de sus datos. El método diacrónico no tiene que convertirse en una descripción histórica, sino dirigirse, en la selección e interpretación de la información, hacia los objetivos específicos de la investigación.

La educación de adultos se dirige al aprendizaje de las personas quienes, contrariamente al niño, ya tienen un bagaje de experiencias vivenciales. No empieza a aprender dado que a través de las modalidades educativas informal y no-formal ha logrado ya muchos conocimientos sociales, económicos y políticos y tiene ciertos criterios sobre lo que es relevante para él de aprender. Como se ha indicado en el Capítulo 2 la educación de adultos se inscribe en la educación permanente. Este marco la aparta de una visión sincrónica. Así también el hecho que la educación de adultos esté integrada en el desarrollo global hace que el método diacrónico sea el más indicado para producir conocimientos relevantes para guiar y ajustar las acciones de la misma en los contextos socio-económicos específicos.

4.4 Investigación Cualitativa Versus Investigación Cuantitativa

4.4.1 Los métodos cuantitativos

4.4.2 Los métodos cualitativos

El método cualitativo es más comprensivo, y por ello puede aplicarse a análisis globales de casos específicos, en tanto que el método cuantitativo es más parcial pues estudia aspectos particulares o generaliza pero desde una sola perspectiva.

El modelo cuantitativo generaliza y presupone, para alcanzar mayor validez, un conocimiento cualitativo y teórico bien desarrollado, condición que muchas veces queda fuera de consideración en la práctica de la investigación cuantitativa.

La crítica a la investigación cuantitativa no se dirige en contra de su método en general, sino en contra de la aplicación única del mismo para investigar la realidad social.

Los problemas y procesos relevantes para la educación de adultos, tienen un carácter meramente cualitativo. Antes de establecer la medición cuantitativa, vale la pena cualificar los problemas y necesidades y en ambos determinar las prioridades como factores a investigarse. A partir de ahí se puede recurrir a la medición de ciertas variables a través de la determinación de los indicadores. También cabe señalar aquí las preguntas que se necesitan plantear como son:

Es cuantificable el fenómeno que queremos observar y a través de cuáles indicadores?

¿Es precisa la información que así logramos y es válida tanto como confiable?

¿Existe un análisis adecuado para saber si lo que dice la gente corresponde a lo que realmente es o a lo que hace?

Si a estas preguntas se puede contestar positivamente, es probable que la investigación Cuantitativa nos proporcione información adicional valiosa. El cuestionamiento anterior nos lleva a la posición de sostener que no son incompatibles el método cualitativo y el cuantitativo, sino que hay una complementariedad, aunque existe entre los dos una diferencia muy marcada ya que estos dos métodos pueden servir a objetivos muy diferentes, tratando el mismo tema.

Queremos aquí aportar justamente un modelo de investigación más cauteloso de los procesos de la educación de adultos, en tanto que apuntan a cuestiones cualitativas. Es decir, se parte de la base que los fenómenos cualitativos no se pueden reducir a datos cuantitativos. Es obvio, no obstante, que ciertos hechos pueden ser cuantificados, y tienen que ser considerados de tal manera.

Por otra parte hay que recordar que un problema es siempre cualitativo.

Un problema se puede definir como la diferencia entre una situación que existe en la realidad de una persona o de un grupo y una situación deseada (ideal).

En realidad la formulación del problema es el elemento central en la investigación social y la guía para la formulación de eventuales hipótesis; no obstante, la demostración o la refutación de las hipótesis depende en muchos casos del análisis de los datos cuantitativos. Lo que se puede observar en la investigación tradicional es el movimiento del inicio cualitativo (del problema) a la conjugación de los datos en las hipótesis, que es principalmente cuantitativo y su interpretación que es otra vez cualitativa.

Los métodos cuantitativo y cualitativo son ambos principalmente empíricos y emplean la observación. El ciclo empírico consiste en las siguientes fases:

La observación,

La inducción,

La deducción,

La verificación o comprobación,

La evaluación.

La última fase eventualmente establece las pautas para una precisión de la observación, iniciándose nuevamente el proceso a otro nivel.

Los planteamientos de Pablo González Casanova resumen algunos de los puntos más importantes de la discusión sobre los métodos cuantitativos y cualitativos.

1) "Cuando al proceso de oscurecimiento de las categorías que están en la base de la investigación corresponde un esclarecimiento y precisión, en la medición de los fenómenos sociales, como ocurre con gran parte de la investigación empírica contemporánea, surge la falsa idea de un rigor científico que nada tiene que ver con la política, y el investigador oculta el origen 'moral' de su ciencia en el terreno de la precisión matemática. Pero el problema radica en que esta precisión depende de las categorías que sirven para distinguir el mundo social que se mide. El problema se manifiesta así de modo más evidente en los estilos de análisis 'cualitativo' y cuantitativo, y en el énfasis que se pone en uno y otro" (González Casanova, 1975, p. 17).

2) "Cabe pues preguntarse ¿de qué dependen este énfasis y esta perspectiva, que dan prioridad a los métodos cuantitativos en la investigación empírica y descuidan los métodos cualitativos?" (González Casanova, p. 22).

3) "El 'estilo' cuantitativo de las ciencias sociales, la perspectiva y el énfasis cuantitativo están relacionados con muchas otras características del investigador. En términos generales puede decirse que el análisis cuantitativo es típico sobre todo de la sociología norteamericana frente a la sociología de otras naciones, de los jóvenes sociólogos frente a los viejos e impresionistas. Es un estilo ligado particularmente al empirismo y a la ideología del proceso en las ciencias sociales. Con frecuencia sólo se le contempla bajo esta perspectiva. Pero el estilo cuantitativo está asociado también -como énfasis, como perspectiva- a posiciones políticas. La elección de estilo corresponde a posiciones políticas distintas, en relación con el sistema social en que trabaja el investigador y con el statu quo" (González Casanova p. 23).

4) "No es casual la selección de ciertos métodos. Puede decirse que no toda posición ideológica o política conservadora del conjunto hace énfasis en los métodos cuantitativos, pero en la sociedad industrial, cuando se enfatiza en los métodos cuantitativos hay una alta probabilidad de que se tenga una posición conservadora del conjunto social o del sistema social al que se pertenece" (González Casanova, p. 23).

4.4.1 Los métodos cuantitativos

Dentro de todos los análisis de los métodos cuantitativos podemos encontrar una característica basada en el positivismo como fuente epistemológica, que es el énfasis en la precisión de los procedimientos para la medición. Otra característica predominante de los métodos cuantitativos es la selección subjetiva e intersubjetiva de indicadores (a través de conceptos y variables) de ciertos elementos de procesos, hechos, estructuras y personas. Estos elementos no conforman en su totalidad, los procesos o las personas (de allí se deriva el debate entre los cuantitativistas que nunca ven un fenómeno integrado, sino siempre conjuntos de partículas de los fenómenos relacionados con la observación, y los cualitativistas que no pueden percibir los elementos generados que comparten los fenómenos).

Lo anterior está relacionado con una tercera característica también nacida del positivismo, que es la búsqueda de la generalización (Ej. personas más largas pesan más: $r=0.75$; es

decir, las variaciones en el peso de las personas se pueden explicar con un grado de seguridad de 0.75, midiendo su altura).

4.4.1.1 Limitaciones de los métodos de la investigación cuantitativa

Asti Vera (1973, pp. 66-67) menciona el juicio emitido por Sorokin en forma de una advertencia que no ha perdido actualidad: "En la rabiosa epidemia de cuantofrenia, todo el mundo puede ser 'investigador' y un 'indagador científico', a causa de que todo el mundo puede disponer de unas cuartillas, llenarlas con toda clase de preguntas, enviar los cuestionarios a todos los sujetos posibles, recibir las respuestas, clasificarlas de este o aquel modo, someterlas a una máquina de tabular, colocar los resultados en varias tablas con todos los porcentajes computados mecánicamente, los coeficientes de correlación, los índices, las desviaciones y los errores probables y luego escribir un ensayo o un libro lleno de impresionantes tablas, fórmulas, índices y otras evidencias de una investigación 'objetiva, esmerada, precisa, cuantitativa'. Estos ritos son típicos en la 'investigación cuantitativa contemporánea' en la sociología, psicología y otras ciencias psicosociales. Pueden ser oficiados mecánicamente por una fila de personas ligeramente entrenadas en la representación de estos ritos".

Asti Vera (p. 67), sigue de la siguiente manera: "Al margen de las posibilidades señaladas de tratamiento matemático de fenómenos sociales reductibles a unidades escalares, toda proyección abusiva de técnicas cuantificadas sobre la sociología implica varios riesgos de distorsión, el menor de los cuales no es ciertamente la conversión deformante de lo cualitativo en cantidades artificialmente calculadas sobre datos previamente transmutados ad hoc. Desde este punto de vista, suscribimos el juicio lapidario de Sorokin y las prudentes advertencias de Hayman".

Sorokin ha indicado el peligro de: a) la subjetividad disfrazada cuantitativamente, b) la conjugación cuantitativa de agrupaciones para estudiar los sistemas sociales, y c) tomar una parte del sistema como variable independiente (causa) y todo el sistema como variable dependiente, o sea el simplismo teórico que considera que un factor puede explicar el funcionamiento de un sistema social.

Hayman advierte contra el empleo a-crítico de los procedimientos estadísticos y selección de problemas adaptados a las técnicas estadísticas.

Otro autor nos menciona algunas limitaciones que se refieren a la validez del método cuantitativo, especialmente la encuesta, en el artículo "La subjetividad en la investigación social" (Ten Have, 1977): "Muchos de los conocimientos que nos llegan a través de la investigación de campo no existen sin este investigador. Las personas tienen opiniones, actitudes, sentimientos, valores, ideas y comportamientos, no como características establecidas, listos para ser cosechados por cualquiera en cualquier momento".

El primer y segundo comentarios se refieren al mal empleo de la encuesta. El tercer comentario se refiere directamente a un supuesto (erróneo por no corresponder a la realidad) inherente al método de encuesta, en el mismo tono que Hannah Arendt lo expresó tan acertadamente: "El problema es que el hombre puede engañar".

4.4.1.2 El método de la encuesta

El representante más destacado del método cuantitativo es la encuesta. La encuesta es un método de investigación compatible con el empleo de varias técnicas e instrumentos de recolección de datos, como son: la entrevista, el cuestionario, la observación, el test, etc.

Se considera a la encuesta como un método (Lazarsfeld, 1971, pp. 193-194, lo menciona como técnica), para indicar que el investigador no se guía por sus propias suposiciones y observaciones, sino prefiere dejarse guiar por las opiniones, actitudes o preferencias del público para lograr ciertos conocimientos. Es un método que permite explorar sistemáticamente lo que otras personas saben, sienten, profesan o creen.

La encuesta de opinión pública, como se realiza habitualmente, "... representa una serie de entrevistas personales breves pero estandarizadas, en las cuales los entrevistadores formulan siempre las mismas preguntas y las respuestas de los entrevistados se limitan a unas pocas categorías" (Travers, 1971, p. 245). Sin embargo, se puede aplicar una encuesta con entrevistas libres, o no estructuradas, en las cuales se busca, después de la recolección de datos, las categorías de las respuestas para poder codificarlas.

Cuando el universo es grande se toma una muestra, por medio de la cual se reúnen datos acerca de una población más pequeña; a partir de ellos se puede hacer inferencias acerca de todo el universo.

Grawitz (Tomo I, pp. 349-356), distingue los siguientes tipos de encuestas:

a) Según la dimensión:

Estudio de áreas. "Los factores de medición son de órdenes muy diversas, la observación afecta a puntos de vista diferentes y tiene por objetivo toda una región, un país o incluso varios".

Estudio de casos. "Este tipo de encuesta se caracteriza por su objetivo: recoger la máxima cantidad de datos sobre un tema concreto y limitado, en general con un simple deseo de información, de descripción o de clasificación, sin segundas intenciones respecto a su medición".

b) Según el grado de precisión o medida:

Las encuestas de exploración. No parten de una hipótesis y son más bien de tipo descriptivo.

Las encuestas de análisis o de diagnóstico. Se trata de buscar una respuesta a una cuestión práctica; se necesita precisar las variables que intervienen.

Las encuestas experimentales. En éstas se trata de verificar hipótesis.

4.4.1.2.1 Limitaciones de la encuesta

Muchísimos autores han vertido sus críticas al método de encuesta en un sinnúmero de documentos. Entre estas críticas podemos distinguir aquéllas que se dirigen a las características del propio método (los problemas epistemológicos), y aquellas que apuntan al mal empleo del método de encuesta o de las técnicas, como las entrevistas y cuestionarios, que comúnmente lo acompañan, así como de los instrumentos, tales como escalas, preguntas proyectivas, etc. En este trabajo seleccionamos las críticas que cuestionan el método de encuesta por sus propias características.

1.- "El método de encuesta es individualistas". Con este método se observa al individuo fuera de su contexto social. Se pierde de vista cómo actúa y reacciona en su grupo. Tal vez este método es un reflejo de una sociedad individualista, y contiene, en su manera de tratar a la gente, implicaciones ideológicas (De Schutter, 1974, p. 7).

Es característica de la encuesta tradicional mostrar como relevante al individuo, y tomar a éste como la unidad social, de tal manera que las respuestas que el individuo da a los cuestionarios o entrevistas que se le presentan, en lugar de tomarse como cuestiones a las que ha respondido una persona o grupo de personas, se universalizan de tal modo que el individuo es arrancado de su contexto social, y se le hace aparecer en la muestra como una sociedad constituida por una sola persona que debe ser comparada con otra sociedad de una sola persona también. "En sociedades muy heterogéneas, este tipo de muestras pierde toda significación" (Galtung, J. Tomo 1, 1968, p. 195). "Un proceso de investigación que saca la información de individuos aislados el uno del otro y que reúne esto en un único juego de cifras, lo hace a costa de reducir la complejidad y riqueza " de la experiencia humana. Las respuestas sociales a los problemas dadas por grupos de gentes, no son necesariamente iguales al total de las respuestas individuales de las personas que actúan solas" (Hall y Gillette, 1978, p. 5).

2.- "La aproximación de la investigación por medio de la encuesta simplifica demasiado la realidad social y por tanto es inexacta" (Hall y Gillette, 1978, p. 5).

"La encuesta pone al encuestado en un papel pasivo. Se siente examinado, inclusive por un ser extraño y será poco probable que responda igual en todos los aspectos, que en una discusión con conocidos. Ni sabe él cómo van a utilizar sus opiniones (en pro o en contra de él). Se presupone además una correspondencia entre actitud y conducta, "entre lo que hace y lo que dice" (De Schutter, 1974, p. 8).

"Sólo tiene aplicabilidad en un rango medio de posición social, pero existe tremenda posibilidad de error en la periferia social, por lo que sólo tendrá cierto grado de validez cuando se trabaje con distancias sociales muy cortas" (Galtung, J., 1968, Tomo 1, p. 190).

Podemos agregar que, por las características propias de la encuesta, se pierde el carácter único de la persona, de un proceso o de un fenómeno social, al dividirlos en una serie de características o elementos (indicadores) luego sumarlos. Lazarsfeld (1971, p. 19), un decidido defensor del método de la encuesta, advierte que es una falla fundamental de esta estrategia el que, en la información a un nivel elevado de generalización, se descuiden los detalles.

La encuesta no puede medir el proceso entre opinión y cambio social. Puede ser suficiente que haya dos personas entre cien que opinen qué es lo que sería útil modificar para que sea significativo. Pone grupos minoritarios estadísticamente en el campo de "no significativo". El método de la encuesta funciona mejor en una sociedad con escaso conflicto interno, con cambios lentos y con un alto grado de correspondencia entre pensamiento, palabra y acción (si es que tal sociedad existiera). Otro factor que influye en la inexactitud de la encuesta es el hecho de que se está pidiendo la colaboración de los sujetos en un trabajo en el que ellos no han participado ni en la formulación de los objetivos, ni en el contenido.

La gente no sabe para qué se va a utilizar la información que se le pide ni a nivel personal ni a nivel grupal.

Katz y Festinger (1953, pp. 62-64), manifiestan que poder acertadamente "cuantificar respuestas manifestadas por los encuestados depende de su cooperación Voluntaria". Como esta colaboración se pide generalmente ad hoc, sin que la persona se sienta comprometida, existe un riesgo más de inexactitud. También el hecho de que, muy raras veces, todas las personas seleccionadas contesten a todas las preguntas, lleva a una visión (cuantitativamente) distorsionada de la realidad.

3.- "La investigación por medio de la encuesta tiene frecuentemente un carácter alienante, dominante u opresivo'. (Hall y Gillette, 1974, p. 7).

"La encuesta está basada en una idea falsa de democracia. Así como se respondió de tal o cual manera, también existen otras muchas posibles respuestas, casi tantas como encuestados haya, o, en el mejor de los casos, se responde aquello que favorece a sus propios intereses o bien al pequeño grupo social a que pertenecen; pero casi nunca estas respuestas son representativas de toda la sociedad" (Galtung, 1968, Tomo 1, p. 193).

"La encuesta tiene como tema el interés del investigador (o de la institución para la que trabaja), que no necesariamente coincide con la preocupación de los grupos encuestados. Además, por lo general el investigador es poco sensible a elementos culturales que no conoce" (De Schutter, 1974, p. 8).

La encuesta es parcial porque nos presenta una sociedad menos conflictiva de lo que es, y sólo nos muestra una cara de esa realidad, debido a las dificultades para hacer investigaciones en ambas partes de un conflicto a un mismo tiempo.

Ya el mero hecho de tratar a las personas como objetos de una investigación, para proporcionar información sobre temas que el investigador indica, es alienante.

4.-"El método de encuesta es demasiado estático. La encuesta capta lo que en un momento dado se ha manifestado pero no asimila a corto plazo los cambios que pueden darse en la sociedad. Por lo tanto la encuesta no será útil para detectar cambios bruscos y de gran magnitud, que son muy frecuentes en las sociedades (sobre todo en Latinoamérica)" (Galtung, 1968, Tomo 1, p. 89). Hall y Gillette (1978, pp. 6-7) hacen la misma crítica indicando que esta característica lleva a mayor inexactitud en el conocimiento de una realidad, porque es su presentación de una imagen estática de la realidad, una fotografía de un grupo de personas que no tienen ni un pasado ni un futuro.

El mero hecho de que el "Survey" sea a-histórico representa una fuerte limitación; el cambio social es un proceso continuo, un movimiento dialéctico de un polo al otro a través del tiempo. La manera como la gente responde un día bajo un conjunto de condiciones, no garantiza de ningún modo una reacción parecida en otro tiempo.

5.-La utilidad de la investigación por medio de la encuesta para las acciones subsiguientes y la toma de decisiones es dudosa. Además, los datos obtenidos de las investigaciones por medio de la encuesta representan en muchas ocasiones grandes problemas para los organismos gubernamentales y no gubernamentales en cuanto a su interpretación y su significado para el planeamiento, la orientación y la implementación de acciones concretas.

Hall y Gillette (1978, p. 9) lo expresan de la manera siguiente: "La investigación por medio de la encuesta no se relaciona fácilmente con acciones subsiguientes. Gran parte de la investigación en la Educación de Adultos está orientada hacia la acción. Puede ser un intento para determinar las necesidades educativas de una comunidad o un intento para modificar los programas existentes a través de un proceso de evaluación-investigación. En ambos casos se supone que, cuando se hacen cambios, la gente en la comunidad o los participantes en el programa de educación de adultos participan más activamente, más eficazmente o adquieren más beneficios que los que tenían antes. Los principios básicos de la planificación ponen de relieve que la probabilidad de una participación plena y efectiva en cualquier aventura educativa, política o social mejora implicando a los que aspiran a participar en el proceso de la toma de decisiones".

6.- La encuesta no es coherente con la participación. La educación de adultos, por ejemplo, requiere de una estrategia especial para lograr una motivación por parte de los sujetos de este proceso, desde el inicio del mismo. Esto quiere decir que la educación de adultos tiene que responder a sus necesidades. Tal afirmación implica que la motivación tiene que darse ya durante el proceso de la investigación misma, o sea se tendría que emplear métodos de investigación que no restrinjan el papel del adulto a dar una respuesta limitada a unas preguntas cuya relevancia para su situación, difícilmente puede adivinar (como es el caso en el método de la encuesta).

La búsqueda tendría que ser guiada por un criterio de coherencia, con la participación activa del sujeto en las decisiones sobre la investigación, desde el planteamiento de los objetivos hasta la interpretación de los datos.

Los sujetos deben tener elementos de juicio para poder participar, tanto en el planteamiento de las acciones en el proceso de educación de adultos, como en su propio aprendizaje -en base al conocimiento de las alternativas posibles- y en el conocimiento de su realidad social (económica, política, cultural). Métodos como la encuesta se oponen, en gran parte, a lo anteriormente expuesto.

4.4.1.2.2 Ventajas de la encuesta

Aunque este documento está orientado hacia la búsqueda de métodos alternativos de investigación, que son más adecuados para el proceso total de la educación de adultos, no se quiere soslayar la mención de ciertas ventajas que tiene el método de la encuesta. No obs-

tante, haremos sólo una pequeña enumeración, ya que existe abundante bibliografía sobre este método que, en las últimas décadas, casi ha conseguido el monopolio de la investigación empírica en las ciencias sociales. Sobre todo en las traducciones del inglés de los manuales clásicos, de Festinger y Katz, Kerlinger, Hayman, Blalock, Goode y Hatt, Lazarsfeld, etc. La encuesta y sus técnicas de entrevista y el cuestionario, junto con el análisis de datos estadísticos ocupa un espacio amplio en aquéllos.

Lazarsfeld (1971) menciona que a través de un tratamiento estadístico de los datos que se pueden comprobar las hipótesis. Otra ventaja que menciona es la posibilidad de generalizar, a partir de las muestras, los universos. Además afirma que las encuestas tienen gran margen de validez en grupos y sociedades relativamente homogéneas o en grupos sociales en que cada individuo cuenta como cualquier otro.

No obstante cabe plantearse dos preguntas: a) ¿En qué aspectos son homogéneos estos grupos y sociedades? y b) ¿Cómo podemos saber de antemano si son homogéneos o no? y si es que lo sabemos de antemano ¿pues para qué investigar?

Festinger y Katz (1975, pp. 62-65) mencionan otras ventajas como son: l) "En una encuesta se puede hacer un gran número de preguntas". Podemos agregar:... y en poco tiempo. Aunque lo anterior es cierto, nos queda la duda sobre la autenticidad y la profundidad de las respuestas obtenidas.

Festinger y Katz afirman que con un lapso grande de tiempo y con un buen equipo de, especialistas, el método de encuestas puede ser una buena estrategia para la recopilación y análisis de los datos.

Aunque estamos de acuerdo con esta observación, es necesario señalar que estas condiciones se dan raras veces en América Latina, especialmente en zonas marginadas. Con los requisitos enunciados por los autores citados -mucho dinero y condiciones favorables- cualquier método de investigación resulta "atractivo".

Otras posibles ventajas del método de la encuesta es la división de ésta según la técnica empleada (De Schutter, 1974 p. 9).

Ventajas del Cuestionario:

requiere menos habilidad para administrarlo

puede ser enviado por correo

tiene un vocabulario estandarizado, un mismo orden de preguntas, instrucciones comunes, asegurando así más uniformidad, sistematización, posibilidad de comparación y de generalización.

La entrevista menos estructurada:

más participativa. Da más posibilidades de expresarse al entrevistado

mayor flexibilidad. Puede adaptarse a la información que puede suministrar el entrevistado y tener en cuenta su enfoque de la problemática.

Lo último es también cierto, pero se pierden en cierta medida la homogeneidad y sistematización de la información lograda lo que disminuye algunas ventajas conseguidas con este método.

4.4.1.2.3 La utilidad de la encuesta

La idea de aplicar una encuesta a los propios investigadores sociales parece atractiva. Obtendremos datos precisos, puede ser por ejemplo que el 92.75% emplea el método de la encuesta. En la búsqueda de los motivos de su preferencia por este método estableceremos muchas categorías y combinaciones de motivos como pueden ser: el único que conozco, el más seguro, el más preciso, presentación de mucha información controlable (cuantitativa), el más rápido, etc.

Queda la dificultad de interpretar tales informaciones y saber qué planificar para esta comunidad de investigadores acerca de lo que sería adecuado a sus necesidades. Lo más probable es que lleguemos a la conclusión (como muchos de ellos en sus trabajos) que se necesita seguir con otras investigaciones para precisar los conocimientos sobre este problema. En cambio, aunque puede ser visto como menos científico, nos reuniremos con un grupo de ellos para definir cuáles han sido los problemas en la aplicación de este método, que se supone conocen mejor que nadie y buscaremos alternativas adecuadas (que pueden ser muchas) para ciertas situaciones y problemas específicos.

4.4.2 Los métodos cualitativos

Algunos ejemplos de los métodos cualitativos serán tratados ampliamente en el sexto capítulo, sobre investigación participativa.

Una primera característica de estos métodos se manifiesta en su estrategia para tratar de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad, y no a través de la medición de algunos de sus elementos. La misma estrategia indica ya el empleo de procedimientos que dan un carácter único a las observaciones.

La segunda característica es el uso de procedimientos que hacen menos comparables las observaciones en el tiempo y en diferentes circunstancias culturales, es decir, este método busca menos la generalización y se acerca más a la fenomenología y al interaccionismo simbólico.

Una tercera característica estratégica importante para este trabajo (ya que sienta bases para el método de la investigación participativa), se refiere al papel del investigador en su trato -intensivo- con las personas involucradas en el proceso de investigación, para entenderlas.

El investigador desarrolla o afirma las pautas y problemas centrales de su trabajo durante el mismo proceso de la investigación. Por tal razón, los conceptos que se manejan en las investigaciones cualitativas en la mayoría de los casos no están operacionalizados desde el principio de la investigación, es decir, no están definidos desde el inicio los indicadores que se tomarán en cuenta durante el proceso de investigación. Esta característica remite a otro debate epistemológico, muy candente, sobre la cuestión de la objetividad en la investigación social, que se presenta en el apartado 4.5.

Primero revisaremos varios ejemplos de métodos cualitativos:

4.4.2.1 El método fenomenológico

La sociología fenomenológica está basada en la filosofía de Husserl y en el método de comprensión (Verstehen) de Max Weber. El debate planteado a nivel epistemológico gira en torno a la pregunta: ¿cómo se puede lograr el conocimiento?

Posteriormente se han agregado elementos teóricos y conceptuales, desarrollados por Alfred Schütz, Henri Bergson y George Mead, sobre el sentido subjetivo que se da a los fenómenos sociales. Se parte, por ello, de la estructura del contenido y de la interpretación de la realidad a través del significado subjetivo. Este sentido subjetivo tiene una connotación social en cuanto corresponde a la interpretación de otras personas (la objetividad como intersubjetividad).

El método fenomenológico no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas. Del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas se obtienen las señales, indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos. A partir de allí, es posible interpretar los procesos y estructuras sociales. En las ciencias sociales se requieren de constructos" y "tipos" para investigar objetivamente la realidad social. Estos tienen que tener las características de una consistencia lógica y una adecuación al fenómeno estudiado.

El énfasis no se encuentra en el sistema social ni en las interrelaciones funcionales, sino en la interpretación de los significados del mundo (Lebenswelt) y las acciones de los sujetos. Estas nociones epistemológicas inducen al empleo de métodos cualitativos de investigación.

Algunos otros elementos han sido mencionados anteriormente en las referencias sobre la experiencia vivida de Ricoeur y en algunas obras de Gurwitsch. El sentido (significado) se desarrolla a través del diálogo y las interacciones, para lograr así una interpretación en términos sociales, dado que las acciones de las personas tienen una intencionalidad e influyen en los demás y viceversa.

En este método se trata, en primer lugar, de eliminar los elementos casuales, a través de la reducción fenomenológica. Por medio de la reducción y la interpretación, el fenómeno cobra sentido. La gente posee una acumulación de conocimientos, a partir de los cuales interpreta las nuevas experiencias.

Una segunda reducción es la eidética (eidos es la idea, forma, especie) que en las interpretaciones últimas conduce a los universales, los fundamentos relacionales, lo que le da el carácter científico. Es la búsqueda de las propiedades invariables de los fenómenos (véase también Luna Arroyo pp. 97-99).

Algunas críticas al método fenomenológico son que las reducciones llevan a un estilo de investigación descriptivo y no a marcos explicativos. Además se puede argumentar que contribuye al mantenimiento del orden existente. El carácter social del sentido subjetivo está insuficientemente desarrollado, y a su vez la motivación de los sujetos, en su manera de actuar, no se explica en primer lugar desde el contexto social, sino a través de la interacción subjetiva.

No obstante estas críticas, el método fenomenológico aporta ciertos elementos para el método de investigación participativa. Estos elementos son la intersubjetividad y el empleo de la intuición en la comprensión de los fenómenos sociales.

El método fenomenológico puede resultar particularmente útil para la interpretación de los hechos y procesos estudiados; para captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades sociales.

Sin embargo, el método dialéctico y el estudio del sistema social en sus dimensiones históricas y estructurales tienen una importancia mayor en la investigación participativa. En lo que se refiere al carácter individualista del método fenomenológico, se opone directamente al método de investigación participativa.

Por otra parte, el primero es meramente descriptivo, mientras que el método participativo busca la interpretación de los datos cualitativos y cuantitativos, al interior y exterior de la realidad inmediata, por parte de los sujetos involucrados, tanto los investigadores como los demás participantes. Es decir, en la investigación participativa el investigador coadyuva en el proceso de describir y estructurar el significado que los involucrados dan a sus propios problemas, a los hechos y procesos sociales, desde su situación social, para formular, conjuntamente, un plan de acción para transformar esa realidad.

En este sentido es contrario, entonces, al método fenomenológico en el que el investigador trata de describir la, realidad vivida por otras personas.

4.4.2.2 La etnometodología.

Hace hincapié en la interpretación y también en la transformación de la realidad social y en el actuar creativo de los sujetos.

La etnometodología es especialmente desarrollada por Garfinkel (1967: *Studies in Ethnomethodology*) y Cicourel (1964: *Method and measurement in sociology*) y está enfocada a las maneras en que la gente comparte (en el sentido comunicativo) los hechos, procesos y acontecimientos sociales.

El énfasis en los estudios etnometodológicos se centra en los acontecimientos cotidianos y las influencias del conocimiento común en las ciencias humanas.

Las investigaciones en este contexto se realizan a nivel micro y parten del supuesto de que el comportamiento humano es, en gran medida, racional. El interés no se halla en el análisis funcional de las normas sociales, sino en los procesos en los que la gente organiza sus actuaciones en la vida cotidiana.

Se intenta analizar el sentido del comportamiento y las relaciones socio-culturales de las expresiones, normas, reglas y códigos que emplea la gente. Las personas emplean el lenguaje cargándolo de sentido; no se socializa únicamente, sino "crea" acciones en un contexto social. La producción y la reproducción de las relaciones sociales también en la forma institucionalizada de las organizaciones, conforman los procesos centrales de estudio. Esta es más notable en los trabajos de Berger y Luckman, (en: Turner, R. Ed. 1974. *Ethnomethodology selected readings*) quienes caracterizan los procesos de institucionalización en la sociedad como dialécticos. Ellos indican la relación estrecha de la cultura (religión, lengua, arte) con los cambios en la sociedad global. En este sentido la etnometodología cobra importancia para el estudio de la educación de adultos en los procesos de desarrollo en las sociedades latinoamericanas.

Una de las críticas a la etnometodología es que no logra cuestionar el orden y los conflictos sociales de los sistemas existentes. La decodificación de la información de los individuos no conduce a la explicación de los procesos sociales. Con el método participativo comparte la crítica a los métodos burocráticos y estadísticos y a la pretensión de la interpretación de realidades desconocidas, a través de un lenguaje sofisticado que, muchas veces, está lejos de entender la problemática de los grupos investigados. Por otra parte tienen diferencias, por su empleo de procedimientos exclusivamente inductivos, su carácter funcionalista y su renuencia a la teoría para lograr la praxis.

4.4.2.3 El interaccionismo simbólico

Esta corriente, fundamentada al igual que las anteriores en la filosofía fenomenológica, pone énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación de estos procesos de comunicación. El interaccionismo simbólico, no presta mucha atención a las estructuras sociales, a los sistemas y a las relaciones funcionales, sino al mundo de significados de los símbolos dentro del cual actúan los sujetos.

El método está basado en la interpretación de las acciones a partir de los elementos que se encuentran en la situación social a estudiar. Los fundadores más importantes son: Cooley (1909 *Social organization*), Mead (1934, *Mind, Self and Society*), Blumer (1969, *Symbolic interactionism, perspective and method*), y Thomas (en: Zilderveld, 1973, *De theorie van bet symbolisch interaccionisme*).

Los fundamentos teóricos más importantes son:

1. La alienación del sentido de la comunicación cotidiana, contraria a la búsqueda de identidad y del importante papel que juega en la sociedad la empatía (capacidad de ponerse en el lugar de otro).

2. La realidad social se explica a través de las interacciones de los individuos y grupos sociales (en este sentido se opone al determinismo social). Para interpretar la actuación de los grupos e individuos no es suficiente estudiar su comportamiento visible, sino también es relevante considerar su conciencia y sus pensamientos como parte de sus actuaciones (contrario al conductismo).

Esta visión está basada en la concepción teórica del hombre, a la vez producto y productor de su realidad social. La interpretación, el sentido de las acciones, es resultado de las interacciones que tienen una intencionalidad y un objeto; este sentido es objetivo en la medida en que la interpretación es intersubjetiva. Se llega a la interpretación de que una situación es real si los involucrados la definen como tal (pragmatismo). Los hombres construyen la verdad, es decir, la verdad no existe, por sí como tal.

El método de esta corriente se puede caracterizar como el estudio de los casos comparativos (véase Glaser y Strauss, 1967). No parte de teorías globales, sino de conceptos relevantes para analizar los casos particulares. A través de las investigaciones comparativas y de la visión y conceptualización precisas, se intenta construir teorías que sean relevantes para las acciones participativas.

El interaccionismo simbólico busca, más que los dos métodos anteriormente mencionados, conjugar la teoría analítica deductiva y la investigación empírico-inductiva, procurando investigar la realidad en su complejidad sin reducirla a lo que el investigador científico cree como esencial. No obstante, el énfasis queda en los procedimientos inductivos del método empírico. El mismo trabajo de investigación es una interacción simbólica entre el investigador y los sujetos de la investigación.

Blumer ha criticado el empleo exclusivo de variables en la investigación social, lo que reduce los sujetos a factores en vez de actores que construyen o dan sentido a su realidad social en términos pluriformes y dinámicos. Como técnicas se emplean principalmente entrevistas abiertas, semi-estructuradas, observación participativa y documentos culturales (música, literatura, teatro, etc.).

A diferencia del método participativo, este método tiene un carácter exclusivamente micro-sociológico y es en gran medida sincrónico (a-histórico).

4.5 La objetividad de la investigación social

Se aspira en la investigación social a la mayor objetividad posible. Sin embargo la objetividad no implica la neutralidad. Ninguna investigación social puede ser neutral. La pretensión de neutralidad en la investigación social se traduce por lo común, en una puesta al servicio del poder dominante. Toda investigación social siempre tiene un objetivo (el por qué), un fin (el para qué) y unos destinatarios (para quiénes), aunque no necesariamente estén explicitados. O sea, la no neutralidad de la investigación social se halla exactamente en su sentido mismo. Dentro de éste habrá que intentar lograr la mayor objetividad posible.

Los métodos cualitativos buscan tratar a los grupos, procesos, personas, como sujetos, con todas sus características particulares y con sus diferencias de tiempo y espacio.

En los métodos cuantitativos, por el contrario, se trata a los fenómenos investigados como objetos de su investigación. Las características de tales fenómenos, grupos o personas son desagregadas en determinados factores y elementos que, a través de la abstracción, se operacionalizan. Por medio de este proceso de abstracción se logra objetivizar el conocimiento de la realidad, ya "limpio" de sus características particulares, presentándose las generalizaciones como categorías a través de los datos estadísticos.

A pesar de todos estos procedimientos, hay que tener presente que "la objetividad en las ciencias sociales se logra generalmente a través de la intersubjetividad" (véase De Schutter, 1977).

Un gran problema en la recolección de datos está implícito en la pregunta: ¿la investigación social trata lo que la gente hace o de lo que dice? Es decir, si se trata de analizar sus expresiones verbales, sus actitudes, o su comportamiento. Resulta claro que no se puede percibir una actitud de manera directa: únicamente puede observarse su manifestación eventual a través del comportamiento. Por otra parte, una actitud no es algo real, sino una abstracción (un constructo) por parte del investigador. Por ejemplo, las escalas de Thurstone (1928 "Actitudes can be measured") para la medición de actitudes, facilitan la exclusión de la influencia personal del investigador. Pero aun en este caso puede influir algún factor que haga que el encuestado exprese una actitud positiva, en la suposición que le favorece tal actitud. Otra tendencia señalada al respecto se manifiesta en la expresión de actitudes que el entrevistado cree que el investigador preferiría.

Muchos ejemplos sobre lo expuesto se pueden encontrar en los estudios de E. J. Webb (1966) y L. Deutscher (1973), quienes demuestran con toda claridad la diferencia entre lo que la gente hace y lo que dice y también en el análisis realizado por Bovenkerk 1977 en su publicación "Palabras o Hechos".

Estas observaciones ponen en duda muchos resultados de encuestas y entrevistas, instrumentos tan frecuentemente utilizados en las investigaciones sociales.

Las posibilidades de aumentar la objetividad al respecto son múltiples, mayormente a través del examen de la validez y confiabilidad de las técnicas e instrumentos a utilizarse.

La confiabilidad se puede aumentar a través de las siguientes técnicas: preguntas proyectivas; empleo de dos listas de preguntas, que tendrían que producir respuestas iguales; utilización conjunta de diferentes técnicas (por ejemplo, entrevista y experimento, etc.) y evidentemente la prueba previa de cualquier instrumento.

4.5.1 El problema de la interpretación de los datos

Aunque el análisis en la investigación social sigue en parte reglas metodológicas, la interpretación de los resultados es la parte de la investigación donde más influye la subjetividad. Esta subjetividad tiene sus raíces en las fases anteriores, sobre todo en la conceptualización de los términos que se empleen para la interpretación de los resultados. "...la multiplicidad de puntos de vista a que puede llegarse en la interpretación de un hecho social, se halla, y no en escasa medida, determinada por el sistema conceptual que hayamos utilizado en la interpre-

tación. Pero este sistema conceptual, nuestra definición de los conceptos, depende de nuestra posición y de nuestro punto de vista que, a su vez, está influido en gran parte, por las etapas inconscientes de nuestro pensamiento". (Mannheim, 1958, p. 166). En la misma obra, Mannheim sostiene (pp. 165-166) que los hechos se presentan al espíritu en un contexto social e intelectual, y para que puedan ser comprendidos y formulados se necesita la existencia de un aparato conceptual.

González Seara, en la misma línea, sin negar la posibilidad de la investigación empírica ni la existencia de los hechos sociales, se apoya en Raymond Aron (1967, p. 365) para afirmar que las ciencias sociales interpretan y dan significado a los hechos sociales, diciendo: "Lo que se llama comprensión implica, precisamente, aprehender, captar la significación interna de los fenómenos sociales. Pero en esa captación es donde surge el problema, porque científicos distintos son capaces de captar 'significaciones' distintas, cuando no contradictorias, de un mismo hecho social" (González Seara, 1971, p. 357).

La interpretación de las expresiones humanas (entre otras las expresiones verbales), es un punto central en la investigación social. La mención de un hecho como: "La educación formal está orientada a la obtención de un grado", puede ser interpretada por un investigador como una crítica a alguna situación, y por otro como la expresión de un interés.

Merton nos indica la relación entre lenguaje conceptual, percepción, pensamiento y conducta (más recientemente profundizado por autores como Chomsky y Mattelart): "En la investigación, como en las actividades menos disciplinadas, nuestro lenguaje conceptual tiende a fijar nuestras percepciones y, derivadamente, nuestro pensamiento y nuestra conducta. El concepto define la situación y el investigador responde en consecuencia. El investigador obtiene consecuencias diferentes para la investigación empírica cuando cambia su aparato conceptual" (Merton, 1974, p. 101).

Para la interpretación, o sea para darle sentido, a los datos descritos y analizados acerca de los procesos y hechos sociales, se requiere de un marco teórico específico para los fenómenos y relaciones que se estudian. De otra manera la investigación quedaría a nivel descriptivo o exploratorio, sin posibilidad para indicar el significado específico de los resultados. El materialismo dialéctico propone una solución para este problema a través de la construcción de las categorías de observación a partir de la realidad social específica. Estas categorías requieren de una conceptualización dentro del mismo marco teórico, en el que se indican las relaciones de estas categorías con las de nivel global. No obstante esta aclaración, de hecho muchas investigaciones de los marxistas emplean el aparato conceptual global del materialismo histórico para interpretar las realidades específicas sin recurrir a la construcción de las categorías relativas a estas realidades.

4.5.2 El problema de los valores en la investigación social

En toda ciencia existe el problema de los valores, y quizás se necesita de la subjetividad explicitada, como indica Russell en "La perspectiva científica", (1974, pp. 213-221), para poder orientar a la ciencia y seleccionar los temas de investigación, trabajo que está fuertemente ligado a los valores culturales y políticos de una sociedad determinada y que se refleja en los criterios selectivos del investigador.

En las ciencias sociales se agudiza el problema, especialmente por tratarse de una relación del investigador con sujetos (siendo el investigador un sujeto más, influido por valores sociales, de los cuales él puede estar más o menos consciente) a quienes resulta difícil convertir en objetos de investigación (a través del control completo de todas las variables independientes).

Justamente por ser el investigador también un sujeto inserto en un sistema social, él no tiene que perder de vista las consecuencias prácticas de su actuación como científico. Se puede aquí tomar en cuenta la advertencia de González Casanova: "El problema esencial... de la ciencia social es que la teoría con que se trabaja, representa la posición política con que se obra, y que conforme desaparecen las categorías que están en la base de la investigación, las posiciones políticas de los participantes se oscurecen también, se borran sus fundamentos ideológicos. Cuando al proceso de oscurecimiento de las categorías que están en la base de la investigación corresponde un proceso de esclarecimiento y precisión en la medición de los fenómenos sociales, como ocurre en gran parte de la investigación empírica contemporánea, surge la falsa idea de un rigor científico que nada tiene que ver con la política, y el investigador oculta el origen 'moral' de su ciencia, lo sumerge en el subconsciente científico; su ego se siente seguro en el terreno de la precisión matemática" (González Casanova, 1973, pp. 16 y 17).

Parece que uno de los mejores remedios, en general, para este problema es la explicitación de los elementos subjetivos: los supuestos, los valores, nuestro enfoque ideológico y metodológico, los objetivos de la investigación y el marco teórico en el que se basa la investigación.

"Sabemos que la objetividad de nuestro conocimiento es limitada, que los valores orientan nuestro estudio, y que nuestros conceptos, elaborados desde supuestos ideológicos, conducen a una determinada interpretación de la realidad. Pero, por saber esto, debemos hacer patente cuáles son nuestros valores, empezando por ser nosotros mismos conscientes de ellos, y haciendo lo posible por separarlos de los resultados que encontremos en nuestras investigaciones" (González Seara, 1971, p. 361).

"Hay que distinguir la descripción de los hechos, que debe ser siempre objetiva, de la interpretación, que puede ser más personal, a condición que no se confundan ambas cosas. (Grawitz, 1975, Tomo 1, p. 270).

Mansilla plantea, especialmente en el caso del positivismo, que la ideología está presente en cualquier método de investigación. Además sostiene, como se verá en la cita, que es recomendable que el investigador explicita los valores de los investigados a partir de su posición en el sistema social, vía que garantiza una mayor objetividad: (p. 87). Esta observación plantea uno de los fundamentos de la investigación participativa que reconoce y rescata el conocimiento del sujeto de su realidad social. En la investigación participativa se abre este camino para lograr una mayor objetividad en la interpretación de los hechos y procesos a partir de la explicitación de los valores tanto del investigador como de los sujetos de la investigación. Así, Mansilla señala: "Horkheimer, al igual que Adorno, exige que toda teoría crítica conciba al sujeto como conocedor a partir de las relaciones de la praxis social, a partir de su posición tanto en el proceso del trabajo como en el proceso de la ilustración de las fuerzas

políticas sobre sus propios fines". (p.95).

Todo investigador tiene que procurar la mayor objetividad posible, a través de la aplicación rigurosa de métodos, técnicas e instrumentos disponibles, evidenciando los elementos subjetivos que acompañan toda investigación social.

La no explicitación de los valores subjetivos resulta, muchas veces, en un desconocimiento de los valores propios del investigador. Generalmente, estas investigaciones sirven para mantener el status quo, y no para aportar soluciones a problemas fundamentales, ni mucho menos para esclarecer situaciones conflictivas, como demostró Sánchez Vázquez en su artículo sobre "La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales". (1975).

4.6 Comentarios sobre la opción metodológica

Los métodos de investigación social nos indican cómo lograr conocimientos de una realidad social. El método no se puede analizar fuera de las relaciones sociales en las cuales está inserto el trabajo de investigación, el investigador y los investigados. Cualquier investigación tiene un objetivo: el porqué y el para qué en un contexto ideológico.

Por otra parte, cualquier investigación trata una problemática específica en la realidad social (el qué de la investigación) sobre lo cual existe ya un cuerpo de conocimientos (la teoría).

Asti Vera (p. 19) indica que: el punto de partida de la investigación es, pues, la existencia de un problema, que habrá de definir y analizar críticamente para poder luego intentar su solución. El primer paso será entonces delimitar el objeto de la investigación, el problema, dentro de los temas posibles".

Sobre esto último recordemos el muy citado diálogo de Platón, "Menón", que es demasiado elocuente para no mencionarlo aquí: "¿Y cómo buscarás, oh Sócrates, lo que tu ignoras totalmente? Y de las cosas que ignoras, ¿cuál te propondrás investigar? Y si por ventura llegas a encontrarla, ¿cómo advertirás que ésa es la que tú no conoces?" - "Entiendo qué quieres decir Menón... Quieres decir que nadie puede indagar lo que sabe ni lo que no sabe; porque no investigaría lo que sabe, pues lo sabe; ni lo que no sabe, pues ni tan siquiera sabría lo que debe investigar".

Acerca del método habría que señalar que no existen métodos de validez absoluta en la investigación, que nos sirvan para todos los temas y situaciones. Además, no existen leyes y teorías universales que no puedan ser refutadas, ni es siempre necesaria la experiencia sensorial. Como plantea Paul Feyerabend, *Contra el Método* (1974, p. 15). "La idea de un método que contenga principios científicos inalterables y absolutamente obligatorios que rijan los asuntos científicos, entra en dificultades al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. En ese momento nos encontramos con que no hay una sola regla, por plausible que sea, ni por firmemente basada en la epistemología que venga, que no sea infringida en una ocasión o en otra; llega a ser evidente que tales infracciones no ocurren accidentalmente, que no son el resultado de un conocimiento insuficiente o de una falta de atención que pudieran haberse evitado. Por el contrario, vemos que son necesarias para el progreso".

En este capítulo se ha puesto especial interés en revisar los métodos cuantitativos. Esto se ha hecho con múltiples propósitos:

Por la proliferación del uso indiscriminado de estos métodos en las ciencias sociales.

Para distinguir las limitaciones intrínsecas al método, de aquellas atribuibles a los defectos en el empleo de este método.

Para precisar la utilidad y conveniencia de este método en la investigación cualitativa.

Para postular la necesidad de aplicarse en el uso de los métodos cualitativos en la investigación social, porque son éstos los únicos que permiten una cabal objetivación de los fenómenos, procesos y hechos sociales.

Las múltiples críticas al método cuantitativo no invalidan que éste permita la elaboración y el empleo cuidadoso de hipótesis, sino partiendo de un sólido marco teórico conceptual, en el que se tomen en cuenta experiencias anteriores, y generalizaciones en base a los mismos expresados en reglas, leyes y teorías.

Del mismo modo las críticas al método cuantitativo deben llevar a que su empleo sea tan eficaz que le permita mantener su rango de método y no el de una mera técnica que es lo que ocurre frecuentemente con el uso reducido y parcial del cuestionario cuando no se aplica el resto de los procedimientos propios de éste y, sobre todo, careciendo de una fundamentación teórica referente al problema a investigarse.

Por consiguiente, se logra llegar en estos casos hasta un análisis de los datos, pero no a una interpretación, lo que arroja un resultado muy pobre y muchas veces inútil, ya que no se sabe qué hacer con tales correlaciones, tablas y gráficas.

Otras críticas mencionadas se refieren al empleo inoportuno del método cuantitativo. Allí se censura la validez de las técnicas y procedimientos para lograr ciertos conocimientos en una realidad determinada. Al intentar estudiar realidades globales puede ser que éstas no se presten a la cuantificación. Además existen procesos o fenómenos cuyo estudio presenta el mismo problema. Como una observación se puede indicar que en los métodos cualitativos, la validez es mayor por estar éstos más apegados a la realidad. Los métodos cuantitativos pueden, a su vez, presentar un alto nivel de confiabilidad por el grado de operacionalización de las variables.

Existe una aparente paradoja en la tradición de las ciencias sociales, que por una parte nos indica que el método cualitativo sirve para investigar casos de una manera descriptiva, cuyos resultados nos pueden llevar a formular hipótesis. Por otra parte, otros autores (ejem. Nooy, 1977) nos indican que los métodos cuantitativos no son lo suficientemente específicos, por lo que sólo sirven para un cierto nivel de generalización del conocimiento y que para lograr mayor precisión se necesita recurrir a los métodos cualitativos.

Entonces, si necesitamos iniciar el trabajo de investigación con métodos cualitativos para obtener un conocimiento global, y asimismo lo necesitamos para precisar estos conociemien-

tos, ¿en qué momento se debe recurrir a los métodos cuantitativos? En el apartado 4.4 se han indicado algunos criterios, como la existencia de conocimientos cualitativos y un marco teórico consistente.

En la práctica, en las investigaciones se emplean los métodos cuantitativos indiscriminadamente. Es contra esto que se dirigen las críticas en este apartado.

La opción metodológica, o sea la selección de un método en la investigación social, no es casual, ni depende solamente del buen juicio del investigador ni de la acertada aplicación de criterios de las ciencias sociales. Los trabajos de investigación tienen objetivos internos, pero también tienen que servir a propósitos externos. Una buena parte de la investigación social tiene que servir para: a) apoyar a los organismos gubernamentales en la toma de decisiones, aportando alternativas dentro de sus políticas y estrategias; b) el diseño o el ajuste de planes y programas, y c) contribuir a la información sobre programas y proyectos en realización o realizados, inclusive los trabajos para la sistematización de experiencias innovadoras. Estas investigaciones que necesitan por lo general arrojar resultados a corto plazo, quedan a un nivel descriptivo exploratorio y emplean, casi siempre, muchos cuestionarios para entregar "datos manejables" a los que encargaron el trabajo.

Las contribuciones de las investigaciones sociales a la producción de conocimientos que apoyan las teorías son una minoría. Lo que refuerza la impresión acerca de la investigación social ya indicada en este capítulo, es decir, que generalmente ésta se queda a nivel descriptivo.

Por otra parte, la investigación aplicada, por lo general va dirigida a la solución de problemas concretos en programas, proyectos y acciones y se dirige además a situaciones a nivel micro. En estos casos existe mayor oportunidad para tratar a los investigados como sujetos de la investigación y de estudiar la totalidad de las relaciones sociales. Esto influye en la opción metodológica para enfocar la investigación, y por consiguiente también en la mayor libertad de seleccionar métodos, técnicas e instrumentos adecuados a la problemática a estudiarse.

El análisis de los diferentes aspectos epistemológicos y metodológicos, en este capítulo, abre el paso para sentar nuevas alternativas para la investigación social en relación con la educación de adultos con sus enfoques y estrategias, según indicamos en los capítulos anteriores. No obstante, muchos de los "porqué" de la investigación participativa no se fundamentan solamente en las críticas a los demás métodos de investigación sino a la búsqueda de una conjugación de elementos válidos, en los mismos que pueden confluir en el empleo de la investigación participativa como una alternativa al lado de los métodos existentes. Esta alternativa puede tener importancia en la educación de adultos, especialmente en la modalidad no formal y para coadyuvar a definir las acciones que faciliten la liquidación de las estructuras sociales que mantienen a vastos sectores de la población en una situación de marginalidad.

5. LOS METODOS DE INVESTIGACION SOCIAL EN LA EDUCACION

5.1 La orientación de la investigación en educación

5.2 Prioridades en la investigación educativa en América Latina

5.3 La investigación en la educación de adultos

En este capítulo, se revisan algunos aspectos de la investigación social en educación, con énfasis en la educación de adultos. Se señala una oposición entre lo que es la orientación de la educación y los requerimientos que a partir de ésta se pueden formular para la investigación en este campo y la praxis de la misma en América Latina. Existe en este sentido, una oposición entre los enfoques enfatizados en los manuales especialmente elaborados para la investigación educativa y los señalamientos en cuanto a prioridades estratégicas, áreas y objetivos que proponen algunos destacados especialistas latinoamericanos.

Por otra parte, se analizarán las tendencias de la investigación en educación de adultos en América Latina. En la Educación de Adultos se han agudizado aún más las contradicciones entre las prioridades de la investigación social, a nivel teórico, y lo que pasa en la realidad en éste.

De esta manera en este capítulo se utilizan algunos elementos de los capítulos anteriores para establecer pautas de la necesidad de alternativas metodológicas y epistemológicas para la praxis de la investigación en la región latinoamericana.

5.1 La orientación de la investigación en la educación

La educación está relacionada con:

el contexto socio-económico global, tanto desde el punto de vista de dependencia externa, de subdesarrollo relativo, de desigualdad interna y de marginalidad.

El contexto regional específico en lo que se refiere al empleo, subempleo, desempleo; a las relaciones de producción y de comercialización y a la migración.

Los planes y programas de desarrollo en los países y el papel previsto o que le corresponde a la educación.

La organización social, la cultura de los grupos a los que va dirigida la educación, las necesidades básicas de los grupos específicos: los hombres y las mujeres, los adultos y los niños, etc.

Las teorías educativas, que proporcionen elementos, relaciones, contenidos y tecnología en general; o sea, indicaciones generales acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje,

motivación y las relaciones de la educación con los demás procesos que intervienen en el desarrollo o cambio social.

Estas relaciones proporcionan a su vez los marcos y los diferentes campos de la investigación educativa, complementariamente "la investigación educativa se entiende como un proceso indagatorio que centra su atención en las situaciones problemáticas que existen en los sistemas educativos de nuestro continente, el que forma parte integral de una sociedad que presenta conflictos y diferencias entre los diversos sectores que la conforman". (Morales Gómez, 1979, p. 49).

La investigación educativa tiene que partir siempre, de los planes educativos y del desarrollo global a nivel nacional y regional, de las teorías acerca del papel de la educación en la sociedad y de una visión histórica.

Los manuales utilizados en el campo de la investigación en educación hacen generalmente hincapié en un análisis dentro del sistema educativo, que puede ser útil, una vez teniendo claro el paradigma en general (o sea, un modelo que explica los procesos educativos en el contexto social). La gran mayoría de los textos sobre investigación educativa provienen del enfoque estructural-funcionalista, y, por consiguiente, estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje unilateralmente como procesos de socialización.

De tal manera estos manuales proponen predominantemente técnicas para investigar la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que implica aceptar de antemano que el sistema educativo es válido para el sistema. Esto, a su vez, explica porqué este tipo de investigaciones ha aportado muy poco para lograr un planeamiento adecuado de la educación como parte integral de las acciones de desarrollo. Para que la investigación educativa logre superar esa carencia, se necesita considerar el contexto socio-cultural, económico y político e inclusive, las condiciones específicas de las clases sociales.

No se quiere decir que es irrelevante investigar los procesos educativos en sí, sino señalar las limitaciones del enfoque descrito.

5.1.1 Los manuales sobre la investigación en la educación

Existen multiplicidad de manuales acerca de la investigación social. Sin embargo en la formación magisterial, se recurre habitualmente a un repertorio reducido de autores y manuales que, bajo el pretexto de investigación propiamente educativa, no presentan una introducción actualizada y consistente acerca de la investigación social en educación.

Para explicitar estas limitaciones, se analizan tres manuales (los de Best, 1974; Hayman, 1974 y Van Dalen y Meyer, 1971). En ellos se observa una misma tipología de métodos de investigación, sin que expliciten los criterios por los cuales llegaron a ésta. Ellos presentan y dividen los métodos de la siguiente manera:

a) El método histórico

Hayman nos dice que "a causa de la importancia que tiene comprender el pasado, para el progreso en la educación del futuro, la investigación con su estrategia histórica ocupa un lugar importante en el campo de la investigación educacional ... la investigación histórica es una de las metodologías generales de investigación en el campo educacional". (Hayman, 1974, p. 8).

Hockett, que es citado por Hayman, señala tres pasos esenciales en la realización de una investigación histórica: a) revisión de los datos, 2) evaluación (o crítica) de los datos, 3) preparación de un informe escrito en el cual se presenten los hechos más notables y su interpretación (Hayman p. 83).

b) El método descriptivo

"El objeto de la investigación descriptiva consiste en describir y evaluar ciertas características de una situación particular en uno o más puntos del 'tiempo' (Hayman, p. 92). En la investigación descriptiva se analizan los datos reunidos para descubrir así, cuáles variables están relacionadas entre sí. Sin embargo, "es habitualmente difícil interpretar qué significan estas relaciones. El investigador puede interpretar los resultados de una manera, pero desgraciadamente ésta será a menudo sólo una de las varias maneras de interpretarlos". (Hayman, p. 135).

c) El método experimental

Hayman, citando a Campell y Stanley nos dice, que ". . el método experimental consta de dos elementos: manipulación y descripción. Se provoca una reacción en un grupo, habitualmente alumnos de investigación educacional, y se determinan los efectos. La manipulación, es decir, la manera como se controlan ciertos aspectos de una situación se denomina por lo común "tratamiento", qué es lo que constituye la variable independiente principal en los estudios experimentales: el tratamiento es la causa primera cuyos efectos hay que determinar. . ." (Hayman, p. 137).

Van Dalen y Meyer, (pp. 199-321) emplean la misma división de los tres métodos y, al describirlos, demuestran que confunden el histórico con el descriptivo. La investigación descriptiva resulta ser, para ellos, cualquier cosa. Al enumerar los pasos de la investigación descriptiva, los mismos autores admiten: como ocurre en cualquier investigación" ésta sigue nueve pasos. Los primeros son Van Dalen Me . 226-227):

"1) Examinar las características del problema escogido" (conviene preguntarse ¿quién lo escogió?

¿en base a qué? y ¿para qué?).

"2) Definir y formular hipótesis".

Queda claro que lo que los autores llaman investigación descriptiva, justamente no es descriptiva, sino exploratoria o comprobatoria, pues se dirige a la comprobación de hipótesis.

La investigación descriptiva, como su nombre lo indica, describe una situación, fenómeno, proceso o hecho social para formular, en base a esto, hipótesis precisas.

El problema que aquí se deja traslucir tiene más profundidad de lo que aparenta. La gran mayoría de los autores de libros que se dedican a la investigación en educación, como son por ejemplo Hayman, Travers, Best, Van Dalen y Meyer, se inscriben claramente en el positivismo y, en cuanto a enfoque psicológico, en el conductismo. Por ejemplo John L. Hayman nos dice que la investigación educacional o es una actividad científica y por lo tanto es, entre otras cosas, formal, sistemática, controlada, empírica y objetiva".

La investigación educacional se propone producir la información necesaria para introducir mejoras en la educación. Además, la investigación educacional es una parte de la ciencia de la conducta en la cual el propósito consiste en comprender, explicar, predecir y, en cierta medida, controlar la conducta humana". (Hayman, 1974, p. 12; el subrayado es del autor). Hayman deja en claro su enfoque.

El método no se escoge por casualidad sino que tiene que ser adecuado a los propósitos de la investigación y al enfoque de análisis del investigador. Al escoger un método de investigación se define implícitamente el enfoque, el alcance y los límites de la investigación.

Así, por ejemplo, resulta claro que si vamos a investigar las necesidades de aprendizaje a través del método experimental, los alcances y los resultados van a ser diferentes que en el caso de recurrir al método de la encuesta, o de la observación participante o de la investigación-acción.

No se puede culpar a los manuales de investigación educativa, que las investigaciones en este campo no hayan producido los conocimientos necesarios para la reorientación de los sistemas educativos a la par con el dinamismo de las sociedades latinoamericanas y con la diversificación de las demandas, tanto en lo que se refiere a sus modalidades, como a los objetivos, estrategias, contenidos, tecnología, etc. Pero cuando menos queda claro que estos manuales ofrecen poco estímulo para cuestionar la metodología tradicionalmente usada en este campo.

5.1.2 Factores que obstaculizan la investigación educativa

Otros factores que han contribuido al rezago de la investigación educativa son:

El no involucrar a los primeros conocedores del sistema educativo en la investigación del mismo, como son los educandos y los maestros.

Esto se debe a la poca preparación en esta materia que se ofrece a los maestros.

Este va bajo el lema "el maestro debe educar y no investigar" en combinación con la institucionalización de las actividades investigativas y la relativa monopolización de este tra-

bajo en manos de los profesionales, principalmente los psicólogos y sociólogos.

La falta de recursos para realizar investigaciones educativas con profundidad, y

El no tomar en cuenta las prioridades y la coordinación entre las instituciones y profesionales que trabajan en este campo.

Ultimamente se puede señalar importantes esfuerzos para mejorar esta situación en América Latina. Como ejemplo se puede mencionar la sólida preparación y el enfoque del Congreso Nacional de Investigación Educativa a celebrarse a fines de 1981 en México.

Para fundamentar lo aquí señalado, mencionamos algunos pronunciamientos de autores latinoamericanos sobre las prioridades relevantes en este trabajo.

5.2 Prioridades en la investigación educativa en América Latina

5.2.1 El análisis de la realidad

5.2.2 Estrategias

5.2.3 Areas y objetivos de la investigación educacional

5.2.4 El planeamiento

5.2.5 Criterios para determinar las prioridades

En este apartado sobre las prioridades, se presentan opiniones y observaciones de diferentes autores latinoamericanos sobre las políticas y estrategias de investigación educativa, que consideran relevantes en el contexto socioeconómico latinoamericano. En gran parte éstos se encuentran desligados de las propuestas de los manuales de investigación educativa señalados en el apartado anterior.

Dentro de las necesidades manifiestas para orientar la acción educativa, existen determinados campos, considerados como prioritarios en América Latina, de acuerdo a los diversos contextos socioeconómicos de los países, al agrupamiento de rasgos comunes en algunas áreas problemáticas y al aporte de investigadores del continente.

En primera instancia dividimos las prioridades en inmediatas y mediatas. Las inmediatas son aquellas que están en función de la adecuación a nuevos planes e investigaciones para el propio sistema, o que nacen del mismo. Las mediatas están condicionadas a los cambios e innovaciones en el propio sistema educativo, a su vez en estrecha dependencia de los procesos socioeconómicos y políticos.

Figuroa, Gallardo y Lafarga (en Morales-Gómez, 1979, pp. 75-77) proponen una delimitación de las áreas de investigación en: a) proceso centrado en problemas, que implica "estudiar problemas que se presentan en el sector educativo y vincularlos con la realidad global en

que se encuentran insertos e identificar los tópicos problemáticos que generan situaciones de desigualdad y conflictos originados en los sistemas educativos, con objeto de planear posibles estrategias que se conviertan en alternativas regionales de acción para modificar tales realidades" y, b) transformación de la realidad: "La metodología de investigación deberá tender a proponer estrategias alternativas que permitan una verdadera transformación del sistema educativo, de modo que éste genere procesos de cambio en las estructuras socioeconómicas que posibiliten el acceso y participación plena de los sectores, hasta hoy marginados de los beneficios generados por la sociedad".

5.2.1 El análisis de la realidad

Subirats (1978, pp. 2 y 3) se refiere, fundamentalmente, al rol de la investigación educativa en la determinación de prioridades. Señala claramente dos etapas (quizás convendría caracterizarlas como enfoques) de la investigación educativa. Dadas las características sociopolíticas de los países latinoamericanos, parece existir una etapa en la que sólo es posible plantear ambiguamente ciertos objetivos muy amplios tendientes a realizar un análisis progresivo de la realidad socioeconómica en que se encuentra inmersa la educación, para que ésta sea factor de cambio y proporcione una respuesta a las auténticas necesidades del pueblo. También se puede reflexionar sobre los problemas fundamentales de la educación nacional y las experiencias renovadoras para encontrar una base real a la acción educativa. Además se indica la necesidad de participar en la acción educativa del país con vistas a mejorar los rendimientos cualitativos y cuantitativos.

En especiales circunstancias políticas es conveniente (no siempre) manifestar cierta ambigüedad táctica. Sin embargo, este enfoque "humanista" -tal como Subirats lo denomina- no aclara, generalmente, los alcances de los términos utilizados y los condicionamientos reales de la educación. Ello se traduce en un vacío ideológico por falta de claridad en la estrategia global más que por táctica política.

En otras circunstancias -de apertura democrática- es posible señalar una etapa de "definición política" en la que el autor propone profundizar el análisis de la historia del propio país, dando importancia metodológica al materialismo histórico, es decir, partiendo de la contradicción fundamental entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción para comprender la motivación profunda de las transformaciones realizadas en la estructura social (Subirats, p. 3). Sin embargo, con este enfoque los resultados pueden derivar en confundir la estrategia con la táctica.

La declaración y el programa de acción para el establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional, adoptado por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1974, proponen un "nuevo orden" de la educación que ha de responder a la necesidad de habilitación constante y diversificada de la gente; "nuevo orden" que deberá ofrecer y actuar como estímulo para vigorizar, diversificar, orientar la necesidad y demanda de educación.

Gilda de Romero Brest, (1978, p. 3) en "Reflexiones acerca de la Política de Investigación Educativa para la próxima década en América Latina" señala: "así, el 'nuevo orden' solicita políticas y estrategias educacionales coherentes con los valores, principios e ideas básicas que lo conformen. La tarea concreta ha de apuntar así, a identificar puntos o áreas de caren-

cias, de distorsiones críticas, en materia de educación nacional", con el propósito de desarrollar una "Ecoeducación Permanente". . . ., lo que deberá formar el eje central de la transformación educativa, a la que la investigación necesita contribuir". Es obvio que solamente se puede lograr el avance hacia el nuevo orden por medio de la participación activa en las acciones de los interesados en su establecimiento. Esto es imposible lograr sin que se cumplan dos condiciones: 1) el conocimiento de la propuesta del Nuevo Orden y 2) el conocimiento de su propia realidad.

5.2.2 Estrategias

Es necesario explorar vías de desarrollo de un nuevo "modus operandi" en el conjunto de las acciones y servicios educacionales (escolares y extraescolares) que conduzcan a la emergencia de un nuevo "estilo tecnológico", es decir, "la ampliación del campo en funciones educativas que reclama una educación permanente diversificada y la legitimación de la educación no-formal e informal dentro del proceso global" (Romero Brest, p. 5). Un nuevo estilo es necesario para: implementar mecanismos de gobierno, control y operación con crecientes grados de democratización y participación. (Romero Brest, 1978, pp. 4-5).

Jean Pierre Vielle, (1978), plantea la necesidad de enfocar la investigación educativa también hacia la búsqueda y promoción de nuevas alternativas autóctonas de educación, susceptibles de modificar las condiciones de dependencia. Para ello es necesario que se establezca con claridad las circunstancias (externas e internas) en las cuales estas alternativas de educación han surgido y podrían surgir para tener mayor éxito y contribuir a romper el círculo de la dependencia.

Vielle señala que los sistemas educativos de los países dependientes "son uno de los principales vehículos de la ideología educacional importada". La praxis educacional se convierte en el gran reproductor de las condiciones de dependencia y dominación cultural. En su ponencia "Lineamientos para una estrategia de investigación y de innovación educacional" (Vielle, 1978 pp. 8-9), sostiene: "en vez de acrecentar mucho más la línea de investigación crítica de los sistemas educativos... parece indispensable promover otro tipo de acciones, positivamente y prospectivamente orientadas, que lleven a detectar alternativas autónomas de educación que surgen en los países dependientes, y a promoverlas".

Las consideraciones analizadas parten de la estrecha vinculación, entre los problemas educativos y los factores o procesos sociopolíticos. De esta manera las estrategias para la determinación de las prioridades en la educación se centran en "los aspectos cualitativos de la investigación educativa en América Latina, incluyendo la manera misma como reflexionamos sobre ello y nuestra apreciación sobre el contexto histórico que lo determina" (Petty, 1979, p. 61). Dentro de este marco general se incluyen no sólo los valores sociales, sino también "la explicitación del marco valorativo del investigador para poder apreciar con precisión el enfoque con que se abordan los problemas y para determinar, en última instancia, las cosas mismas que se consideran problemas". (Petty, p. 65).

El papel estratégico de la educación en la creación y la reproducción de la cultura nacional, indica a su vez el enfoque que se impone para la investigación.

Si la educación tiene que jugar un papel en el desarrollo socioeconómico del país; si además tendrá que tomar las características arraigadas en la cultura nacional y diversificadas en su tecnología, especialmente en sus modalidades (educación informal, no formal, abierta) según las necesidades de los grupos atendidos, se hace indispensable, el cambio en la orientación de la investigación que tendrá que apoyar tal estrategia.

5.2.3 Areas y objetivos de la investigación educacional

Vielle (pp. 11-13) propone tres direcciones para la investigación en Educación: 1) Investigación de la investigación: es indispensable... ahondar en la forma cómo se realiza la investigación en investigaciones educacionales; observar y seleccionar proyectos realizados en países dependientes con características de innovación; analizar con más detenimiento las circunstancias en las cuales surgieron los proyectos cuya contribución al cambio haya sido más relevante. 2) Investigaciones de apoyo; conviene seguir propiciando el desarrollo autónomo de las diferentes disciplinas y ciencias de la educación, con la esperanza de que sus aportaciones aisladas converjan en última instancia hacia la búsqueda de alternativas. 3) Desarrollo de proyectos innovadores.

Figuroa et. al. (Morales-Gómez pp. 78-79) proponen además:

Elaborar criterios básicos que orienten la labor de la investigación a la transformación de las estructuras educativas vigentes para promover la incorporación y una participación plena de grandes sectores poblacionales, hoy marginados de las riquezas generadas por la sociedad.

Diseñar metodologías que permitan vincular más estrechamente el conocimiento sistemático a la resolución de problemas concretos que presenta la realidad y que estén fundamentadas en la teoría y métodos propios de las Ciencias Sociales.

Promover programas de investigación educativa que con la contribución y colaboración de diversos especialistas en el campo de las Ciencias Sociales, ofrezcan respuestas integrales a las necesidades educacionales de Latinoamérica.

Conocer, medir y evaluar a la vez que enriquecer creativamente el proceso de formación de futuros especialistas en educación.

La indicación de las áreas y objetivos que merecen prioridad en la investigación educativa ha quedado todavía a nivel global. No obstante, queda muy clara la necesidad de realizar la investigación educativa más allá de las aulas y, por otra parte revisar la metodología de estos proyectos de investigación en relación con las áreas y los objetivos de trabajo en que se inscriben.

En el apartado 5.4 se analizará este tópico más detalladamente en lo referente al campo de la educación de adultos.

5.2.4 El planeamiento

En cuanto a planeamiento, Pedro Lafourcade considera importante orientar proyectos y programas sobre bases sólidas, para asumir decisiones que generen marcados efectos en los sistemas vigentes, ya que ". . . ciertos déficits de los sistemas obedecen a condiciones estructurales que poseen bastante similitud en muchos países del área. . ." (Boletín Informativo del CEMIE, No. 8, 1978, p. 13). De tal manera que en concreto propone: "Producción de nuevos modelos de organización y administración del sistema educativo e investigación experimental de su efectividad en zonas o regiones".

Esta propuesta en sí queda muy limitada. El planeamiento de la investigación educativa necesita inscribirse en una estrategia de desarrollo global, darle una orientación interdisciplinaria e histórica, integrada a la acción e insertarse en un marco teórico en el que se conciben los objetivos de la educación.

Durante un taller sobre "La metodología de planeamiento para el desarrollo integrado de áreas rurales", realizado en Brasilia en noviembre de 1978 bajo los auspicios de la UNESCO, se hizo hincapié en varias intervenciones en la relevancia de la investigación no solamente para el planeamiento de las acciones educativas propiamente dichas, sino sobre todo para contribuir con elementos para un planeamiento de las acciones educativas integradas en las estructuras socio-económicas y en ámbitos culturales específicos.

5.2.5 Criterios para determinar las prioridades

En la literatura existen sobre el tema varios criterios que se pueden conjugar: Warren (p. 101) nos dice que para fundamentar prioridades se distinguen dos campos: factores estructurales y factores coyunturales. Por factores estructurales se entiende "el conjunto de elementos y procesos regulares que configuran el modelo social, de una manera relativamente durable en un período histórico determinado". Por factores coyunturales, se entiende "la combinación de circunstancias que aparecen combinadas en un momento determinado". Así por ejemplo, son factores estructurales la situación de crecimiento o de relativa estabilidad demográfica, el grado de industrialización, el grado de urbanización, las relaciones entre las clases sociales, etc. Son factores coyunturales de coordinación diferente entre los niveles de educación, las marcadas diferencias en los recursos humanos, financieros y materiales en los países de América Latina, etc.

La Dra. Blanca Jiménez Lozano, del Centro de Investigaciones Pedagógicas de la U.N.A.M., en el Congreso Internacional de Investigación Educativa, en marzo de 1978, propuso que las prioridades en este campo se deben determinar a partir de una planeación global de las actividades en esta área de la educación. Dicha planeación incluirá el conjunto de estudios que deben llevarse a cabo para contribuir al desarrollo de las ciencias de la educación, al desarrollo del sistema educativo y al desarrollo integral social, económico y cultural del país. "Las necesidades o exigencias más urgentes de los tres campos de desarrollo serían los modificadores para definir las acciones prioritarias de esta planeación" (Jiménez Lozano, 1978, p. 47).

Asimismo "al tratar de determinar qué investigaciones se requieren prioritariamente, se debe definir qué ciencias de la educación interesa desenvolver. Pero, esto no podemos hacerlo en abstracto, sino que, necesariamente, tenemos que tomar en cuenta qué aspectos o problemas del sistema educativo deben ser estudiados científicamente ... debemos considerar las exigencias de mayor eficacia externa de la educación para que éstas respondan a las necesidades sociales, económicas y culturales del país" (Jiménez Lozano, 1978, pp. 49-50).

Una vez más se hace hincapié en la necesidad de estudiar la educación en el contexto social, económico y cultural y, se puede agregar, lo político, en cuanto a organización y procesos de toma de decisiones. Las respuestas educativas en gran parte de las sociedades tienen que ser dinámicas por el carácter conflictivo de muchas de ellas y por los procesos de cambios acelerados que se presentan en su interior, tanto como cambios externos que las afectan.

El Centro de Reflexión y Planificación Educativa, propone dos campos muy concretos de trabajo: a) el campo de la conscientización: para una reforma o un cambio estructural es necesario cambiar los valores, actitudes y mentalidades del sistema vigente. Esto requiere de un análisis de los procesos de cambio así como de los factores que intervienen en los mismos. b) el campo de acción: son necesarios nuevos modelos y estructuras que se puedan ofrecer -experimentados o experimentables- como alternativas a lo que se está rechazando en el momento presente. (Resumen de Prioridades en el Campo de la Investigación del CERPE, Sada, 1979, p. 81).

Estas prioridades tendrán que basarse en la lucha por el verdadero desarrollo del país, teniendo presente que eso no podrá lograrse si no se sabe con anterioridad, o por lo menos simultáneamente, cómo desarrollar y llevar a plenitud a las personas, la comunidad, la población, que van a promover la transformación del país (Sada, 1978, p. 79).

Considerando que es de suma importancia conocer los programas de investigación específicos, el Programa Nacional Indicativo de Investigaciones Educativas del CONACYT, en México, propone:

Desarrollo experimental de programas compensatorios tendientes a contrarrestar los efectos de los determinantes externos sobre el acceso, la permanencia y el aprovechamiento en el nivel primario en zonas urbanas marginales y rurales.

Desarrollo experimental de métodos de formación del magisterio, con énfasis en el desarrollo de su capacidad crítica y creativa.

Desarrollo experimental consistente en la introducción controlada de componentes educativos en algún proyecto económico cuyo objetivo sea el aumento de las oportunidades de empleo agrícola.

Desarrollo experimental de métodos, contenidos y efectos de modalidades innovadoras de educación bilingüe y castellanización.

Hay que hacer notar que estos temas fueron seleccionados en base a las prioridades nacionales, quedando pendientes las prioridades de la educación de adultos y la alfabetización.

Es interesante, dentro del marco de nuestro estudio, que la mayoría de los documentos revisados sobre prioridades en la investigación educativa mencionan, de una u otra manera, la necesidad de otros métodos de investigación. (Vielle, Warren, Jiménez Lozano, y especialmente Cerpe y Morales-Gómez).

5.3 La investigación en la educación de adultos

5.3.1 Prioridades en la investigación en educación de adultos

5.3.2 Necesidades educativas básicas

5.3.3 La investigación en educación de adultos en América Latina

5.3.4 El estado actual de la investigación en educación de adultos

El problema aquí mencionado se agudiza todavía más en la investigación en educación de adultos. El método que se escoge para la investigación en educación de adultos tiene que ser coherente con el resto de las acciones en la misma, como son planeamiento, organización, ejecución, evaluación y coordinación. Además, el método de investigación tiene que ser coherente con los métodos aplicados en la educación de adultos. Por ejemplo, en la estrategia participativa, el trato con el sujeto de la educación de adultos en la fase de la investigación, no puede ser contradictorio con el planeamiento; quiere decir que en la investigación no se puede tratar al participante como un objeto y querer que en la fase de planeamiento participe activamente.

Todas estas indicaciones nos hacen plantear la necesidad urgente de buscar una nueva metodología, teórica y epistemológicamente fundamentada, coherente con la educación de adultos y adecuada a las condiciones específicas de los adultos que se piensa involucrar en las acciones educativas. Esto indica que deben buscarse diversas alternativas metodológicas que se adecuen a los diferentes procesos de educación de adultos, dentro de los distintos contextos socioeconómicos, planes de desarrollo y otros aspectos de cambio en América Latina.

La educación de adultos se considera en este documento mayormente en su expresión de educación no-formal, que es un proceso muy diversificado en los diferentes sectores de la economía: programas de formación, capacitación, adiestramiento, extensión, promoción, comunicación, y por otra parte la educación popular. Esta observación cobra relevancia si se considera que en diversos países de América Latina los programas, en el campo de educación de adultos, se refieren exclusivamente a la alfabetización y la educación compensatoria, o sea, los programas de educación primaria y secundaria dirigidos a los adultos que no han terminado todavía esta etapa de educación formal y que han rebasado la edad escolar.

La restricción de la educación de adultos al campo de la educación compensatoria -excluyendo la educación popular y los programas en los sectores primario, secundario y terciario de la economía- tiene fuerte influencia en la estrategia, los enfoques y métodos empleados en la programación y ejecución de los procesos en dicha educación. Asimismo repercute mucho en el papel y las prioridades de la investigación en este campo.

Será necesario partir realmente de los adultos que tienen diferentes inquietudes de aprendizaje, y además de una concepción de personas y grupos integrados que requieren programas coherentes, que respondan a sus necesidades básicas y que propongan estrategias adecuadas al contexto socioeconómico de los mismos. La división en: a) programas de educación de adultos que compensen la carencia de la educación escolar por un lado y, por otro, b) programas muy diversificados y dispersos a cargo de múltiples organismos gubernamentales y no-gubernamentales, puede conducir a la falta de coordinación, coherencia, integración y, consecuentemente, a la falta de relevancia de la educación de adultos para los programas de desarrollo y de cambios sociales.

Esta división dificulta además el establecimiento de prioridades en este campo, lo que resulta en un énfasis en las técnicas y los medios; en los primeros (a), con una carencia en la búsqueda de la relevancia socio-económica. En los segundos (b) se nota un marcado énfasis en la transmisión de conocimientos (tipo extensionismo) con una carencia metodológica y de integración.

Antes de poder establecer las prioridades para la investigación en educación de adultos se requiere tener una visión completa del sistema. Según lo indicado en los párrafos anteriores, la educación de adultos cubre un campo amplio con muy diversificadas acciones, métodos y contenidos. Para los propósitos analíticos se propone subdividir la educación de adultos en cuatro subsistemas: 1) la alfabetización, 2) la educación compensatorio (educación primaria, básica, secundaria, etc., para adultos) y la educación superior, 3) la educación dirigida a los trabajadores de los sectores primario, secundario y terciario de la economía, (principalmente la modalidad no formal, que incluye la formación profesional, la capacitación, la extensión, el adiestramiento, etc.), 4) la educación popular (incluye la educación liberadora, la promoción, la conscientización, la educación para la acción y el cambio social).

La sola mención de estos subsistemas, que representan categorías de análisis, permite apreciar el vasto campo y la gran diversidad de acciones en diferentes sectores que ha venido cubriendo la educación de adultos. Con este planteamiento, queda también indicado el peligro de la dispersión de las investigaciones en la educación de adultos.

Un desafío válido de considerar es la participación y la coordinación en la programación de las investigaciones y de otras acciones entre los sectores de la economía y los encargados del sistema educativo.

5.3.1 Prioridades en la investigación en educación de adultos

Es notoria la falta de planeamiento de investigaciones dirigidas hacia la problemática de la educación de adultos; salvo algunos cuestionamientos muy esporádicos no se hace mucho en favor de la misma. García y Ochoa, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educa-

ción (CIDE), expresa la necesidad que priva de investigadores en este campo. Además desde el punto de vista metodológico, se observa una gran uniformidad en las formas de obtención de datos con un predominio muy alto de la encuesta. La investigación histórica ha sido poco explotada en la educación latinoamericana.

En cuanto a la comunicación entre instituciones y la facilidad de encontrar información sobre cualquier tema de la investigación educativa. García y Ochoa (1978) señalan que una de las preocupaciones debe ser la comunicación de los trabajos, en base a una adecuada edición y definición de los mismos. Además hay la necesidad de documentos sobre educación pre-escolar, sobre educación especial y sobre todo, acerca de la alfabetización.

Entre los documentos relacionados con la educación de adultos son muy pocos los trabajos referidos a niveles específicos y también muy pocos reparan en la importancia del problema de la educación técnica-profesional de los adultos. En relación a la educación rural pocos se ocupan del problema de la alfabetización y del sistema regular de educación en este ámbito (García Huidobro y Ochoa, 1978, pp. 8-10), menos todavía de la capacitación rural.

Existen investigaciones en el ámbito de la educación de adultos, pero la poca coordinación interinstitucional de las investigaciones en este campo amerita una investigación de las comunicaciones y métodos implicados. Es notoria la falta de información respecto al tipo de método empleado en las investigaciones propuestas y llevadas a cabo, lo que implica una pérdida de tiempo y de recursos, tanto humanos como financieros.

A todos estos importantes problemas a ser investigados, se podría agregar otras prioridades: "Los programas de investigación deberían tener una base práctica y ser aplicados por las universidades y los organismos de educación de adultos y de investigación mediante un enfoque interdisciplinario" Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, 75-77, número especial 1976/1977, p. 123). En el primer sentido igualmente indica Petty, M. (p. 65) "También será necesario priorizar la investigación aplicada en contraposición a la investigación pura, entendiendo que la investigación aplicada no carece de principios teóricos, ya que se entronca en la teoría y procura desarrollarla o hacerla avanzar con aportes empíricos".

Sin embargo, respecto a la investigación en educación de adultos, tal como se lleva a cabo en los países de América Latina, cabe señalar una "deficiencia o inexistencia de organismos de investigación" sobre la misma, al igual que una orientación demasiado empírica o excesivamente técnica ... con una marcada tendencia a satisfacer las necesidades de los investigadores antes que las necesidades de los sujetos o del proceso de transformación". (Paldao, p. 166).

Por ello se insiste en priorizar el desarrollo de la investigación en ". . . aspectos particularmente críticos relativos a los campos del aprendizaje y del contexto socioeconómico-cultural, con especial incidencia en la micro-investigación a nivel nacional y de las subregiones". (Paldao, p. 171).

En el CREFAL se ha realizado un esfuerzo especial en este sentido durante los años 1978 - 1980. Reportado en: La Investigación en Educación de Adultos en América Latina. Este

informe, de 2 tomos, consta de 720 páginas; fue elaborado en el CREFAL por Anton De Schutter, Joaquín Esteve, Ma. del Socorro González y Guadalupe Chapela. Constituye un intento de describir y analizar más en detalle las instituciones que se dedican a la investigación en educación de adultos y los proyectos que estaban ejecutando entre 1975 y 1980. En uno de los tomos se encuentra un amplio directorio de más de 800 instituciones que se dedican a la investigación en educación de adultos, o que tienen a su cargo programas de educación de adultos o de investigación educativa. En el punto 5.4.3 se mencionarán algunos resultados de este trabajo de investigación, referentes a las características de las instituciones y de los proyectos de investigación analizados. Uno de los propósitos del trabajo realizado por CREFAL es mejorar el nivel de intercomunicación y de coordinación entre los investigadores e instituciones que se dedican a este campo de trabajo.

Esfuerzos semejantes realizan el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), el PIIE (Programa Interdisciplinario de la Investigación Educativa), ambos en Chile, y el PNIIE (Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa) del CONACYT, en México; asimismo organismos internacionales como la UNESCO, OREALC (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe), en Santiago de Chile, OEA (Organización de Estados Americanos) y el CIEA (Consejo Internacional de Educación de Adultos), en Toronto. A pesar de los importantes esfuerzos de estos organismos y de otros que trabajan en América Latina, persiste la necesidad de una mayor coordinación y la mencionada urgencia de definición de temas prioritarios y métodos adecuados para la educación de adultos.

5.3.2 Necesidades educativas básicas

La determinación de prioridades en educación de adultos remite al cuestionamiento sobre quiénes pueden definir claramente las mismas. Es decir, resulta difícil establecer una temática prioritaria, no solamente por los criterios diferentes sino también porque una definición general de los mismos llevaría a considerar que existen necesidades básicas "universales", válidas en todo tiempo y en todo lugar. Por el contrario, estas necesidades y su priorización pueden cambiar substancialmente de una comunidad a otra. Habrá que buscar un nuevo enfoque que permita definir las necesidades básicas -especialmente las educativas- de una comunidad.

Algunas experiencias (tal como la llevada a cabo en algunos países del área centroamericana) convienen en subrayar el importante papel que cumple la investigación en este proceso de definición de las necesidades educativas básicas: "la investigación no es un instrumento concebido y utilizado por expertos o funcionarios para averiguar en qué medida se revelan en una comunidad ciertas necesidades básicas ya definidas (en salud, nutrición, producción, vivienda, etc.) sino también un instrumento para suscitar la reflexión de la comunidad sobre su situación y sus problemas y para facilitar la expresión de sus sentimientos" (UNESCO/ UNICEF, 1976/1977, p. 11).

Este enfoque apunta a la definición -por parte de la propia comunidad- de sus necesidades básicas. La búsqueda de alternativas de solución (investigación) implica necesariamente su participación en la planificación, en la organización y ejecución de las actividades educativas que se proponen como respuestas.

5.3.3 La Investigación en Educación de Adultos en América Latina

La relevancia de la investigación en educación de adultos está ampliamente reconocida por muchos países latinoamericanos que apoyan estos esfuerzos. El CREFAL, entre uno de sus planes de actividades, la expresa de la siguiente manera:

"El CREFAL, para estar en condiciones de satisfacer sus propios objetivos institucionales, apoyando sus acciones en un nivel científico, pone especial énfasis en una investigación permanente. Esta actividad le permite, por una parte, estar en contacto continuo con los avances científicos que repercuten directa e indirectamente en las acciones educativas que se propone y, por la otra, contrastar constantemente sus experiencias académicas y de servicios, para mantenerse dentro del plano de las innovaciones y renovaciones que requiere su proyección en la Región.

Como objetivo general se plantea dentro del mismo: "aportar elementos que permitan definir una orientación de la educación de adultos que responda cada vez más a las necesidades de los pueblos latinoamericanos".

Dentro de las alternativas para la investigación en educación de adultos se plantean las siguientes opciones:

A) Conocimiento del contexto socioeconómico de la educación de adultos:

1) Describir y analizar la realidad socioeconómica de los países latinoamericanos, con énfasis en los problemas educativos de los adultos en el contexto social de la población meta.

2) Aportar conocimientos sobre las características de la población meta y de los sujetos de educación de adultos en América Latina, principalmente de la población marginada.

3) Analizar los problemas y las necesidades de la población meta y de los sujetos de la educación de adultos.

B) La orientación de la educación de adultos en América Latina:

4) Describir los diferentes problemas que en educación de adultos y en alfabetización funcional tiene América Latina y analizar los más sobresalientes.

5) Describir y analizar las experiencias en el campo de la educación de adultos, sobre todo en lo que respecta a:

la concepción educativa

la metodología ,

las estrategias de aplicación e instrumentos empleados

sus efectos para la población meta.

6) Analizar la integración de las acciones de la educación de adultos a los programas de desarrollo en América Latina.

7) Diseñar instrumentos de evaluación permanente, de autoevaluación y seguimiento en cuanto a los efectos de las acciones en comparación con los objetivos, especialmente en las actividades de formación y desarrollo.

8) Buscar el intercambio de ideas y experiencias con instituciones que trabajan o realizan investigaciones en el campo de la educación de adultos, principalmente en América Latina.

Para el logro de tales conocimientos, relevantes para el planeamiento, la ejecución, la coordinación y la evaluación de las acciones concretas, se debe hacer hincapié en la necesidad de métodos de investigación adecuados a estos propósitos.

La investigación en educación de adultos, requiere un enfoque interdisciplinario, especialmente en una de sus áreas específicas, como es la capacitación rural (en sí un proceso interdisciplinario). La producción de conocimientos para la formulación de recomendaciones, relevantes en la programación de la educación no formal y la capacitación en las áreas rurales, necesita fundamentarse en las necesidades básicas de esta población.

Por otra parte, la investigación en educación de adultos necesita inscribirse en una estrategia global que fomente la participación, o sea, promover la organización económica, política y social de dicha población, no solamente para facilitar los procesos de aprendizaje, sino para tomar parte activa en la transformación de la realidad.

Las investigaciones deben proporcionar elementos para realizar acciones, que no solamente respeten los valores culturales, sino que puedan orientar las acciones educativas a reforzar dichos valores, para evitar la alienación de los diferentes sectores de la población y así estar en condiciones de defender sus intereses.

5.3.4 El Estado actual de la Investigación en Educación de Adultos

Con referencia a los programas y proyectos concretos en investigación en educación de adultos, existe una serie de publicaciones que ofrecen una orientación al respecto, como son:

a) El estudio "La Investigación en Educación de Adultos en América Latina" (De Schutter, Esteva, et. al. 1980 a, Tomo I y 11). En él se revisan 586 proyectos de 122 instituciones en 17 países de América Latina. Se analizaron los objetivos, métodos, contenidos, temas, aspectos y la infraestructura institucional, así como los logros y hallazgos de estos proyectos. En el mismo documento (págs. 35 y 36) se mencionan varios otros trabajos sobre la Investigación Educativa en América Latina, como son los siguientes:

b) El CLEA/SEDECOS organizó del 11 al 19 de mayo de 1979 el "Encuentro Latinoamericana-

no sobre Investigación en Educación y Teleducación de Adultos" en el que se presentaron y analizaron diferentes experiencias importantes en investigación en este campo. El levantamiento de inventarios de actividades en el campo de la educación de adultos en América Latina tiene como otros antecedentes:

c) El "Repertorio de Centros de Investigación Educativa en América Latina" que realizó en 1973, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, con sede en Santiago de Chile y cuya versión revisada se ha dado ya a la publicidad. El objetivo del trabajo al que nos referimos, fue atender las "peticiones de información sobre centros o institutos que llevan a cabo investigación en educación en América Latina y facilitar las comunicaciones entre ellas". (UNESCO, 1973, p. 3).

d) La "Reseña del Estado de la Investigación Educativa en los Países Miembros de la OEA", que, por medio de un cuestionario, llevó a cabo la Oficina Internacional de Educación (Ginebra, 1966). En este estudio participaron 84 países de los cuales 12 eran latinoamericanos y se obtuvieron interesantes conclusiones relativas a los propósitos de la investigación educativa, su coordinación y al personal consagrado a ella (International Bureau of Education, 1966).

e) "Análisis de la Investigación Educativa en América Latina", proyectado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), que intentará aprovechar los resúmenes de investigaciones publicados por ellos en Resúmenes Analíticos en Educación. El objetivo de este análisis será "descubrir las características sobresalientes de la investigación educativa en América Latina durante la pasada década, y ofrecer una interpretación de esta investigación en lo relativo a su contrato social y político". (CIDE, 1977).

f) El trabajo de recolección de datos sobre instituciones que realizan investigación en educación, que con motivo de la organización de un Encuentro Latinoamericano de Investigadores en Educación está llevando a cabo el Secretariado de Comunicación Social de Santiago de Chile (SEDECOS) y el Centro Latinoamericano de Educación de Adultos (CLEA). Este trabajo se realiza con la ayuda de un cuestionario que se ha enviado a centros relacionados con el tema de interés del Encuentro. (CLEA/SEDECOS, 1979).

Algunos de los resultados del citado trabajo "La Investigación en EDA en América Latina", publicado por el CREFAL, pueden ser tomados como indicaciones del estado actual de la Investigación en Educación de Adultos en América Latina.

1. En relación con la infraestructura institucional, para atender las necesidades de investigación en educación de adultos, arroja información sobre las características de la administración de las instituciones (nacional, internacional, gubernamental, no gubernamental), los servicios que tienen, así como otras actividades de la investigación.

- Resulta evidente que la capacidad instalada para publicar y divulgar los resultados de la investigación en Educación de Adultos en las instituciones que se dedican a esta tarea, es deficiente en los países de América Latina.

Por otra parte, hay escasez de investigadores especializados para el trabajo en este campo. Solamente el 0.6% de los investigadores reportados en los diferentes proyectos indican la investigación en educación de adultos como su especialidad, y la proporción de investigadores especializados en investigación educativa apenas es superior.

- Existe un fuerte desequilibrio entre los países latinoamericanos en cuanto a instituciones que se dedican a la investigación en educación de adultos. Brasil, México, Chile, Perú, Colombia y Bolivia cuentan con más de la mitad de instituciones de este género, mientras que muchos países latinoamericanos no han reportado ni una sola institución que se dedique a este campo.

Más del 10% de las instituciones reportadas reciben aportes o son administradas por organismos internacionales y solamente el 55% son de cobertura nacional; el 37% de las instituciones que se dedican a la investigación en este campo son privadas. Este último dato es bastante elevado e indica dos grupos de trabajos: 1) que se dirige más a la formación profesional y 2) las actividades de educación de adultos por parte de instituciones religiosas.

- Ninguna de las instituciones se dedica exclusivamente a la investigación en educación de adultos. El 82% conjuga la investigación con actividades de docencia y formación; 63% con planeamiento; 58% con elaboración de materiales; 45% con evaluación y 34% con asesorías. Esta coincidencia se puede interpretar como un hecho altamente positivo, dado que de esta manera existe cierta garantía que los resultados de la investigación sean aplicados en las diversas acciones de estas instituciones.

- El 42% de las instituciones mencionadas reciben recursos financieros de diversos organismos internacionales. Esto indica que por lo general, faltan recursos propios para financiar las actividades de investigación en este campo, y de la misma manera, la relativa dependencia que existe en América Latina en la definición de sus proyectos de investigación. Otros datos sobre este tópico refuerzan las mismas observaciones, dado que las instituciones que reciben ingresos mediante proyectos por contratos (20%) y ventas de documentos y/o servicios (13%) son muy pocas en los países latinoamericanos.

- Aunque el 63% de las instituciones que trabajan en este campo cuentan con una biblioteca, se puede señalar como preocupante que un tercio de las instituciones que se dedican a este trabajo no tienen bibliotecas ni centros de documentación. Por otra parte, casi la mitad (48%) no tienen medios para la reproducción de documentos. Estos datos revelan la falta de información, de intercomunicación y de posibilidades para una coordinación eficaz de muchas instituciones en la Región. A la vez pueden ser tomados como una indicación de la urgencia de conseguir apoyos adicionales para sus necesidades de intercomunicación y coordinación.

2. Temas y Orientaciones de los Proyectos de Investigación

- En cuanto a la alfabetización, solamente el 10% (59 investigaciones reportadas) estudian algún aspecto de la alfabetización, lo que constituye un porcentaje sumamente bajo en relación con la magnitud del problema en América Latina. La educación compensatoria, a pesar de la necesidad de adecuar sus contenidos, procedimientos y métodos a las características

de los adultos educandos, únicamente ocupa el 9.6% de las investigaciones. La educación superior constituye el 12.8% de las investigaciones. Los programas de educación dirigidos a los tres sectores de la economía (y dentro de ésta, en gran parte a la capacitación rural) representan el 36.5% de los proyectos reportados.

- El estudio reveló que los proyectos de investigación, en lo referente a los elementos que intervienen en el proceso de la educación de adultos, se agrupan según los siguientes porcentajes: el 43.9% de los proyectos investiga las características psicológicas, económicas y sociales del adulto; el 14% estudia al educador de adultos; y en lo que toca a la tecnología educativa el 37.2% trata de los contenidos, el 19.5% de los medios y el 15.5% de los métodos.

- Hay un gran número de proyectos de investigación que prestan atención a la administración de los programas de educación de adultos, casi una cuarta parte del total de los proyectos, mientras que un tercio de los mismos cubre aspectos de evaluación de los programas en este campo.

- En cuanto a los grupos sociales que abarcan los proyectos de investigación, el estudio reveló que: el 26% de los proyectos se refiere a la población en general; el 20% a los campesinos; el 15% a los trabajadores y el 14% a los grupos indígenas, marginados, mujer, adultos con problemas. Hay que tener en cuenta que esta determinación de los grupos sociales se obtuvo por inferencias resultantes de la descripción de los proyectos. Aun así, los datos sirven para observar que sólo una parte muy pequeña de los proyectos de investigación estudian a los grupos sociales específicos que requieren un mayor apoyo, incluyendo las acciones a través de la educación de adultos.

3. El análisis del empleo de los métodos en los proyectos de investigación reportados, arroja mucha luz sobre el estilo y las posibilidades limitadas de la investigación en educación de adultos. La investigación documental abarca casi la mitad (41%) de los proyectos. La investigación de campo constituye un 32%. La investigación experimental fue mencionada en un 9% y la Investigación Participativa o investigación acción, solamente en un 5% del total de los proyectos de investigación.

La totalidad de estos datos sobre los proyectos de investigación en educación de Adultos en América Latina, no pueden ser menos que preocupantes por la combinación de poco personal profesional especializado en la investigación en este campo, la falta de recursos financieros y medios de difusión para apoyar estos trabajos, la poca atención a los grupos más necesitados y la elevada proporción de investigaciones de escritorio. De esta manera puede resultar difícil lograr un apoyo a la definición de políticas y estrategias de educación de adultos, así como la información y el análisis necesarios para el planeamiento y promoción de las acciones en este campo. Combinando estas observaciones con un incipiente desarrollo teórico que puede fundamentar y orientar los mismos estudios, así como el poco empleo de métodos y técnicas de investigación educativas para los problemas en este campo, el panorama a nivel regional pone a la vista un gran número de apoyos necesarios para coadyuvar a un desarrollo en la educación de adultos en el contexto socioeconómico de los países latinoamericanos.

No obstante, las estrategias de investigación como la investigación participativa pueden abaratar substancialmente los costos de los trabajos de investigación, dado que pueden ser realizados, eventualmente con algún asesoramiento, por los involucrados en los programas y proyectos de investigación en educación de adultos. Aunque no se pretenda con la investigación participativa reforzar el conocimiento teórico (pero tampoco está excluida tal posibilidad), ésta garantiza una vinculación más estrecha con las acciones y las necesidades de la población atendida y un mayor respeto al conocimiento popular y a la cultura propia de dicha población.

6. CARACTERISTICAS Y PROCESO DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA

6.1 La investigación - acción

6.2 Investigación militante

6.3 La encuesta participación, encuesta participativa

6.4 El método de la investigación participativa

6.5 El proceso de la investigación participativa

6.6 Experiencias de Investigación Participativa en América Latina

6.7 El papel de la Investigación Participativa en la educación de adultos

El análisis en los capítulos anteriores ha proporcionado argumentos para una opción metodológica, que se puede describir como la investigación participativa.

No obstante, la conjugación de estos argumentos no ha sido casual. Es en realidad el resultado de una larga experiencia personal, en la que el autor ha experimentado discrepancias y choques entre los intentos de aplicar los métodos y técnicas tradicionales de la investigación social, confrontados con situaciones concretas en las que no se logró alcanzar los resultados deseados.

A manera de ejemplo se puede mencionar algunas experiencias más en diferentes países de América Latina que impulsaron a la búsqueda de nuevas opciones en la investigación social.

En un trabajo con ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria de Chile) en los años 1971 hasta 1973 tuve que enfrentar el problema de diseñar nuevos métodos de capacitación, adecuados al proceso de transformación en la sociedad global y sobre todo eficaces en el apoyo al proceso acelerado de la reforma agraria. Con varios colegas compartimos un buen entrenamiento en la investigación empírica, el manejo del cuestionario y en el análisis de los datos estadísticos, inclusive la programación por computadora. En un primer momento pensamos mediante el buen empleo de la encuesta, inclusive muestreo, obtener y conjugar datos sobre número de campesinos beneficiados por la reforma agraria, frecuencias de las categorías de edad y otros datos demográficos relevantes, su nivel escolar, sus conocimientos y experiencias con diferentes sistemas de producción, crédito y tecnología agropecuaria por regiones. Por otra parte visualizamos la posibilidad de reunir la información sobre la infraestructura existente para implementar la capacitación, inclusive la preparación y experiencia de extensionistas, los medios de comunicación existentes, los apoyos disponibles de otras dependencias y la organización y coordinación de las acciones existentes o deficientes.

No obstante, después de varios ejercicios, quedó claro que no habíamos detectado cuál era exactamente el problema. ¿Por qué se necesitaba una nueva metodología para la capacitación? ¿Cuáles fueron exactamente las características de la reforma agraria, con las que necesitaba ser coherente la capacitación? Y una vez despejadas estas dudas, ¿cuáles podrían ser los nuevos métodos de capacitación que respondieran a estos requerimientos; quiénes podrían contribuir a los enfoques y elementos para garantizar que éstos reunieran lo necesario para no solamente contribuir al éxito de la reforma agraria, sino también ofrecer suficiente flexibilidad para poder ajustarse a los diferentes grupos de campesinos a través del país? Además, para ser coherente con los procesos en la sociedad global, se requería de la participación activa de los involucrados en el proceso de transformación, y en primer lugar de los mismos campesinos como gestores principales de este proceso en el campo. Opinamos que la encuesta originalmente prevista, podría contribuir poco para proporcionar respuestas a estos problemas.

La encuesta nunca se realizó. Empezamos a trabajar con pequeñas experiencias pilotos en diferentes zonas, con evaluaciones participativas permanentes entre especialistas, extensionistas, promotores y campesinos. Por otra parte, realizamos seminarios con los extensionistas y funcionarios a nivel regional y nacional para discutir las experiencias, los experimentos y problemas, para visualizar alternativas de trabajo. Los datos estadísticos los obtuvimos de censos y de informes sobre la reforma agraria. Fue un despertar brusco de un sueño académico, cuidadosamente cultivado en siete años de estudios universitarios.

Existe una diferencia entre despertarse y levantarse. Por esto resulta interesante revisar otra experiencia personal más. En 1974 trabajé con la UNESCO en un Curso Latinoamericano sobre Planificación y Administración Regional de la Educación. Para este curso se reunió en Argentina un grupo de participantes procedentes de diferentes países de la Región Latinoamericana y un grupo de especialistas de la UNESCO.

El curso consistió en un mes de trabajo teórico con ponencias, intercambio de experiencias y preparación del trabajo de campo, que igualmente duró un mes. Para el trabajo de campo se elaboró una investigación cuantitativa para el análisis social de la región (la provincia de Catamarca) y una investigación cualitativa sobre los problemas educativos y la programación regional de la educación. El instrumento (cuestionario) para la investigación cuantitativa arrojó datos de una muestra de pueblos de la región en los que se había aplicado el instrumento a una muestra aleatoria de la población en cada uno. Los datos por grupo familiar contenían información sobre edad, estado civil, empleo, educación, ingresos, salud, alimentación, vivienda, organización social y opiniones sobre necesidades educativas. El grupo encargado de la investigación cualitativa realizó un análisis del sistema nacional y regional de la educación y de los planes de desarrollo socioeconómico. Elaboró una serie de temas para discutir con las autoridades de los ministerios (de educación, agricultura, etc.) y otra para reuniones con los maestros y algunas organizaciones en los diferentes pueblos (temas como: la contribución del sistema escolar a la modificación en la región, más el ¿cómo?; la deserción, y sus causas; la cultura regional y la educación; las expectativas y los recursos). Además, organizó algunas reuniones con los padres de familia en poblaciones (principalmente convocados a través de las escuelas básicas y técnicas). La conjugación de los debates proporcionaron importantes elementos e ideas nuevas para la planificación de la educación en la región. Además se emplearon los datos de censos poblacionales y escolares para complementar la información.

La investigación cuantitativa tomó más tiempo, produjo muchos datos y tablas precisas y generalizables para la región. Sobre los que había algunas dudas referentes a la confiabilidad de las respuestas, y mucha frustración por la poca utilidad de todo esto al momento de tener que diseñar planes y programas para la región más un sistema administrativo.

La otra experiencia en 1976, con el Centro de Educación de Adultos en Ixmiquilpan (Hidalgo) en un proyecto apoyado por un convenio entre el Gobierno de México, FAO y la Fundación Friederich Ebert implicó el diseño de una metodología que resultó en el autodiagnóstico para promover y establecer grupos productivos. A través de ésta y otras experiencias más incidentales en América Latina y sobre todo del fuerte impacto del Consejo Internacional de Educación de Adultos, se ha ido perfilando la alternativa metodológica de la investigación participativa y el interés del autor en ésta. A la vez, esta alternativa se constituye con elementos de experiencias de la misma "familia" metodológica como se describirá en este capítulo.

La Orientación de la Investigación Participativa

La investigación participativa no busca, en primer lugar, producir descripciones sobre la marginalidad, la dependencia y las características de los dominados, sino, conjuntamente con los marginados, generar los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea de las transformaciones para lograr un desarrollo integrado.

En este sentido, se inscribe en las acciones de capacitación que no buscan reproducir las relaciones existentes, sino la producción de cambios, en base a los conocimientos relevantes para definir sus acciones.

La investigación participativa, en su sentido más genérico, puede comprender todas las estrategias en las que la población involucrada participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de una o más fases de un proceso de investigación.

En este sentido ya existen muchas experiencias con estrategias, procedimientos y técnicas (métodos) en las que la población ha sido involucrada en el proceso de investigación. Como se ha visto en el Capítulo 4, estos métodos son fundamentalmente los denominados cualitativos.

La búsqueda de métodos alternativos, o mas bien, de una nueva praxis en la producción de conocimientos para la transformación de la realidad, ha generado una serie de respuestas que se revisan en este capítulo.

A través de la revisión de los diferentes aspectos de: la investigación-acción, la autoinvestigación, la observación militante, la encuesta-participación (participante), la autoevaluación, el autodiagnóstico y la encuesta conscientizante, se van conociendo diferentes características y modalidades de la investigación participativa. Sobre todo, el conocimiento de algunas alternativas en ciertas fases del proceso de investigación participativa, puede resultar útil para quienes quieran aplicar tal estrategia en un trabajo concreto; a ellos, por último, va dirigido este documento.

6.1 Investigación-acción

6.1.1 Conceptualización

6.1.2 Metas y objetivos

6.1.3 Características globales

6.1.4 Diferencias con otro tipo de métodos de investigación

6.1.5 Ambito de aplicación

6.1.6 Estudio de caso: Investigación activa desde la perspectiva rural boliviana (Albó y Barrios, 1978)

6.1.1 Conceptualización

La investigación es la producción de conocimientos y la acción es la modificación intencional de una realidad dada. La acción implica consecuencias que modifican una realidad específica, independientemente de si la acción tiene éxito, resultados previstos o no. Hay que aclarar que la investigación-acción es menos una cuestión de estadística y técnicas de recolección, que la búsqueda de una relación cercana con los seres humanos reales.

La investigación-acción surge a raíz de la desilusión respecto a la investigación desligada de la realidad y las acciones sociales. Esta praxis se originó también en la necesidad de optimizar las relaciones entre investigadores e investigados.

El concepto tradicional de investigación-acción proviene del modelo de Lewin sobre las tres etapas del cambio social: descongelación, movimiento, recongelación. En ellas el proceso consiste en: 1) Insatisfacción con el actual estado de cosas; 2) Identificación de un área problemática; 3) Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción; 4) Formulación de varias hipótesis; 5) Selección de una hipótesis; 6) Ejecución de la acción para comprobar hipótesis; 7) Evaluación de los efectos de la acción; 8) Generalizaciones. (Véase Lewin (1973), *Action research and minority problems*, pp. 201-216; y *Conduct, knowledge and acceptance of new values*, pp. 56-68).

Se concibe la investigación-acción (Himmelstrand, 1978 p. 164) como un ejemplo de ciencia social aplicada. Sin embargo, las aplicaciones de la ciencia social van más allá de los límites tecnológicos provenientes de las ciencias naturales, en cuanto los modelos tecnológicos se orientan a la búsqueda de invariantes (leyes naturales, mecanismos causales, etc.). En las ciencias sociales invariantes relativamente semejantes pueden hallarse en el área económica. Pero, en general más son los problemas de factibilidad (inclusive en las ciencias naturales) que los de predicción: "necesitamos una sociología moldeada no tanto en el paradigma de la ciencia natural, sino en la comprensión (Verstehen) de los significados, acuerdos y reglas sociales ... implica una comunicación con los "objetos" de investigación y no la simple observación o manipulación experimental de estos objetos. . ." (Himmelstrand, 1978 p. 167).

Indudablemente, existen objetos de investigación con los cuales no es posible la comunicación: modos de producción, estructuras sociales, etc. No obstante lo importante son las interrelaciones, procesos, personas e instituciones involucrados.

- Por mas que a nivel global se pueda identificar y distinguir la investigación-acción de otros métodos, existen a nivel específico varias ambigüedades. Quizás el concepto investigación-acción (y también la investigación activa) engloba diferentes enfoques en el sentido siguiente: a) Investigación de la acción (que tiene un carácter evaluativo); b) Investigación para la acción (empleado especialmente por las agencias y organismos que requieren información para su programación de acciones) y, c) Investigación a través de la acción (éste se acopla más al análisis de la realidad en base a las experiencias concretas).

Para la distinción entre las dos últimas variantes de investigación-acción, véase también Huizer (1979 a, pp. 395-420).

Fals Borda (1981, pp. 55-62) indica y describe las siguientes características metodológicas de la investigación-acción refiriéndose especialmente a la investigación a través de la acción y particularmente al papel del investigador como intelectual orgánico:

Autenticidad y compromiso

Antidogmatismo

Devolución sistemática (diferentes tipos de comunicación, según los niveles; sencillez de la comunicación; autoinvestigación y control; y difusión)

Retroalimentación a intelectuales orgánicos (Gramsci)

Equilibrio entre reflexión y acción

Ciencia modesta y técnicas dialógicas

6.1.2 Metas y objetivos

Uno de los objetivos principales de la investigación-acción es aclarar las intenciones de la gente que actúa y analizar las relaciones de comunicación y de las estructuras sociales a partir de sus acciones. Se trata de conocer la forma en que la gente interpreta las estructuras sociales para desarrollar actividades comunes, a través de sus organizaciones.

Las teorías de la acción de la base indican la importancia de las perspectivas comunes, como prerequisites de las actividades compartidas en el proceso de la investigación. "El conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación-acción sino el comienzo" (Moser, 1978, p. 153). El "descubrimiento" se transforma en la base del proceso de conscientización. Esto significa que el conocimiento no es en sí mismo "verdadero" por cuanto expresa las estructuras de poder en la sociedad. La generalización de conocimientos no significa -per se- una meta de la investigación-acción, sino "la destrucción de los aspectos mitológicos que

rodean tanto al conocimiento de los investigadores como al de los prácticos..." (Moser, 1978, p. 254). La conscientización es una idea central y meta en la investigación-acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas e la acción.

6.1.3 Características globales

Es importante advertir de antemano, que existen posibilidades de realizar una investigación-acción, sin que la población participe activamente en la investigación propiamente dicha. En este caso (algo que pocas veces sucede) el investigador toma el papel de suministrador de información (que él mismo busca, según su criterio, sobre temas seleccionados por él y de acuerdo a su propia interpretación), para guiar o dirigir una acción específica. Lo mismo se puede observar para algunos de los otros ejemplos, que analizaremos en este capítulo.

Existen dos paradigmas, para entender y aplicar las relaciones entre teoría y práctica, que determinan los enfoques actuales de la investigación-acción; a) uno que se fundamenta en el estructural funcionalismo y b) otro en el materialismo histórico. Por lo mismo, la investigación-acción puede apuntar tanto al mantenimiento de estructuras sociales dadas, como a la transformación radical de éstas, según los intereses de las clases sociales en juego y las coyunturas concretas del desarrollo histórico.

a) En el primero, los modelos positivistas y funcionalistas han predominado utilizados especialmente por científicos sociales que no buscan ningún cambio radical de estructuras. "Los estados capitalistas industriales, evidentemente tienden, a beneficiarse de este tipo de investigación como "ciencia aplicada", ya que ésta se dirige al mantenimiento, reproducción o mejor funcionamiento de estos estados" (Molano, 1978 p. XVI).

Estos modelos están inspirados en los experimentos de dinámica de grupo iniciados por Kurt Lewin (1939) y otros psicólogos sociales; (ej. George Herbert Mead 1934, *Mind, Self and Society*); en la técnica aplicada del trabajo social por la Escuela de Chicago desde comienzos del siglo XX (ej. H. Blumer, E. Hughes, A.M. Rose sobre interaccionismo, R.H. Turner sobre el rol). En los trabajos de etnometodología por Garfinkel (1967 *Studies in Ethnomethodology*) y su escuela, en la transferencia de la investigación-acción al campo de la educación de Gorey, Blum, y otros; en la aparición de la "Antropología-acción" de Sol Tax, y la implementación de ésta en diversos programas.

b) En lo que compete a la investigación-acción para la transformación radical o revolucionaria, el punto de partida es el trabajo de marxistas prácticos como Engels, Rosa Luxemburgo y Kautsky, aparte de las obras del mismo Marx, y los estudios de Mao sobre el campesinado chino. A la par con la praxis de la investigación-acción, la antropología y la sociología fueron ensayando métodos y técnicas de investigación que rompían la imagen del investigador neutro y superior ante los sujetos que investigaba; tales técnicas eran: la observación participante, la experimentación-intervención y la investigación evaluativa.

En el Simposium de Cartagena (1977) se manifestaron dos vertientes sobre la investigación-acción; una, como opción teórica cuya fuente es el materialismo histórico y la otra como una alternativa metodológica instrumental, tal como observa Molano (1978).

En la investigación-acción, la teoría y la acción política son un postulado central que supone no sólo un cuerpo conceptual, sino también una metodología y unas premisas epistemológicas específicas y coherentes. En cuanto a la metodología plantea una ambigüedad, puesto que se supone que al abandonar los métodos tradicionales de la sociología y la supuesta neutralidad valorativa, se está por ello mismo abandonando al positivismo.

Los conflictos sociales juegan un papel predominante en muchos trabajos de investigación-acción. Se reconoce el potencial creador inmenso en los conflictos y las posibilidades para movilizarlo (véase Huizer, 1979b). "Hay una creciente conciencia de que el conflicto, en lugar de ser algo que debe ser evitado a toda costa, puede inclusive ser una fuerza creativa en la promoción de cambios necesarios y del desarrollo. También se reconoce cada vez más que el cambio, y ciertos conflictos relacionados con el mismo son prácticamente inseparables". (Huizer, 1980, p. 559).

6.1.4 Diferencias con otro tipo de métodos de investigación

La investigación descriptiva produce conocimientos, para formular políticas que guiarán la modificación de una realidad dada, lo que ocurre independientemente del proceso investigativo. A diferencia de esta última, la investigación-acción consiste en la producción de conocimientos para guiar la práctica y conlleva la modificación de una realidad dada, como parte del mismo proceso investigativo. Dentro de las investigaciones activas el conocimiento se produce simultáneamente a la modificación de la realidad, llevándose a cabo cada proceso en función del otro o debido al otro.

Los fundamentos del empirismo, el positivismo, el estructuralismo, el pragmatismo y el materialismo dialéctico, contienen elementos diferentes respecto a la investigación-acción en lo relativo a la teoría y la práctica. Específicamente existen diferentes enfoques entre estas corrientes acerca de los efectos que el proceso mismo de producción del conocimiento puede tener respecto a la modificación de la realidad.

Otra diferencia existe en cuanto a la teleología de la investigación, implicada, en la modificación de la realidad. Esta orientación hacia fines específicos, evoca disputas sobre el papel de los valores de la investigación social científica y, particularmente, sobre los criterios que sustentan juicios de valor y juicios sobre los fenómenos ideológicos.

La intencionalidad presupone valores y ello conduce a la relación entre valor e ideología en la ciencia. En el empirismo se postula una ciencia libre de valores. En el positivismo lógico y el estructuralismo se considera que la ciencia sólo contiene aquellos valores específicos de la propia ciencia. Los valores sociales, sin embargo, no son admitidos por estas corrientes en la investigación científica, pues son vistos como elementos que implican ideología, o sea, la antítesis del conocimiento científico. (Véase también el apartado sobre objetividad en la investigación social, Cap. IV).

No ocurre así con el pragmatismo y el materialismo dialéctico que consideran que la ciencia es una actividad humana intencional. Por lo mismo contiene valores, de allí que el materialismo los considere como elementos socio-históricos y objetos en sí mismos de la investiga-

ción. En ese sentido se explica que el materialismo histórico sea una de las fuentes teóricas adecuadas para la investigación-acción.

Las disputas epistemológicas sobre la investigación-acción casi siempre se encuentran ligadas a controversias de tipo político, argumentando que la investigación-acción necesariamente implica una orientación reformista o revolucionaria, basada en la idea de que la acción implica el cambio. Sin embargo, la reproducción y mantenimiento de Estructuras y procesos sociales existentes, también requieren acción.

De manera que la investigación-acción no es necesariamente progresista, reformista o revolucionaria, así como la investigación descriptiva, tampoco es necesariamente reaccionaria. Todas estas formas de investigación constituyen simples procesos que pueden ser empleadas para fines progresistas o reaccionarios. (Molano, 1978).

Con la investigación participativa, la investigación-acción comparte el paradigma que busca la explicación de los procesos sociales a partir de la realidad concreta y del sentido común de los que mejor conocen esta realidad, o sea, los que la están viviendo. En el caso que éstos participen activamente en la totalidad del proceso de producción de conocimientos, no habrá ninguna diferencia con la investigación participativa. En el caso contrario, ésta es la diferencia.

Pueden darse otras diferencias, por el carácter sincrónico de la investigación-acción y el trabajo con individuos -en vez de grupos- que caracteriza a ésta. La primera diferencia se debe a lo que Fals Borda (1976, pp. 226-231) critica en la actitud de los investigadores que enfatizan la identificación personal, con la pobreza y cuya manifestación es el "masoquismo populista". El investigador no participa como tal en el proceso, sino como un miembro más, y no contribuirá en la búsqueda de los elementos externos para el análisis histórico, necesarios para la interpretación de los fenómenos sociales. La segunda diferencia tiene que ver con lo que señalamos anteriormente como condición indispensable para la participación: la organización.

Una de las bases epistemológicas, fundamentada en la fenomenología, es la de tomar al conocimiento popular y la intuición de los sujetos como punto de partida. Esto se comparte en los dos métodos.

Ventajas

En la investigación-acción, el quehacer científico consiste no sólo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana. Así, la investigación acción conlleva a una concepción del conocimiento basada en la argumentación dialógica acerca de las acciones concretas. El criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas.

En la investigación-acción no hay mucho énfasis en el empleo del instrumental técnico de estadísticas y de muestreo, lo que permite su aplicación por parte de un personal de formación media.

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

En términos del diseño del programa de investigación se debería asociar modelos de trabajo con procedimientos no estandarizados, permitiendo con ello la concentración en las rupturas que indican conflictos en el ámbito social.

Al lado de la observación y la entrevista caben procedimientos como grabación, reflexiones y debates grupales relacionados con la actuación en el campo social, procedimientos sociométricos, la recolección de datos demográficos, estudio documental, en combinación con diferentes técnicas. Es decir es factible combinar un sinnúmero de procedimientos, técnicas e instrumentos.

Las actividades de investigación-acción que pretenden estructurarse sistemáticamente deben responder a determinados criterios, tales como:

- 1) La transparencia de la investigación sistemática, o sea, es necesario explicitar las metas, los métodos y los conceptos claves de cada fase de investigación.
- 2) La explicitación de las relaciones entre las metas del proyecto y los métodos técnicos e instrumentos aplicados en la recolección de información.
- 3) El investigador no debe influir sobre el proceso de recolección de la información de una manera subjetiva o distorsionante.

Estos criterios de la investigación-acción buscan aplicar los conocimientos generados en el dinámico trabajo de este proceso.

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

Limitaciones

En el campo de la investigación-acción no existe ningún paradigma totalmente estructurado. Existen sólo algunos principios generales de todo el proceso: éste es visto como una acción social, en el sentido de la cooperación y la comunicación y como un proceso de aprendizaje. La investigación-acción no puede satisfacer los estándares de la "investigación pura". El investigador puro (neutro, no consciente de algún compromiso social) encuentra que la investigación-acción es poco seria, que traiciona el árbol del conocimiento por su compromiso con la acción.

En la investigación-acción, no existe todavía un núcleo propio de principios metodológicos y una epistemología que guíen las muy diversificadas acciones y prácticas investigativas. La acción significa una manera de comunicación donde se cuestiona la realidad social existente, sus reglas, normas y juicios. Este cuestionamiento requiere de un marco teórico-conceptual bien especificado, lo que no está a mano para todas las situaciones, ni para todos los problemas que se presentan (véase el debate entre Quijano y Fals Borda, en *Crítica y Política en Ciencias Sociales*, Tomo 1, 1978, pp. 261-272).

6.1.5 Ambito de aplicación

Hay que hacer notar que proyectos de investigación-acción no se pueden trabajar en una "tierra de nadie", donde se pueden realizar todas las ideas utópicas. Los investigadores se enfrentan necesariamente a toda una red de instituciones sociales, las cuales posiblemente influirán sobre el proyecto de manera discriminadora o promotora. Por ello es necesario analizar cuidadosamente los vínculos institucionales relacionados con el proyecto: apoyo financiero, estructura de poder, relaciones con la administración y el gobierno. Estas acciones constituyen condiciones importantes para un trabajo exitoso y realista.

Por consiguiente, es necesario analizar cuidadosamente el contexto político en el cual se realiza el proyecto. La estructura institucional que influye en el contexto económico, social y político es una condición dada para el desarrollo de estrategias de intervención.

6.1.6 Estudio de caso:

Investigación activa desde la perspectiva rural boliviana (Albó y Barrios, 1978)

Referencia: SUBIRATS, José. Educación e investigación en Bolivia. CIDE, Santiago de Chile, 1980.

1). Antecedentes: El CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado) "es un instrumento del campesinado que busca contribuir a que el campesinado consiga plena participación en la sociedad nacional. El enfoque primordial de CIPCA es la praxis: dinamización del campesinado a través del constante juego entre teoría y práctica, investigación y acción". (p. 179).

2). Objetivos: Encontrar estrategias para dinamizar organizaciones campesinas a niveles regionales en una situación (como la del altiplano boliviano) en la que ya ha habido Reforma Agraria, prevalece el minifundio familiar, y en la que existe una economía precapitalista de subsistencia para el autoconsumo.

3). Metodología de la investigación: (Forma en que CIPCA concibe y practica la investigación activa para conseguir el objetivo global).

A) CIPCA parte de un doble polo de investigación:

"a) La que surge de la misma acción diaria, y de los dinamismos que ella genera;

b) La investigación proyectiva, orientada a una acción futura, para la que faltan ciertos conocimientos previos.

La primera obliga a considerar todas las variables en acción, sin poder prescindir metodológicamente de ninguna variable espúrea. Es la investigación en la coyuntura. La segunda clase de investigación es algo más convencional, pero igualmente necesaria, pues es la que amplía el horizonte y da una perspectiva de conjunto, despejando el camino futuro para no quedar después abrumado por los acontecimientos: es la investigación en la estrategia" (p. 180).

En la investigación "...no interesa tanto el formato impecable, una conceptualización muy sofisticada, la posibilidad de aplicar una medida estadística muy refinada o el gran aparato bibliográfico, sino mas bien la seguridad de que se ha llegado a entender un determinado aspecto de la compleja realidad con suficiente confiabilidad como para integrar ese conocimiento en la acción". (p. 180).

B) Selección estratégica de las áreas geográficas de investigación-acción

Selección de áreas más específicas de trabajo, de acuerdo a las circunstancias locales.

La selección puede ser distinta según la región. En la región donde se empezó a trabajar prevaleció el criterio de mejor representatividad de la temática rural en su conjunto (p. 181). Se empezó a trabajar en las regiones más integradas en la economía nacional. Posteriormente se incluyeron zonas marginadas.

C) Atención simultánea a la masa y a la élite

Para optimizar los recursos CIPCA se plantea: - concentración en áreas de acción directa y al mismo tiempo extensión a todo el conjunto por otros medios indirectos. - acción intensa con líderes y organizaciones claves que lideran a la masa y por otra parte contacto directo pero menos continuo con los campesinos. - alcanzar a grupos e instituciones claves, (gubernamentales y privadas) que determinan la situación de esta clase social (p.183).

D) Selección estratégica y multidisciplinaria de la temática

Esta se da dentro de tres dimensiones prioritarias: económica, organizativa e ideológica-educativa. Estas tres etapas se hallan vinculadas entre sí, por lo tanto, a nivel de investigación como de acción se incide simultáneamente en los tres campos (p. 184).

E) Desde dentro y hasta dentro del campesinado

"Supuesto el objetivo general de dinamización del campesinado, es necesario que el investigador activo, junto con el resto del equipo, logre una plena inserción" y sintonía con los campesinos. . . "A partir de esta sintonía, debe ser capaz de objetivar los problemas, los tipos de relaciones y procesos que ocurren en el seno de esta masa, y de esta forma ser capaz de entrar en su dinámica transformadora" (p. 185).

4). Pasos de la investigación

a) Investigación a nivel de diagnóstico para entender en diversos contextos qué es lo que de hecho ha unificado o dividido al campesinado de la región.

En un principio las investigaciones se realizaron dentro del marco metodológico de la antropología por su carácter introductorio más globalizante y también por su menor costo. Pero se ha insertado cada vez más la colaboración de otras ciencias sociales para llegar a aspectos más estructurales.

b) Elaboración de hipótesis y esquemas

De las investigaciones realizadas surgieron ideas de los principales obstáculos para la dinamización del campesino. Se han realizado a partir de esos descubrimientos nuevas investigaciones en casos particulares (relaciones mineros-campesinos, relaciones campesinos ex-campesinos).

c) Intentos prácticos de dinamización de las organizaciones ya existentes en las áreas - muestra directa. Este paso se ha realizado en forma paralela, prácticamente simultánea, a las investigaciones.

d) Juntas periódicas de reflexión entre equipos de acción y de investigación, para ir evaluando los éxitos y los fracasos, y para buscar nuevos caminos.

e) Mecanismos de socialización del conocimiento CIPCA devuelve a los campesinos los resultados a través de una metodología especial. Uno de sus puntos más importantes es el sistema abierto de comunicación horizontal. Consiste en un sistema de transmisión y recepción de conocimientos, principalmente en cursillos, en la radio, a través de publicaciones populares, audiovisuales y posiblemente por otras vías aún no exploradas (por ejemplo, títeres, videotape, festivales culturales) (p. 187).

5). Resultados y conclusiones

Las investigaciones han permitido obtener mejores pistas para la práctica. Se ha descubierto, por ejemplo que es más fácil dinamizar organizaciones funcionales de tipo regional de campesinos que están dedicados a cultivos para el mercado. Pero esto es difícil en las que reúnen campesinos dedicados a la producción para autoconsumo y en aquellas que integran trabajadores temporales que participan en la producción para el mercado. Con el fin de dinamizar a este último sector, se están "buscando nuevos estímulos como pequeños intentos de introducción de nuevos rubros comerciales para acercar la situación de este sector campesino a la de los que ya se han insertado en una economía vinculada al mercado; actividades sociales hacia el intercambio social regional. . . " (pp. 193-194).

En conclusión, se trata de "una investigación menos conceptuosa, pero no por ello más fácil. No se trata de buscar una coherencia que sólo satisfaga intelectualmente, sino una coherencia con la misma complejidad de la realidad lo suficientemente fuerte y objetiva como para llegar efectivamente a transformarla" (p. 194).

6). Observaciones

El proceso de la investigación en este proyecto está dirigido por el equipo investigador. La participación de los campesinos se inicia recién en la acción. Los conocimientos logrados en la investigación se han devuelto a los campesinos para que los compartan. Las características de la investigación participativa no están plenamente presentes en todas las fases del proceso de investigación acción.

Esa carencia es más notoria tratándose de los componentes ideológicos y del énfasis en la organización popular para lograr la transformación estructural. Por eso, tal vez, la experiencia de CIPCA puede insertar a los campesinos en las reglas económicas del sistema hegemónico, sin plantearse otras alternativas sociales.

6.2 Investigación militante

6.2.1 Conceptualización

6.2.2 Metas y objetivos

6.2.3 Características globales

6.2.4 Diferencias con otros métodos

6.2.5 El proceso de la investigación militante

6.2.6 Estudio de caso: La investigación militante en la cruzada nacional de alfabetización de Nicaragua.

6.2.1 Conceptualización

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

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

Sus fundamentos metodológicos provienen de considerar la inserción como una técnica de acercamiento a la realidad en la que se presenta como guía "colocar el conocimiento al servicio de los intereses populares" (Fals Borda, 1972, p. 34) -esto es- la transformación fundamental de la sociedad en general. Tiene como base conceptual la "teoría del conflicto" por lo que Fals Borda (1972, p. 61) lo denomina "metodología de la contradicción" (en contraposición a la metodología del consenso). A partir de estas premisas, la implementación de

esta metodología (pues no se limita a una técnica) supone un investigador militante" que sea capaz de "derivarla de la teoría y de su propia práctica, aplicarla, criticarla y cerciorarse de su validez o no" (Fals Borda, 1972, p. 36). Por otra parte, supone una estrecha relación con "la estrategia global de cambio social que se haya adoptado y las técnicas a corto y mediano plazo" (Fals Borda, 1972, p. 38).

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

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

En la investigación militante se explicita un objetivo ideológico y se introduce un mensaje político, previamente establecido, en un contexto en el que se le considera beneficioso para su población. Este mensaje se inscribe explícitamente en los objetivos del grupo que lleva a cabo tal actividad. La actividad investigativa se integra al mismo objetivo y deriva de allí su propósito.

6.2.2 Metas y objetivos

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

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

6.2.3 Características globales

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

La investigación militante no es un continuo partir de cero. Satisfacer una demanda de conocimientos no consiste en suministrar información estadística sino también en sistematizar y analizar la información seleccionada, para definir las acciones subsiguientes. Los planos de

lo real, donde se despliega la praxis de la investigación, son tan vastos y complejos que resultaría contraproducente pretender codificar y analizar la información por una vía exclusivamente cuantitativa. (Acosta et al, 1978, pp. 366-367).

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

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

El concepto de teoría se inserta aquí como una categoría necesaria que no puede estar separada de la práctica, pues ésta es la primera fuente del conocimiento. Esta conexión refleja la necesidad de realizar una síntesis entre el estudio del proceso del cambio social y la participación en el mismo.

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

6.2.4 Diferencias con otros métodos

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

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

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

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

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

Otras dos diferencias con la investigación participativa son: que el investigador militante inicia el trabajo con un mensaje a partir de su militancia política; no busca en primer lugar las organizaciones de base existentes, ni se inscribe necesariamente en un análisis histórico concreto de la realidad. Estas diferencias entre los dos tipos de investigación no son de fondo sino de grado y dependen de la implementación metodológica de los trabajos concretos. (Véase el ejemplo de investigación militante en Nicaragua en 6.2.6).

Ventajas

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

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

Limitaciones

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

Ni la llamada "teoría del conflicto" como se le presenta a la lucha de clases, "ni los propósitos evangelizadores de esta antropología aplicada o de la militancia, resuelven por sí solos, los problemas sociales". (Briones, 1978, p. 161). Esta observación de Briones es parcialmente acertada. No se pretende solucionar a través de la investigación militante "los problemas

sociales", sino desde un punto de vista ideológico y político contribuir a la movilización de una clase marginada e identificar y defender sus intereses. Además la antropología aplicada tiene ciertamente más que los propósitos evangelizadores. (Véase para este argumento Molano 1978a y Huizer and Mannheim 1979b).

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

La desviación empirista del objeto del conocimiento, tiene otra implicación: el plano equivocado en el cual se plantea la unión de la teoría y la práctica. Por falta de esta definición, de clasificar el tipo de práctica de que se trata, se tiende a trabajar en la dirección de la práctica económica, pretendiendo dirigirse a la práctica política. (Briones 1978, pp. 159161).

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

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

6.2.5 El proceso de la investigación militante

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

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

Acosta, Briseño, Lenz (1978, pp. 356-357) mencionan cinco pasos (que en realidad mas bien son las etapas; en las pp. 360-361, mencionan 7 pasos para la etapa de búsqueda y análisis de la información) que son en esencia los mismos: el primero, es el proceso en el cual el investigador se adentra en el grupo social a estudiar. El segundo es el trabajo emprendido por el investigador en su objetivo de adquirir una visión de conjunto de la comuni-

dad o grupo a estudiar, de su organización interna y de sus relaciones con la sociedad global y sobre estas bases proponer hipótesis de partida. En el tercero, el investigador se encuentra con la más difícil y delicada tarea, que consiste en analizar, interpretar, sistematizar y organizar los datos para remitirlos a la reflexión del grupo. En el cuarto se requiere someter al análisis crítico del grupo el material recogido en las etapas precedentes. Por lo cual es necesario confrontar al grupo con su propia realidad, estimularlo a interpretar esta realidad de una manera lúcida y crítica. (Véase también Darcy D' Oliveira, 1975 , pp. 14-28).

Dicho de otra manera: primeramente se busca el conocimiento del problema y la identificación del investigador con el mismo. Se trata de plantear la situación investigada dentro de una coyuntura que la explique, como un paso necesario para producir líneas de acción política a corto y largo plazo. Aquí es donde se presenta el problema de la información, el cual abarca desde la pertinencia y cualificación, hasta la carencia de la información. Por ello en la investigación militante se dedican los pasos 3o. y 4o., a la ubicación y organización de la información, pasos que revisten problemas de tipo técnico y político, que conllevan a producir resultados parciales de la investigación. Dichos pasos fundamentarán la acción política táctica, la acción política estratégica y la propia formación teórica del militante (Acosta, Briseño y Lenz, 1978, p. 335).

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

informarse suficientemente sobre la región, sindicato o barrio donde se va a trabajar.

Reconocimiento o inspección inicial (visitas a los centros de trabajo, consultas a los centros de información sobre la región, conversaciones con profesionales, maestros, sacerdotes, etc.).

Identificar las clases, grupos sociales.

Averiguar sobre los grupos políticos y el tipo de control que ejercen.

intentar un análisis primario y provisional de clases, de la historia y naturaleza de los conflictos, con base en el modo de producción predominante y las relaciones de producción y de intercambios existentes.

Identificar y analizar el tipo y la naturaleza de las luchas que se llevan a cabo en la región; el tipo y nivel de conciencia que las animan hacia la determinación del papel de los sectores populares.

Analizar los planes de desarrollo socioeconómico, a corto y mediano plazo, que pueden afectar el futuro de los grupos populares.

8. Inventariar las formas de control social directas o indirectas (juntas, comités, movimientos, etc.).

Estudiar las características culturales y étnicas de la región para determinar su incidencia en las luchas sociales.

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

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

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

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

6.2.6 Estudio de caso:

La investigación militante en la cruzada nacional de alfabetización de Nicaragua

Referencias:

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

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

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

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

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

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

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

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

CESAR DACHARI, Alfredo. La autoinvestigación militante.

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

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

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

l). Antecedentes:

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

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

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

2) Objetivos

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

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

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

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

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

3) Características de la investigación

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

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

4) Criterios Metodológicos

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

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

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

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

Los alfabetizandos adultos fueron tomados en las investigaciones como:

" Poseedores de un amplio vocabulario de reconocimiento y comprensión.

Con un grado de cultura, fruto de sus luchas sociales y de su trabajo.

Con costumbres y supersticiones arraigadas.

Con conocimientos sobre su realidad inmediata, los cuales son reflexionados de manera espontánea". (Nicaragua Triunfa en la alfabetización, p. 64).

Ellos fueron involucrados en las investigaciones bajo el principio "que no existe nada que le interese más a los obreros y campesinos en un momento de lucha, que la comprensión de la realidad social que se vive y los medios para transformarla". (Nicaragua Triunfa en la alfabetización, p. 64).

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

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

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

la azada en valles y cañadas.

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

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

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

ECONOMICOS:

Censos para recabar información sobre la situación agropecuaria, ocupacional, sistema de comercialización, etc.

Anotar la participación del alfabetizado en la producción regional. Sus propios cultivos.

Describir la distribución de la tierra en la región: minifundio o latifundio.

Cuadro salarial, participación del alfabetizando en los cortes estacionales.

SOCIALES:

Dibujar la casa, choza o habitaciones más corrientes en la región, para iniciar la historia de la vivienda en Nicaragua.

Un proyecto de recolección de la historia oral de la Guerra de Liberación Nacional.

Un plan de erradicación de la malaria.

Proyecto de educación sanitaria. El Ministerio de Salubridad, ya elaboró una cartilla sobre medicina preventiva y salud ambiental.

CULTURALES:

Recolección de ejemplares de la flora y fauna, de las diferentes regiones del país.

Enlistar las comidas típicas del lugar, especialmente las elaboradas con el maíz. Cultura del Maíz.

Recolección del tesoro nacional de leyendas, cantos populares, artesanías, etc.

Investigaciones para detectar posibles tesoros arqueológicos, yacimientos minerales, etc.

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

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

5) Fases y pasos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ordenamiento de la información.

Una revisión y selección, inclusive una verificación de la confiabilidad.

Una sistematización por áreas y temas para sacar conclusiones parciales y la integración en el análisis final.

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

6) Observaciones:

En esta experiencia, los elementos centrales son políticos e ideológicos, en una coyuntura revolucionaria que ha dado lugar a una movilización sin precedente de participantes, para el logro de este trabajo que se inscribe en un esfuerzo mayor de transformación. Se evidencia en el análisis de esta experiencia, que no se trata de una aplicación de la metodología en todas sus dimensiones. Es más bien una aplicación extensiva de las técnicas e instrumentos para una recolección de elementos culturales, socioeconómicos e históricos.

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

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

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

Un plan de erradicación de la malaria.

La recolección de ejemplares de la flora y la fauna de las diferentes regiones del país.

Censos para recabar informes sobre la situación ocupacional, sistemas de comercialización, etc.

La recolección del tesoro nacional en leyendas, cantos populares, etc.

Investigaciones para detectar posibles tesoros arqueológicos, yacimientos minerales, etc.

Un proyecto de recuperación de la historia oral de la Guerra de Liberación Nacional.

Proyectos de educación sanitaria. El Ministerio de Salud ya elaboro una cartilla sobre medicina preventiva, salud ambiental y se preparará a los brigadistas para que puedan difundir esta educación sanitaria.

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

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

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

6.3.3 Características

Estas estrategias rompen con los moldes de una investigación tradicional y tecnocrática, y conjugan las actividades para el conocimiento de la realidad, con mecanismos de participación y conscientización popular. Esto implica conocer por medio de la participación activa y consciente de la población, los problemas, sus causas y realizar las acciones para su solución. Esto produce una conscientización en la interpretación de la realidad. Conciencia que a su vez lleva a la práctica por parte de los participantes-investigadores e investigador y conduce a la organización que guía la acción.

La motivación -indispensable para una participación adecuada- se deriva de acciones dirigidas a aquellos problemas, necesidades, aspectos, que son percibidos por la población como los más importantes y que requieren una solución efectiva.

El conjunto de estrategias tratadas en este capítulo se caracteriza por la participación activa de la población en:

La formulación de los objetivos de la investigación.

La definición de los temas y problemas a investigar.

La recolección de (una parte de) los datos.

El análisis de los mismos.

La interpretación del significado de la nueva información.

La evaluación permanente del proceso de investigación.

Este conjunto de métodos y técnicas de investigación se integran en la acción y permiten una mayor operatividad en la transformación de la realidad.

6.3.4 Diferencias con otros tipos de investigación

En base a las características indicadas se pueden remarcar algunas diferencias con la investigación social tradicional. a) Los métodos y técnicas de investigación aquí analizados facilitan la conscientización, tanto del investigador como del investigado, por su orientación de realizar acciones con el objeto de cambiar las estructuras de la realidad social. b) No se limitan a "fotografiar" la realidad o a contemplarla solamente. c) Estos procesos de investigación se llevan a cabo conjuntamente entre la población y los técnicos, y d) Conducen a una actitud activa de la población; facilitan la conscientización y son, por esencia, un instrumento de la difusión del conocimiento.

Dentro de este conjunto de métodos y técnicas se observan algunas diferencias, aunque son mínimas. Algunas de éstas, como el autodiagnóstico, adquieren más bien características de una técnica que se inscribe en un proceso más amplio de investigación y acción. Otras, como la encuesta conscientizadora, se definen como una estrategia de trabajo con su propio método participativo. La encuesta participante limita la participación de la población en algunas fases de la investigación.

En lo que se refiere al autodiagnóstico, parece ser que este término ha sido mal escogido. En primer lugar, no es "auto", dado que recibe un fuerte asesoramiento y en algunos casos hasta una participación plena en todo el proceso por parte de un equipo investigador profesional. O sea, en vez de "auto" debería denominarse "participativo". Tampoco es en la práctica un diagnóstico, dado que no se limita a una mera descripción (lo que es la característica de un diagnóstico), sino trata de realizar un trabajo conjunto también a un nivel explicativo y una producción de conocimientos que fundamentan dichos tipos de análisis. Esto quiere decir que no es diagnóstico propiamente dicho sino más bien una investigación. En estos términos el autodiagnóstico, tal como se presenta en la realidad, más bien debería denominarse investigación participativa.

6.3.5 El proceso de las encuestas participantes y conscientizantes y del autodiagnóstico

Para la totalidad de métodos y técnicas el trabajo podría ser dividido globalmente con diferencias en el peso de cada uno, en varias etapas:

La captación de la información con técnicas adecuadas para realizar el análisis de la comunidad;

La detección, análisis y selección de las alternativas de acción, partiendo de la información obtenida;

Definición de las acciones que permitan la realización de las alternativas;

La identificación de los principales requerimientos de la investigación;

La tabulación y análisis de la información obtenida;

Una revisión con los participantes en la cual se presentará un resumen de lo obtenido hasta el momento, se discutirá y se sacarán conclusiones y decisiones;

La profundización del análisis de los principales problemas, luego de la revisión con los pobladores para recabar más información y profundizar en la misma; y

La elaboración, conjuntamente con los interesados (participantes y organismos), de un informe final para ser discutido, evaluado o implementado.

Estos métodos y técnicas pueden ser diferentes entre sí en algunas cuestiones mínimas, tales como los procedimientos utilizados, pero todos buscan lo mismo: una conscientización de la población, por medio de procedimientos y técnicas de investigación socializados, para romper con los cánones establecidos por las estructuras dominantes.

Sotelo (1978, p. 36) resume el proceso en los siguientes pasos, con referencia al autodiagnóstico:

a) Planear la obtención de la información:

Qué es lo que se va a investigar.

Quiénes lo van a investigar.

Cómo se va a investigar.

b) Obtener la información requerida.

c) Socializar la información:

- Ordenar la información.
 - Lograr que los que participan en el autodiagnóstico conozcan la información obtenida.
- d) Analizar e interpretar la información.
- e) Seleccionar las alternativas de acción: -Destacar las alternativas posibles. -Relacionarlas con los recursos y capacidades existentes, disponibles o adquiribles. -Decidir sobre la(s) alternativa(s) a seguir.
- f) Empezar a actuar sobre la realidad para modificarla.
- g) La acción planteará nuevos requerimientos de información y, por lo tanto, se repite el ciclo.

En el contexto de este estudio es imposible describir los diferentes procedimientos y variantes en estos procesos. Los interesados pueden encontrar ejemplos en la amplia bibliografía al final de este documento.

6.3.6 Estudio de caso: Encuesta participante en Centroamérica

"Necesidades educativas básicas de la población rural del área centroamericana". Unesco/Unicef, 1976-1977).

Referencias: LE BOTERF, Guy. La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamientos metodológicos. I Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa en el Medio Rural, Ayacucho, Perú. 1980.

LE BOTERF G., y LOURIE, S. et. al. Le participation populaire au contenta de l'education non formelle. Une premiere expérience dans six pays d'amerique Latine. En: Les carnets de l'enfance assignment children. UNICEF, Genève, 1978.

1) Antecedentes

"A partir de septiembre de 1976, se desarrolló en unas aldeas rurales del área centroamericana, en varios programas de educación escolar y extraescolar y en proyectos de capacitación del personal docente, experiencias de investigación participativa fundamentadas sobre la noción de "necesidades educativas básicas".

"Su propósito fue contribuir a una mejor comprensión de cómo seleccionar acciones educativas (escolares y extraescolares) en respuesta a ciertos problemas de la población campesina de las zonas de estudio.

"A lo largo de estas experiencias se realizó en grupos de trabajo, talleres nacionales y dos seminarios centroamericanos (Antigua-Guatemala, septiembre 1977 y San Isidro en Costa Rica, Nov. 1978) un trabajo de análisis crítico de los supuestos del método utilizado y de evaluación de sus primeros resultados". (Le Boterf, 1980, p. I).

Como resultado del análisis de las estrategias, surgió la idea de que la comunidad participara en la investigación de sus propias necesidades educativas básicas. El estudio abarcó 6 comunidades en Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá.

2) Objetivos de la investigación

a) "Identificar y formular las necesidades educativas básicas en una zona rural muestra.

b) Ensayar y evaluar una nueva metodología involucrando la participación de la población (encuesta participativa) desde la identificación de estas necesidades educativas básicas hasta la concepción de una estrategia educativa para responder a ellas.

c) Evaluar respuestas educativas adaptadas a las necesidades y a las posibilidades de respuesta, tanto de la población de la comunidad, como de las instituciones involucradas en el medio rural". (Unesco/Unicef, pág. 21). Además se persiguió objetivos de formación y de acción (véase 6.3.2).

3) Estrategias generales

El proceso, incluía varios componentes: una investigación en cada país, un taller nacional, un seminario subregional y la ejecución de las estrategias educativas.

El método de investigación consistió en una combinación de "un proceso experimental" y el método de encuesta participativa.

El proceso experimental se puede resumir en un proceso que comprende cinco fases, la retroalimentación en cada una:

la formulación de una problemática provisional de integración: conceptos (sobre todo el de "necesidades básicas", objetivos, hipótesis...).

La construcción de variables a observar (informaciones útiles, "relevantes") en función de la problemática provisional y constitución del objetivo de investigación (elaboración de instrumentos adecuados, construcción de la muestra, selección y adiestramiento de encuestadores...)

Observación de las variables por medio del dispositivo de investigación.

Análisis y síntesis de los datos: formulación de los resultados de la encuesta.

Elaboración (afinación, transformación) de una nueva problemática de investigación.

4) Orientaciones metodológicas de la encuesta participativa

La encuesta participativa se empleó para lograr, además de la identificación de los problemas, la formación y acción de la comunidad.

En la investigación se decidió experimentar diferentes grados de participación. El nivel mínimo consistió en el proceso de retroalimentación y discusión de los resultados en cada fase de la investigación. Además se formularon los siguientes postulados:

Cualquier grupo o comunidad tiene potencialidades para encargarse de su desarrollo, definir sus problemas y necesidades y ponerlos dentro del contexto más amplio de la sociedad.

Cualquier intervención, investigación o acción que busca el desarrollo del medio o de una población, para tener éxito, tiene que suscitar la participación activa de la población en el proceso mismo.

Para impulsar la participación de la población, es necesario introducir y organizar un proceso de confrontación crítica y constructiva de la comunidad con los resultados de la investigación.

Sencillos medios audiovisuales pueden ser una ayuda para impulsar y favorecer la participación de la comunidad.

Las técnicas ayudan a la comunidad a formular sus problemas y sus puntos de vista, en primer lugar, sobre la base de un diálogo dentro de su seno y, en segundo lugar, en un diálogo con los funcionarios o los centros de decisiones a nivel regional o nacional.

-La investigación no es solamente una investigación sino también una acción. La investigación modifica o transforma el medio sobre el cual interviene.

-El proceso de investigación es una oportunidad de formación para la población encuestada".

5) Proceso de la encuesta participante

La investigación se desarrolló en tres fases (exploración general de la comunidad, identificación de las necesidades educativas básicas y elaboración y ejecución de una estrategia educativa).

Primera fase: exploración general de la comunidad.

Etapas A. Fijación de los objetivos.

Identificación con la comunidad, descripción de sus principales características y formulación de problemas.

Etapas B. Selección del campo y del dispositivo de investigación.

A partir de la selección de los aspectos sociales, culturales, educativos, de salud, a investigar: se elaboró una guía de entrevistas y una guía de estudio documental. Se escogieron medios de recolección de datos para asegurar retroalimentación. Se seleccionaron y adiestraron a los encuestadores y se seleccionó la muestra.

Etapa C. Realización de la investigación sobre el terreno y del estudio documental.

Etapa D. Síntesis de las informaciones. Se elaboró un primer "inventario de carencias y de problemas". Al finalizar esta fase, se hizo una primera retroalimentación a las comunidades seleccionadas.

Segunda Fase: identificación de las necesidades educativas básicas.

Etapa E. Elaboración de la problemática de investigación.

Definición de los conceptos, de la hipótesis y marco teórico de la investigación.

Etapa F. Nueva selección del campo y del dispositivo de investigación para la segunda fase.

Se seleccionaron las informaciones a recoger, se construyeron la muestra y una guía de entrevista y se adiestraron los encuestadores.

Etapa G. Realización de las entrevistas.

Etapa H. Análisis y síntesis del contenido de las entrevistas.

Se identificaron las necesidades educativas básicas, su formulación operativa y los recursos existentes en la comunidad.

Tercera Fase:

Etapa I. Elaboración de una hipótesis de estrategia educativa para responder a las necesidades educativas básicas identificadas.

Etapa J. Elaboración de un dispositivo de comprobación de esta hipótesis.

Etapa K. Discusión de esta estrategia con la población de la comunidad en estudio.

Esta etapa constituye un proceso de retroalimentación y adopción de la comunidad de una estrategia educativa factible.

Etapa L. Ejecución de la estrategia educativa y continuación del proceso de estudio de las necesidades educativas básicas. (Unesco/Unicef, pp. 22-29).

6) Características esenciales de la investigación

En el proceso de investigación descrito anteriormente se puede examinar las características principales, tales como:

Una investigación-participativa (con retroalimentación de los resultados en cada fase).

Una metodología dinámica e "iterativa" (afinación progresiva con un proceso permanente de ida y vuelta entre los técnicos y la aldea).

Una investigación interinstitucional (ministerios y agencias).

Una investigación multidisciplinaria (participación de diferentes especialidades).

Una investigación formadora (análisis por la comunidad de sus problemas y de su situación).

Una investigación permanente (los resultados de la investigación no pueden ser definitivos pues las necesidades cambian, se transforman. Es un proceso permanente de investigación-acción lo que se trata de desarrollar. Unesco/ Unicef, 1976-1977, p. 30).

7) Segunda etapa: Talleres nacionales

En los talleres nacionales se analizaron los resultados de la investigación en cada país. Las conclusiones señalaron que la metodología seguida en la investigación fue adecuada, concretamente bajo la forma de encuesta participativa. Ella constituye un valioso aporte porque:

a) Es una metodología dinámica e iterativa, pues los problemas, las hipótesis, los instrumentos y los resultados se afinan progresivamente a través de un proceso permanente de ida y vuelta entre los técnicos y la comunidad.

b) Requiere la organización y participación de la comunidad en todas las etapas del proceso, tanto en la identificación de sus problemas como en la búsqueda de la estrategia educativa correspondiente.

Desde este punto de vista, las actividades de retroalimentación de los resultados a la población, en cada fase del proceso, constituyen un momento fundamental de la encuesta participativa.

c) Se incorpora la investigación como una fase del proceso educativo, teniendo así un efecto de conscientización y de formación de la comunidad.

d) Requiere una participación y una conducción interinstitucional y multidisciplinaria en las diferentes fases (desde la identificación de problemas hasta la elaboración y la implementación de la estrategia educativa).

e) Permite identificar, no solamente las necesidades y problemas de la comunidad, sino también sus recursos y los aportes que pueden proporcionar sus miembros para solucionar sus necesidades.

f) Es bastante factible. No exige el uso de técnicas complejas para la tabulación y análisis de los datos (Unesco/Unicef, 1976-1977, pp. 3132).

7) Tercera etapa: Seminario Subregional

Se formulan, entre otras, las siguientes recomendaciones (Unesco/Unicef, 1976-1977, pp. 40-43).

A nivel regional:

- a. Que los gobiernos del área centroamericana, para impulsar el desarrollo integral de las zonas rurales, adopten políticas tendientes a promover la plena participación de las comunidades para alcanzar en mejor forma los objetivos de los planes que se formulen.
- b. Que los Gobiernos de los países centroamericanos apoyen presupuestariamente los proyectos para satisfacer necesidades educativas básicas, y con la asistencia técnica y financiera de la Unesco y Unicef.
- c. Crear en el Centro Regional de Información y Documentación Educativa, una unidad que sistematice y organice toda la información referente al campo de necesidades educativas básicas que necesite cada uno de los países del área.

A nivel nacional:

- d. Que cada país, para implementar en forma más efectiva y en mayor escala la aplicación de la metodología participativa, tenga su propia estructura, ya sea dentro de los organismos constituidos u otros de nueva creación. Que las acciones de estas estructuras estén orientadas por las prioridades establecidas dentro de los planes nacionales de desarrollo y de los resultados de la investigación sobre necesidades educativas básicas.

Estas estructuras deben tener las siguientes características esenciales:

Amplia y efectiva participación comunal.

Alto nivel de decisión política y traducción de esa política en términos de dotación de recursos humanos, materiales y financieros.

Participación multisectorial e interinstitucional.

Contar con una unidad ejecutora que lo implemente.

- e. Se recomienda el uso de la metodología de investigación participativa a las instituciones que realizan programas de desarrollo.

- f. Se considere la estrategia educativa en respuesta a las necesidades educativas básicas, como parte de un programa de educación extraescolar.

9) Cuarta. etapa: Seguimiento

a) A nivel de las comunidades investigadas. La mayoría de los países implementaron respuestas educativas a las necesidades educativas básicas de las comunidades rurales. Cada país ha realizado estas tareas bajo una estructura interministerial. La coordinación, la respuesta educativa, y la estructura fueron específicas para cada país.

b) La extensión a nivel geográfico e institucional. Se buscó extender las experiencias a otras "zonas problemáticas" en cada país. Además se multiplicaron las experiencias en otras agencias, organismos y dependencias, en lo referente a conceptos, metodología y procesos.

La Coordinación Educativa Centroamericana creó: a) Un comité permanente para "capitalizar" las experiencias y organizar el intercambio de informaciones; asesorar las investigaciones o acciones vinculadas a las necesidades educativas del medio rural; capacitar al personal técnico y educativo en estas investigaciones; multiplicar la investigación experimental ya realizada en 1976-77 sobre las necesidades educativas básicas" y b) un banco de datos, "vinculado al Centro Regional de Documentación Educativa, sobre las respuestas educativas a las Necesidades Educativas Básicas del medio rural; uso de la tecnología apropiada, indicadores relevantes, experiencias en encuesta participativa". (Unesco/Unicef, p. 45).

10) Resultados

Se logró una participación importante de la población a nivel local en la investigación, análisis de los problemas y las acciones. En la fase de la preparación de la encuesta se crearon comités interministeriales. Participaron el Ministerio de Educación (en los 6 países), el Ministerio de Agricultura (menos Honduras), el Ministerio de Salud (menos en El Salvador y Nicaragua), el Ministerio de Programación (planeamiento) en los mismos países, El Ministerio de Trabajo (menos en Costa Rica), El Ministerio del Interior (Gobernación) (en Nicaragua, Panamá y Honduras), El Instituto de Desarrollo de la Comunidad (en Guatemala, El Salvador, Honduras y Costa Rica), Programas de Educación No-formal (en Guatemala y Honduras), Institutos privados de desarrollo (Guatemala).

Se capacitaron entrevistadores en todos los países en la metodología, análisis y la presentación de los resultados de la encuesta participativa.

Se señalaron las siguientes limitaciones principales de las experiencias de la encuesta participativa (Le Boterf, et. al. 1978, p. 32 y 33).

Ausencia de representatividad de las comunidades seleccionadas, por lo que no ofrecen una visión de la problemática regional o nacional.

No fue posible distinguir entre las necesidades importantes y las urgentes, lo que obstaculizó la determinación de prioridades.

No se realizó un análisis suficientemente profundo acerca de los recursos locales, en lo referente a la tecnología, las estructuras sociales y los valores culturales entre otros.

Un resultado importante fue también la experiencia de una metodología de trabajo.

11) Proceso de la investigación participativa

En base a la experiencia anterior, Guy Le Boterf (1980 pp. 4-17) describe detalladamente una propuesta para la investigación participativa. Este no es el proceso que se siguió en las experiencias mencionadas, sino una propuesta metodológica nueva en base a las evaluaciones de las experiencias realizadas.

"a) Primera fase: montaje institucional y metodológico de la investigación participativa

En esta primera fase el equipo promotor de la investigación participativa 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 provisional 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 primera fase

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

- Promover en los involucrados y 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 una 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 "círculos 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 capacitación del "animador" de los círculos 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).
- Métodos y técnicas de educación popular.

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, a confundir causas aparentes con los factores determinantes y estructurales 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 soluciones 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 permanentes de su orientación, de su contenido y de su ejecución.

La investigación-participativa: un proceso permanente

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.

12). Observaciones

Este proyecto revela la posibilidad de trabajar coordinadamente también a nivel internacional en el trabajo de base. Allí se revela que para movilizar los recursos externos a la comunidad se requiere de una verdadera estrategia, una vez que se ha tomado la decisión política de participar en el proyecto. El método, la encuesta participativa es un elemento más, en la búsqueda de coherencia con la estrategia global de participación. Es notable que no solamente se ha realizado un gran esfuerzo para lograr una participación real de la población en todas las fases del proyecto, sino también de los organismos y dependencias gubernamentales, en pos de ofrecer el mayor apoyo posible a las acciones definidas a nivel de base. La propuesta de Guy Le Boterf apoya aún más esta tendencia, que busca reforzar el compromiso de las agencias con las acciones y con la metodología de la investigación participativa. A la vez se refuerza, en el paso de la encuesta participativa a la investigación participativa, la relación dialógica entre y con la población. Por otra parte la propuesta de Le Boterf hace hincapié en la integración investigación-educación de adultos (análisis-acción, inclusive programación).

6.3.7 Estudio de caso:

Autodiagnóstico en México

La estrategia del autodiagnóstico en los programas de capacitación rural (Luginbuhl Mata, 1980).

Referencias:

BARTRA, Roger. Estructura agraria y clases sociales en México. Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, México, 1979.

ESPIN, JAIME y DE LEONARDO, Patricia. Economía y Sociedad en los Altos de Jalisco. Centro de Investigaciones Superiores del INAH. Editorial Nueva Imagen, México, 1978.

BARKIN, David. Desarrollo regional y reorganización campesina. Centro de Ecodesarrollo. Editorial Nueva Imagen, México, 1978.

ASTORGA LIRA, Enrique y HARDY RASKOVAN, Clarisa. Organización, lucha y dependencia económica. La unión de ejidos Emiliano Zapata. Centro de Investigaciones del Desarrollo Rural, Editorial Nueva Imagen, México, 1978.

WARMAN, Arturo. Ensayos sobre el campesinado en México. Editorial Nueva Imagen, México. 1980.

WARMAN, Arturo. ...Y venimos a contradecir. Los campesinos de Morelos y el estado nacional. Ediciones de la Casa Chata, México. 1976.

FEDER, Ernest. Violencia y despojo del campesinado: el latifundismo en América Latina. Siglo XXI Editores, México, 1972.

PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITACION AGRARIA. Investigación en tres ejidos del oriente de Morelos. Secretaría de la Reforma Agraria, México, 1975.

I) Antecedentes

Los programas de capacitación rural que el Estado Mexicano promueve pretenden contribuir al desarrollo socio-económico del país. Sin embargo éstos se insertan en el proceso de desarrollo del capitalismo dependiente y subordinado.

El avance del capitalismo en el agro se realiza a través del financiamiento, al obligar a adquirir insumos elaborados por transnacionales y con ello incrementar las relaciones capitalistas en el agro.

El sistema oficial de comercialización de los productos agropecuarios integra a los campesinos al mercado nacional, sustituyendo formas atrasadas de intermediarismo.

El desarrollo de las fuerzas productivas promovido por las instituciones incremento la productividad y la producción en el campo. Principalmente de los productos comerciales que vienen finalmente a ampliar el mercado capitalista de los productos agrícolas.

Las relaciones de propiedad y de trabajo típicas de la economía campesina, son transformadas en el avance del capitalismo para despojar a los campesinos de sus medios de producción y de sus excedentes impulsando la proletarización o legitimándola. Este proceso se acentúa con la acumulación del capital al aparecer las grandes empresas agropecuarias y agroindustriales.

A pesar de las tendencias anteriores, el Estado se ve obligado en ocasiones a impulsar

políticas populistas que, de alguna manera, coinciden con los intereses campesinos.

En estas políticas, el Estado a través de sus programas de crédito, obras de infraestructura, "revoluciones verdes", etc., divide a la población campesina desplazando a una parte hacia una situación en la cual sólo puede vender su fuerza de trabajo y favoreciendo a una minoría que rápidamente se alía con la burguesía agroindustrial y agrocomercial.

Los programas institucionales de capacitación rural, en realidad contribuyen a la inculcación de la ideología burguesa y a la formación de la fuerza de trabajo que requiere la producción capitalista; la educación burguesa busca cambios de mentalidad a formas de vida propias de una sociedad de consumo.

Los programas de capacitación gubernamentales no responden, en primer lugar, a la problemática de los campesinos y a la formación de su conciencia de clase sino, en términos generales, los contenidos y formas de capacitación reproducen los valores, ideas y proyectos de las clases dominantes, cuyo sello ideológico se expresa en la legislación que forma su marco de ejecución.

2) Planteamientos Metodológicos

- El autodiagnóstico se origina en una nueva concepción de la investigación social opuesta al funcionalismo.

En la nueva concepción de la investigación social, se considera a, ésta como una tarea política que debe posibilitar, sumada a otras, la transformación de la realidad. En este contexto la autoinvestigación. o autodiagnóstico no es otra cosa más que una forma específica de desarrollar la tarea de investigación que deben plantearse las organizaciones campesinas y en la que participan tanto los integrantes de dichas organizaciones como los medios externos de apoyo.

- El autodiagnóstico es una técnica que permite una mayor precisión en el conocimiento objetivo de la realidad al hacer que los campesinos -investigadores- se apropien de los instrumentos a utilizar en la investigación y desarrollen en. todas sus etapas un método científico de conocimiento de la realidad.

- En la autoinvestigación no hay investigadores e investigados, sino militantes políticos que desarrollan una tarea. El manejo de los instrumentos no son privilegio de algunos, lo puede hacer cualquier persona, que se plantee seriamente un trabajo político.

- La auto-investigación avanza en la medida que el proceso social avanza y no sólo en la medida en que alguien se involucre. En otras palabras en la auto-investigación se da el proceso dialéctico teoría-práctica que sólo se desarrolla plenamente, cuando el movimiento de la lucha de clases se agudiza y supera la situación existente. En este sentido no basta con la entrega y buena voluntad de los investigadores sino que el proceso queda supeditado al proceso global por el que atraviesa la comunidad o la zona.

La auto-investigación se identifica con los objetivos reales de los programas de capacitación rural por vías que incluyen cambios en la participación democrática y organizativa de los campesinos.

El autodiagnóstico es una técnica que puede enfocarse desde una perspectiva política, que tienda a promover un proceso social encaminado a un cambio estructural o, desde un enfoque institucional, para reforzar el status-quo.

En el último enfoque no se puede hallar la estrategia porque no existe; existen tan sólo procedimientos, tareas o caminos a seguir.

El proceso de "autodiagnóstico" que siguieron los capacitadores constaba de 4 etapas: a) conocimiento de la realidad; b) estudio y selección de alternativas; c) programación de acciones, actividades y d) elaboración del proyecto. Con ello se pretendía la movilización de la comunidad.

3) Experiencias concretas:

Las diferencias obtenidas en los resultados de la autoinvestigación se determinan por las diferencias de desarrollo de cada grupo en los que se aplicó, de sus formas de producción, las relaciones de trabajo y explotación.

Por ello se estudian procesos desarrollados en zonas con niveles diferentes de penetración del capital.

A. Experiencias de una zona de agricultura avanzada o comercial. Caracterizada por una alta composición orgánica de capital; alto grado de dependencia extranjera; alta inversión del Estado; control de la tierra por el capital; mecanización; altas ganancias en las líneas productivas más rentables. Son productores empresarios (Zona Centro del Estado de Jalisco).

Se incorporó a campesinos de un ejido para el análisis de su realidad, estudiando el ciclo agrícola del sorgo y luego el ciclo agrícola del trigo, centrándose el estudio en la intervención del capital en los procesos productivos. Se detectaron los problemas esenciales siguientes: alto costo de contratación de maquinaria, créditos insuficientes y extemporáneos e insuficiencia de canales de comercialización del sorgo. El análisis de estos problemas generó un proceso de modernización que reforzó la estructura de clases consolidándose la burguesía agrícola al visualizar nuevos mercados e intensificar el uso de la maquinaria. Los campesinos medios (pequeña burguesía) se solidarizan con la burguesía al racionalizar su programa de usos de insumos en el proceso productivo y al lograr una mayor integración al mercado de insumos y maquinaria. Para los semiproletarios agrícolas el programa no significó ningún cambio cualitativo, pues no fueron tomados en cuenta.

B. Experiencias en tres zonas de agricultura de transición de una economía de subsistencia a una comercial; condiciones de producción moderna combinada; producción orientada ha-

cia el mercado interno; posesión y explotación de la tierra subordinada al capital; unidades de producción pequeñas; capital y tecnología que eliminan al productor tradicional.

Se tomaron grupos de campesinos medios radicalizados (pequeña burguesía rural), (Sur de Nayarit); y agraristas no cristeros (Noroeste de Jalisco y Oriente de Morelos) en un proceso de desarrollo de desintegración (proletarización).

En Nayarit se trabajó en torno a una promoción colectivizante, mediante la investigación del proceso productivo del maíz, del cacahuate y de la caña, y los efectos del uso generalizado del crédito bancario y la maquinaria moderna.

En Jalisco se buscaba reforzar la organización ejidal a través de un programa para resolver el problema de las inundaciones y limpia de canales en 9 ejidos. Para ello se promovió la participación de los campesinos en el análisis de su realidad que desembocó en la organización para exigir el cumplimiento de los programas de desarrollo por parte de las instituciones gubernamentales.

En Morelos, se investigó el financiamiento de la producción agrícola de la zona, buscando ser reconocidos como sujetos de crédito y el apoyo a la comercialización de sus productos.

En las tres zonas hubo interés por parte de los campesinos por involucrarse en un proceso de investigación de su realidad, junto con promotores que se identificaron con los intereses de los campesinos, lográndose la movilización amplia de los mismos. Esta participación se explica porque los campesinos se dan cuenta que la modernización de sus procesos de producción tienden a desplazarlos y proletarizarlos.

4) Resultados

La burguesía agraria tradicional ve afectada su situación en beneficio de la burguesía financiera, monopólica e industrial.

- Los campesinos medios no-radicalizados se consolidan como productores eficientes al racionalizar individualmente sus procesos productivos, los programas de crédito y la comercialización.

Para los campesinos minifundistas de escasos recursos la dinámica generada permitió que, por primera vez, sus problemas fueran tomados en cuenta y que el proceso de proletarización que los afecta directamente fuera objetivado. No obstante en términos objetivos los resultados logrados sólo favorecieron que substituyeran unas formas de explotación precapitalista -tasas de interés usureras, precios injustos por los insumos y productos, etc.- por otras más modernas que conducen a mediano plazo a desligar a los campesinos de sus medios de producción.

- El proletariado agrícola sufre desempleo y subempleo por la mayor mecanización y una mayor competencia en el mercado de fuerza de trabajo.

- En las zonas de transición, el trabajo de investigación y capacitación provocó una movili-

ción amplia y generalizada para enfrentarse a la estructura establecida, pero ésta fue reprimida y/o absorbida por las instancias de control político del campesinado.

5) Observaciones

Estas experiencias demuestran, a los efectos de lo que se debate en esta obra:

a) La oportunidad del cambio estructural depende tanto de los espacios políticos globales como del grado de solidez y de conciencia de las organizaciones populares.

Ello quiere decir que cuenta tanto el proceso local de autodiagnóstico como los comportamientos políticos del contexto global.

b) El activismo que puede derivarse del autodiagnóstico es un riesgo que, metodológica y estratégicamente, parece tratar de evitarse con mayor énfasis la investigación participativa. Es decir el autodiagnóstico es una técnica válida pero no suficiente para desencadenar un proceso de transformación estructural que supone otros procesos sociales, entre los que destaca de, manera principal el fortalecimiento de la organización popular, su cobertura y grado de participación.

En estas experiencias de autodiagnóstico, se hace énfasis en una movilización campesina para lograr cambios estructurados a corto plazo, antes de reforzar sus organizaciones. Además se nota ciertos riesgos en agudizar los conflictos, en momentos que las organizaciones no han alcanzado todavía una cobertura amplia, dado que puede provocar una represión desmovilizadora.

c) La participación de los campesinos en todas las fases del autodiagnóstico, ha sido un punto central y es uno de los logros más destacados de las experiencias mencionadas. La movilización se ha logrado, en una primera instancia, en tanto que los campesinos han abordado sus problemas inmediatos (procesos productivos, relaciones de trabajo, comercialización) y los han objetivado críticamente. Este proceso de reflexión, y de capacitación crítica es fundamental para sentar las bases de la organización popular.

6.4 El método de la investigación participativa

6.4.1 Conceptualización

6.4.2 Características del método participativo

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

6.4.4 La investigación participativa como proceso de educación de adultos

6.4.5 Los objetivos de la investigación participativa como proceso de educación de adultos

6.4.6 Diferencias y semejanzas con otros métodos

6.4.7 Ventajas y limitaciones del método de investigación participativa

En términos generales se puede decir que la investigación participativa es una propuesta metodológica, insertada en una estrategia de acción definida, que involucró a los beneficiarios de la misma en la producción de conocimientos. Sin embargo, vale la pena insistir un poco más en la manera en que se da esta participación, tanto del investigador-profesional como de los investigadores-participantes, en cada etapa de la investigación. A la vez se necesita precisar qué alternativas y variantes se pueden emplear en las diferentes etapas.

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

6.4.1 Conceptualización

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

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

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

Los procesos objetivos

La percepción (nivel de conciencia) de estos procesos en los hombres concretos y

La experiencia vivencial dentro de sus estructuras concretas (Bosco Pinto, 1977, p. 25).

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

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

6.4.2 Características del Método Participativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La formulación de los objetivos de la investigación.

La definición de los temas y problemas a investigar.

La recolección de (una parte o el total de) los datos.

Análisis de los mismos.

La interpretación del significado de la nueva información.

La formulación de las prioridades.

La identificación de los recursos internos y externos a la comunidad.

La programación de las acciones.

La evaluación permanente de las acciones.

Planteamiento de nuevos requerimientos de información, formación y acción.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7) Un proceso de investigación participativa tiene implicaciones ideológicas.

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

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

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

9) La investigación participativa es una investigación permanente (pues los resultados de la

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

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

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

"Los procesos rápidos de cambio que experimentan actualmente la mayoría de las comunidades y de las sociedades, se podrían estudiar y comprender probablemente con resultados más fructíferos al participar en ellos, desde dentro, mediante una participación activa, pero cuidadosa, en la marcha de los mismos. Además de esto, la 'acción de investigación' debe ser desde abajo, lo que implica que la realidad se observa en una forma crítica por los ojos de quienes sufren los efectos de los cambios, observando estos efectos con sospechas, desconfianza y duda. Este punto de vista implica un tipo de conciencia estructural e histórica sobre las causas de su subordinación". (Huizer, 1980 b p. 65).

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

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

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

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

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

recibe, lo que en sí separaría la investigación del objetivo de aprendizaje, que es central en la educación de adultos.

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

6.4.4 La investigación participativa como proceso de educación de adultos

La metodología participativa tendrá que tener una influencia crucial sobre el enfoque de la participación del sujeto en su autoformación. La investigación, por consiguiente, tiene que facilitar al adulto un mayor conocimiento de su propia realidad, para que, él, en base a sus necesidades y expectativas, pueda participar activamente en el planeamiento y en el resto del proceso de la educación de adultos.

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

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

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

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

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

Procurar que los grupos o comunidades analicen su realidad en una perspectiva histórica y en relación con la sociedad global.

Promover la definición de los problemas, necesidades y acciones por parte de la población involucrada, a través de procesos amplios y de diálogo, para lograr cambios que respondan a los intereses de los sujetos.

Obedecer a contextos y requerimientos de Peculiares circunstancias nacionales, regionales y locales, alejándose de los modos y los snobismos academicistas, importantes en otros ámbitos, y generar en cambio respuestas que se traduzcan en acciones surgidas de la propia realidad social.

Tener un carácter interdisciplinario, considerando que la educación de adultos en general y la capacitación rural en particular, no pueden ser esquematizadas dentro de un simple marco pedagógico. La educación es un servicio fundamental que permite crear y valorar los diferentes componentes de la cultura nacional e implementar una opinión política que responda a sus aspiraciones dentro de la sociedad global, con apoyo de las organizaciones e instituciones creadas para promover los intereses y el desarrollo de los sujetos.

Comprender diferentes niveles en lo relativo a su alcance nacional, regional, zonas o microregional y local. Ello dependerá de la naturaleza y características del proyecto dentro del que se inscribe.

No tener rigurosos perfiles tecnocráticos ni utilizar instrumentos sofisticados. Ser simple y abierta en su aplicación, con el propósito de que los mismos miembros de las comunidades o los participantes en los programas educativos, según sea el caso, contando con el asesoramiento de los respectivos equipos profesionales, puedan identificar sus necesidades y expectativas reales y auténticas y decidir sobre las acciones a realizar para satisfacerlas.

Concebirse dentro de un amplio espectro de niveles y modalidades, en atención a las particulares circunstancias nacionales y realizar desde estudios de carácter general hasta los que son fundamentalmente operacionales. En este último caso es conveniente, considerar lo siguiente:

- Sistematizar las experiencias de los programas y, a partir de tal sistematización, intentar una generalización de las categorías y temas correspondientes.
- Confrontar y reajustar el análisis y las acciones propuestas con la realidad.
- Ampliar cada vez más el radio de acción y las generalizaciones hasta llegar, en lo que sea factible y pertinente, a un nivel de universalización de los procesos de educación de adultos.

h) Diseñar una estrategia para aprovechar al máximo los recursos de la comunidad nacional y apoyar los estudios y acciones realizadas por los organismos estatales, las universidades, las empresas de los diferentes sectores económicos y sociales del país, así como organiza-

ciones de base y de múltiples entidades no gubernamentales, siempre y cuando compartan los intereses fundamentales de los grupos con los que se trabaja.

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

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

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

Sería iluso pensar que la investigación participativa pueda generalizarse como opción metodológica de investigación social, si la participación -que es el factor clave- no se da en las otras fases, o sea en el planeamiento, la coordinación, la organización, la ejecución, la evaluación y el seguimiento. Sin embargo, siempre se da la función promotora y animadora de la investigación participativa para el logro de los propósitos señalados, pues, su efecto multiplicador es real. En la práctica de las experiencias latinoamericanas, a una investigación participativa corresponde la planificación participativa y así sucesivamente.

6.4.6 Diferencias y semejanzas con otros métodos

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

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

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

a) Con la observación participante. Como mayor diferencia resalta que el investigador en la observación participante no necesita hacer conocer los propósitos de su trabajo. Ni siquiera necesita contar que va a observar algo. El se incluye y va a vivir, temporalmente, en un grupo; participa de alguna manera en la vida cotidiana, para, desde esta posición estudiar al

grupo. Observando estas características la absoluta no participación de la comunidad en la producción de conocimientos y la desconexión de la acción ya no se necesita aclarar que los dos métodos tienen elementos absolutamente contrarios.

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

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

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

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

6.4.7 Ventajas y limitaciones del método de investigación participativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

la comunidad en las acciones de transformación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.5 EL PROCESO DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA

Los procesos concebidos en este método de investigación tienen un carácter dinámico y duradero al igual que la educación permanente. Se supone que la población, por medio de su participación activa en la investigación, se moviliza y se organiza. Una vez adquirida la organización, necesita seguir informándose acerca de su realidad y sus problemas sobresalientes, para poder actuar adecuadamente en beneficio de sus intereses sociales, económicos y políticos. O sea que, para lograr la participación efectiva en la sociedad global se necesita participar en un trabajo de cuestionamiento e investigación de la realidad inmediata y mediata.

Cuando habla de su experiencia en Tanzania, Paulo Freire (1978, p. 5) señala distintas etapas en el proceso de investigación participativa, como son:

Análisis de todas las investigaciones precedentes y consideración de fuentes secundarias.

Delimitación geográfica del área.

Identificación de las probables instituciones populares y oficiales (cooperativas, clubes, etc.), que pueden colaborar.

Contactos con los líderes.

Contactos y discusiones.

Formulación de un plan de acciones conjuntas.

Se puede visualizar aquí esquemáticamente, las etapas del proceso de la investigación participativa, tomando en cuenta algunas experiencias en Chile (Vio Grossi, 1975, 1980), Colombia (Fals Borda, 1977), República Dominicana (ej. experiencia Andrea Cordero, Crefal, México, 1978), México (Sotelo Marbán, 1979), (Oaxaca, Maguey Blanco, Guanajuato), y los documentos de Darcy D' Oliveira (1977), Freire (1972, 1978), los cuales contienen información al respecto.

A pesar de que la gran mayoría de los documentos mencionan como primera etapa el acercamiento al grupo y el proceso de inserción, diferimos de este punto de vista. Existen dos etapas previas, que son el estudio documental, sobre todo histórico, de la Zona y el estudio teórico.

En el proceso de investigación participativa se considera las siguientes etapas tomando como ejemplo el diseño de investigación sobre formas de organización social, de producción y de comercialización en la zona lacustre de Pátzcuaro, Michoacán, México. (De Schutter, 1980b); en ejecución con el CREFAL.

1) En base al conocimiento global de la zona o comunidad se formulan propuestas provisionales de temas (amplios) que pueden responder a los problemas y necesidades de la misma.

2) El equipo promotor de la investigación (el investigador profesional) prepara su participación, lo que implica:

a) Una investigación teórica conceptual, sobre la organización social, los medios y formas de la organización, de la producción y de la comercialización, enmarcados dentro de estrategias de desarrollo rural integrado y relacionados con acciones de educación de adultos y, más específicamente, con la capacitación rural.

b) Una investigación documental, en la que se reúna información cualitativa y datos cuantitativos sobre las formas de la organización social, de la producción y de la comercialización existentes en las comunidades rurales del Estado de Michoacán y más específicamente en la zona lacustre. Con tal propósito se revisarán documentos sobre:

La historia de las formas de producción y las organizaciones rurales en el Estado de Michoacán.

Los planes federales y estatales que tienen relevancia para la zona, específicamente para las áreas rurales de la zona lacustre.

Estudios precisos, realizados en la zona (mayormente en la biblioteca del CREFAL), y la Universidad de Morelia, Instituto de Antropología e Historia, Instituto Nacional Indigenista.

Otros documentos, (ej.: de organizaciones no gubernamentales).

De esta investigación documental, resulta un marco situacional, que el investigador emplea para informar a la comunidad acerca de los documentos que existen sobre su realidad, presentado de una manera sencilla. Además se obtienen los elementos teórico-conceptuales, que guían el trabajo a seguir con la comunidad en la interpretación de su realidad y en la selección de acciones. Por otra parte, el conocimiento de planes y programas de las diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales facilita la selección posterior de tales actividades con mayor factibilidad de obtener apoyo.

Así se consiguen los primeros elementos para lograr un planeamiento participativo a nivel micro, que se integre a (y eventualmente modifique) los planes a nivel macro.

3) Delimitación de la zona de trabajo

Más que una delimitación de la zona geográfica se busca una selección de los grupos con que se quiere trabajar, por ejemplo, grupos marginados, los ejidatarios, los jornaleros, la población indígena, las mujeres, los artesanos, los pescadores o los desempleados. Evidentemente se puede trabajar con varios grupos a la vez. La selección concreta de la comunidad, o las comunidades se realiza más bien en la etapa del trabajo de campo, que a su vez tiene varias fases.

Por otra parte, este esquema no puede ser tomado con rigidez, dado que se basa en la acción. Esta puede anteceder al trabajo de investigación o bien ir a la par con éste. Esta característica implica que la flexibilidad tenga que ser grande. Ciertas fases no son necesarias o no se pueden realizar, por el ritmo del trabajo o por otras circunstancias. La investigación participativa no necesita anteceder al planeamiento o a la ejecución de las acciones, como cualquiera podría observar en la realidad.

La delimitación que se propone en esta etapa puede ser modificada o especificada durante el trabajo de campo.

4) La investigación práctica de campo

Esta parte de la investigación se realiza de un modo especial, en estrecha colaboración con las comunidades, las organizaciones de base, los organismos no gubernamentales y las dependencias del gobierno estatal que tengan planes y programas en ejecución en la zona de estudio.

El estudio práctico se realiza inicialmente en una comunidad de la zona lacustre, y posteriormente se puede ampliar a otras comunidades más. La selección de las comunidades de estudio se realizará por el CREFAL, después de consultar con las comunidades preseleccionadas, con los organismos, las dependencias indicadas anteriormente y las autoridades municipales y estatales pertinentes. El estudio práctico tiene que servir a varios objetivos:

Apoyar las acciones concretas de las comunidades (sociales) y de los organismos que trabajan en la zona, incluyendo las que correspondan al CREFAL.

Determinar problemas y necesidades de capacitación, en los componentes de formación o de información en la zona. A la vez se puede ubicar organizaciones y líderes de los campesinos y artesanos y, eventualmente, también de los mismos promotores que trabajan en la zona. La determinación a través de la investigación práctica se refiere, entonces, tanto a la identificación de las necesidades socioeconómicas como de sus necesidades de capacitación.

Servir como base para ejemplos prácticos en los cursos y otras actividades del CREFAL, y sobre todo para proporcionar referencias teóricas y prácticas sobre elementos estratégicos para los diferentes Proyectos Especiales de Desarrollo Rural Integrado (PEDRI) en los países de América Latina y el Caribe.

Desarrollar modelos de investigación de campo que puedan servir como experiencias para investigaciones en otras zonas rurales, para apoyar, especialmente con elementos metodológicos, a los programas de capacitación rural enmarcados en procesos de desarrollo rural integrado.

La investigación de campo es una investigación participativa que se desarrollará, a su vez, en diferentes fases y conlleva ciertos pasos que se detallan a continuación. Estas formulaciones estarán permanentemente sujetas a revisión durante el proceso dinámico de investigación.

A) Contactos con las dependencias del Estado, para detectar su interés y conocer los planes y proyectos concretos de desarrollo para la zona. En base a estas conversaciones se determinará la preselección de las comunidades con las que se realizará el proceso de investigación.

B) Contactos con los organismos de la zona, para la determinación o precisión de la comunidad de estudio. Se iniciará el estudio en una comunidad, para luego aplicarlo, como se dijo, en otras comunidades. Tal aplicación podrá hacerse con un esfuerzo estratégico diversificado ajustado a las situaciones concretas de la realidad. En base a estos contactos se tendrá una propuesta referencial de la comunidad en la que se realizará el próximo estudio de caso.

C) La determinación del universo de la investigación Este paso plantea el problema de las prioridades, dentro de la delimitación ya planteada (qué grupos escogemos, de qué tamaño) y de los criterios (grupos más marginados, grupos en los cuales se inicia alguna acción, grupos con algún grado de organización, donde no hay conflictos agudos, etc.).

En principio el trabajo abarca un terreno muy amplio. En términos geográficos se parte en primera instancia del Estado de Michoacán. No obstante, se limita a los cuatro municipios que conforman la zona lacustre de Pátzcuaro, siendo: Pátzcuaro, Erongarícuaro, Quiroga y Tzintzuntzan. El estudio concreto, en lo que se refiere al trabajo de campo, se realizará inicialmente en algunas comunidades seleccionadas que corresponden a los municipios señalados.

En cuanto al tema de estudio, se observa que es en principio demasiado amplio para realizarlo en profundidad. Por ejemplo, estudiar únicamente las organizaciones sociales abarca desde el estudio de las relaciones familiares, hasta instituciones religiosas y organizaciones deportivas. En lo que se refiere a este tema se quiere restringir el estudio a estas organizaciones, que tienen especial interés cultural, para rescatar los valores auténticos de la zona de estudio y promover respuestas de desarrollo educativo coherentes con la afirmación de su identidad cultural.

En lo que se refiere a la organización de la producción, tema de igual manera muy amplio, queremos enfocar el estudio de las relaciones de la fuerza de trabajo empleada, mayormente en los sectores agropecuario y artesanal. El estudio abarcará tanto las relaciones familiares que intervienen en las diferentes etapas de los procesos de producción, como las relaciones en las que intervienen contratos formales de colaboración. Se estudiará relaciones de producción en lo que toca a relaciones salariales, así como las relaciones no remuneradas, como es el caso de la ayuda mutua.

La organización de la comercialización se estudiará mayormente a nivel interno en la zona y, en menor grado, sus relaciones hacia el exterior. Por otra parte, se tomarán en cuenta los intercambios de excedentes de la producción a nivel comunal e intercomunal.

Por lo que toca a la selección de las comunidades podemos enumerar, en principio, los siguientes criterios globales:

La representatividad de la comunidad para la zona lacustre de Pátzcuaro.

Necesidades e inquietudes planteadas por la comunidad.

Grado de accesibilidad, tanto geográfica como sociocultural.

Grado de organización existente dentro de la comunidad.

Nivel socioeconómico y nivel de vida de la unidad.

Disponibilidad de recursos humanos, financieros y materiales.

En caso dado se puede considerar la realización de una labor más intensiva con pequeños grupos, siempre intentando mantener la representatividad respecto a la población meta del estudio, que es la población marginada.

D) Se establecen los primeros contactos informales entre investigador y grupo(s) para determinar definitivamente la selección de la comunidad o micro-región.

En el caso de que el investigador haya trabajado en la zona (que es lo más conveniente) es ésta la fase en que delimita y precisa el o los grupos con los que piensa trabajar.

E) Reuniones formales con miembros de la comunidad. (Fase de acercamiento). En estas reuniones el equipo promotor de la investigación entrega la información existente sobre la comunidad y la zona, que pueda ser de interés para sus miembros. Durante esta fase, que es crucial para lograr la motivación y la colaboración de una parte importante de la comunidad en este trabajo de investigación, es necesario usar medios de comunicación sencillos. La comunidad discute los problemas que vive, a nivel global, planteando sus necesidades sentidas.

F) El investigador se orienta y pone al día sus conocimientos sobre el grupo específico: revisa los documentos disponibles sobre la situación específica, lee periódicos regionales, recortando noticias de relevancia para el grupo, escucha programas radiales relevantes para la zona, estudia la historia de la misma y sus características socio-económicas y políticas y realiza visitas para compartir y observar detalles de la vida cotidiana, de las actividades económicas y culturales, organizaciones existentes y eventuales problemas o situaciones conflictivas. El toma conocimiento de planes nacionales y regionales que puedan ser importantes para el grupo, así como de organismos y servicios gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en la zona. Es obvio que estos pasos se pueden reducir considerablemente si el investigador ya trabaja en la zona. Además, esta fase en su totalidad y en la mayoría de sus pasos, profundiza de manera más específica, lo iniciado en la etapa 2.

G) El proceso de acercamiento al grupo seleccionado. En esta fase se busca motivar al grupo a participar en la investigación, sobre la base de criterios de intereses compartidos y de solidaridad. Los Darcy D' Oliveira (1975; también en Convergencia Vol. VIII, No. 2, 1975) mencionan los siguientes aspectos:

-crear una situación de confianza, con aquellos que viven y trabajan en la comunidad;

-estar dentro del grupo en una relación real y de confianza;

-el investigador debe dejar claro que viene para realizar un estudio que es importante y útil para ellos, pero que se irá luego de haber terminado;

-el investigador tiene que estar consciente que su presencia es un factor en sí que transforma la comunidad, por lo tanto tiene que ser comprendido por todos. Debe "guardar distancia crítica" y buscar a la vez contactos con organizaciones y líderes formales e informales.

H) Definición de los objetivos específicos de la investigación. En base a las inquietudes y los problemas planteados durante las reuniones anteriormente mencionadas se realiza un trabajo de análisis y de sistematización de los mismos. Se estudia la relación: necesidades recursos, a nivel de prediagnóstico. Aquí se trata de detectar los recursos humanos y físicos existentes en la comunidad, para poder averiguar la factibilidad de las acciones a emprenderse, que pueden contribuir a la solución de problemas y necesidades.

i) La definición de los temas y problemas prioritarios En base al avance logrado en la fase anterior se establecen prioridades respecto a los temas y problemas más apremiantes para la comunidad. Este paso puede requerir varias reuniones. En esta fase se puede explorar, también con la comunidad, las técnicas y la instrumentación que se quiere emplear en la

investigación. El equipo promotor de la investigación indica técnicas y alternativas que pueden ser viables para lograr los objetivos del trabajo de investigación participativa.

J) Planteamiento del problema. El problema que se presenta en esta investigación puede ser formulado provisionalmente, a nivel descriptivo, con el estudio conciso, documental y de campo, de las formas de organización social, la organización de la producción y de la comercialización, de las necesidades de educación de adultos y de las posibilidades de un mayor desarrollo rural integrado en la zona lacustre de Pátzcuaro.

A un nivel analítico el problema consiste en el análisis-síntesis de las necesidades de capacitación de la población de las comunidades a investigarse, para aumentar la participación activa en los programas de desarrollo rural integrado, a través del fortalecimiento de la organización social, el fomento y la búsqueda de alternativas de la organización de la producción y de la comercialización. Este problema abarca el empleo de recursos humanos, así como el uso de la tecnología tradicional y moderna en la producción y comercialización. La investigación de esta problemática facilita el fortalecimiento de las organizaciones existentes y la promoción de nuevas formas de organización, como bases para programar las acciones de capacitación en la zona. Una limitante en este trabajo puede ser el requerimiento de una participación activa de diferentes agrupaciones de la comunidad y de los organismos en el trabajo de investigación, con enfoques divergentes sobre el problema seleccionado.

La formulación del problema tiene dos niveles:

a) Cuáles son las organizaciones sociales, de producción y de comercialización existentes en las comunidades, que tienen como características el de atender a un nivel adecuado las necesidades sociales y económicas de la población rural;

b) Cuáles son las necesidades de capacitación por parte de la población rural para fortalecer las organizaciones, en tal forma que a través de ellas se puede atender sus necesidades básicas, mejorar su nivel de vida e impulsar acciones de desarrollo rural integrado. (En el diseño original se menciona a continuación, una serie de elementos para las hipótesis, fundamentados en el marco teórico y situacional).

K) La selección de las técnicas para la recopilación de la información. Esta investigación tiene un carácter especial, que se puede resumir en el concepto "investigación participativa". Por esta característica cobra gran relevancia la preparación específica del equipo promotor de la investigación, que es el que menos conoce la realidad concreta de la comunidad a estudiar.

Para que exista un aprovechamiento efectivo de los datos, se necesita que este equipo haga una contribución substancial en los aspectos de información y de formación para con la comunidad. El equipo necesita, por consiguiente orientarse a través del estudio documental, de visitas a la zona y de conversaciones con informantes claves sobre la misma. La entrega de la información recopilada en la primera fase de la investigación, da lugar a un contacto más estrecho con la comunidad. Se debe de seleccionar con mucha cautela las técnicas adecuadas para tal contacto.

Las técnicas que se presentan como más indicadas son: a) el empleo de los medios audiovisuales para lograr una presentación inicial impactante. En tal sentido es recomendable la elaboración de un audiovisual de la zona que incluya una segunda parte con información específica sobre la comunidad; b) se puede organizar una exhibición de fotografías de elementos reconocibles por la comunidad. Una parte de estas fotografías se puede emplear a la vez para lograr entrevistas semiestructuradas con los miembros de la comunidad y/o los miembros de las organizaciones existentes en la comunidad, en torno a los temas presentados a través de las imágenes fotográficas; c) por otra parte, es recomendable elaborar mapas sencillos, gráficas y dibujos, que indican los diferentes elementos históricos, sociales, económicos y culturales de la zona. Todo esto tiene que ser de un estilo muy apegado al gusto de la comunidad.

En un segundo paso, después de esta aproximación a la comunidad, en la que se estimula su participación en el trabajo de investigación, se capacitaría, a algunos miembros de la misma en el manejo de la grabadora de cassettes y otros medios de comunicación sencillos, para que, a través del debate, así como de medios audiovisuales, puedan lograr expresar e intercambiar los aspectos relevantes de sus experiencias y de la organización en la comunidad. Una técnica a emplear posteriormente sería su participación en la elaboración de historietas y dibujos alusivos a su problemática.

Durante la fase siguiente de la recopilación de información, la observación directa será una de las técnicas claves. Además se puede generar un elemento importante de observación participante por parte de miembros de la comunidad, que recibirán una capacitación para realizar sistemáticamente este trabajo, así como de integrantes de los organismos que participan directamente en la realización de la investigación. Colateralmente se puede hacer entrevistas para verificar la información cualitativa y para obtener datos cuantitativos sobre las comunidades que participan en la investigación.

En el paso posterior de análisis e interpretación de la información recabada, se puede considerar la producción de un documental sencillo (ej. una película), así como la producción de pequeños programas radiofónicos con la participación activa de la población y de los organismos que han participado en el trabajo de investigación. Este material, a su vez, puede servir para ser distribuido a otras regiones de México y a otros países de América Latina y el Caribe, donde se realizan experiencias similares dentro de proyectos de desarrollo rural integrado.

L) La recolección de la información. En este paso se complementa el conocimiento de la comunidad acerca de su organización interna y externa, las relaciones de producción y de comercialización y las relaciones con las necesidades básicas. Las alternativas que se pueden visualizar de antemano, respecto a las técnicas e instrumentos a emplearse, son generalmente:

- realizar un autodiagnóstico;

- trabajar con hipótesis provisionales en base al conocimiento existente;

- trabajar con entrevistas libres, semiestructuradas, diálogos o reuniones abiertas sobre temas acordados;

- trabajar con técnicas de acción, interpretación de fotografías, escribir historietas o realizar pinturas

sobre la realidad que estén viviendo los miembros de la comunidad;

- utilizar observaciones directas (observación participante, pero con explicitación de los objetivos del trabajo).

Es evidente que se puede también realizar una combinación de las mencionadas técnicas. Es necesario discutir la posibilidad de la recolección de los datos por parte de los miembros de la comunidad, para lograr una participación máxima de los mismos. También se puede alcanzar este objetivo en base a un muestreo, o sea, la recolección de información en (y por) una parte del grupo o comunidad con que se trabaja.

De todas maneras las técnicas tienen que ser lo más sencillas posible para que los participantes las puedan manejar y posteriormente interpretar. Tenemos que dejar en claro que no es solamente importante saber lo que la gente dice, sino también hay que tomar en cuenta sus demás expresiones no-verbales y, sobre todo, lo que hace. Las expresiones en los gestos y ademanes durante las charlas son relevantes, pero también lo son sus cantos, danzas, vestimenta, dibujos, la convivencia (distribución y arreglos en su casa) y empleo del ocio. Los temas dirigidos a los problemas de la vida cotidiana (inclusive de la producción) tienen prioridad. Uno de los objetivos importantes es la detección del nivel de conocimiento y de conciencia de los participantes.

M) La codificación y la clasificación de los datos. También esta fase puede ser realizada por el mismo grupo (o por el grupo que se ha encargado de la recolección de datos). Los investigadores pueden sugerir alternativas, tanto para los datos cualitativos (categorías), como para los datos cuantitativos (procedimientos estadísticos). Por otro lado, el equipo investigador se puede encargar de la mayor parte del trabajo rutinario, por falta de tiempo de la comunidad para acelerarlo. Este trabajo por su característica algo monótona y latosa puede desmovilizar a la gente en la continuación del trabajo. No obstante, es importante explicar a los involucrados la técnica y además invitar voluntarios para colaborar parcial o totalmente. El paso de la presentación de los datos parciales, sistematizados (absolutos y relativos) necesita ser realizado en base a decisiones conjuntas.

N) Análisis e interpretación de los resultados. La fase que se refiere al análisis y a la interpretación de los resultados debe ser una combinación de las aportaciones de ambas partes el equipo promotor de la investigación y la comunidad. Al primero le corresponde en esta fase, una mayor contribución en los instrumentos y elementos que faciliten la sistematización y la revisión analítica de la información disponible y la generación de un proceso dinámico que facilite una interpretación a fondo de los resultados. Compete a la comunidad, a partir del conocimiento profundo de su realidad concreta, indicar a los organismos el significado y valorización de la información recopilada. Con lo anterior se llega a una formulación conjunta de acciones, que debe ser una respuesta auténtica a las necesidades básicas (sentidas y reales) de la comunidad.

En el análisis de los resultados de la investigación será útil emplear medios audiovisuales sencillos, que permitan el logro de una sistematización y visualización de la problemática

detectada durante las etapas anteriores a la investigación de campo. La interpretación de la nueva información es un trabajo de síntesis. En este paso, dentro de esta fase, se intenta combinar la información analizada, con el conocimiento popular de la comunidad de su realidad, por una parte y por otra, con los elementos del marco teórico.

En la interpretación el grupo expresa cómo percibe su situación real. Miembros del grupo pueden dirigir (por turno) el debate. Es conveniente que ellos mismos junto con el equipo promotor de la

investigación ejerzan el secretariado que realiza la sistematización, el análisis y la interpretación de la

información obtenida. Sentimientos de molestia, conflictos, apatía, o negación a la realidad, deben

ser observados y eventualmente sometidos a discusión.

Por parte del equipo investigador se hará un esfuerzo mayor para confrontar los datos recolectados con los elementos del marco teórico. Eventualmente complementarán los datos del trabajo de investigación de campo o del marco situacional con los datos obtenidos a través de la investigación documental y los contactos con los organismos gubernamentales y no gubernamentales que hayan entregado información sobre la zona y/o la comunidad.

La fase de análisis e interpretación, de hecho se da con mayor o menor intensidad durante todo el proceso de investigación participativa, dado que la realidad se modifica permanentemente. Las nuevas condiciones y las acciones emprendidas en el proceso de transformación, ofrecen cada vez nuevos elementos a ser analizados. Estos requieren también la construcción de otras categorías para la interpretación del proceso histórico de desarrollo que vive la comunidad. En este sentido resulta evidente, que la investigación participativa exige más del investigador, sobre todo mayor dinamismo, que la investigación tradicional.

O) Presentación de los resultados de 1a investigación y formulación de recomendaciones. En esta fase la comunidad podrá verter toda su creatividad, por medio de gráficas, por los datos cuantitativos; dibujos, fotografías y grabaciones, cuentos, presentaciones teatrales, para mostrar la información cualitativa. Es recomendable que los mismos participantes presenten el análisis a los involucrados.

La redacción del informe será responsabilidad del equipo promotor de la investigación; a su elaboración se puede invitar, en calidad de colaboradores, a algunos miembros de la comunidad y también a los organismos que han participado en el trabajo de investigación. El esquema del informe se presenta a discusión en una reunión de la comunidad. El equipo que realiza la redacción tiene que comprometerse a entregar el informe a los interesados de la comunidad, a la institución que auspicia la investigación y también a los organismos que han participado activamente en la realización del trabajo.

El informe comprenderá, aparte del texto, otras ilustraciones como pueden ser: mapas, fotografías, gráficas y dibujos. Además se agregará una bibliografía sobre la zona de estudio y

sobre temas comprendidos en esta investigación.

Las conclusiones tienen que ir acompañadas de una serie de recomendaciones sobre estrategias y metodologías para la realización de acciones de educación de adultos, capacitación y comunicación en el marco del desarrollo rural integrado, de las comunidades. Además se agregan generalizaciones para la zona en su conjunto.

Las recomendaciones pueden comprender también las acciones acordadas con o por la propia comunidad, así como indicaciones para el seguimiento del trabajo de investigación participativa, de acciones de capacitación y comunicación educativa implícitas en la misma.

P) La programación de las nuevas acciones. Las nuevas acciones a emprenderse en base a las decisiones de la comunidad se generan durante la fase de análisis e interpretación. Su programación involucró una priorización que se fundamenta en los procesos comunes del planeamiento participativo, especialmente la comparación de los recursos disponibles con las necesidades señaladas. La organización del nuevo programa puede implicar también solicitar apoyo a las instituciones que trabajan en el ámbito de las acciones, así como una coordinación entre las entidades involucradas y las organizaciones de la comunidad.

La ejecución de las acciones da lugar a otros procesos de investigación participativa, en los que el papel de la comunidad puede ser cada vez mayor, dado sus experiencias anteriores. Así se estructura un proceso auténtico de educación de adultos en el marco de la educación permanente e integrado en un proceso de desarrollo y de transformación.

6.6 Experiencias de Investigación Participativa en América Latina

6.6.1 Antecedentes

6.6.2 Estudio de caso: investigación participativa en Chile

6.6.3 Estudio de caso: investigación participativa en México

En este apartado tal como en los apartados anteriores se ofrece una orientación a partir del análisis de estudios de caso, de experiencias de investigación participativa en la Región Latinoamericana, que contribuye a una información más dinámica sobre este trabajo en los contextos específicos de algunos países.

6.6.1 Antecedentes

En los últimos años han aparecido múltiples publicaciones en forma de bibliografía, memorias de congresos y reuniones internacionales y nacionales referentes a las experiencias de investigación participativa en América Latina. Gran parte de estos trabajos mencionan la búsqueda de métodos coherentes con la estrategia global que se propone en los diferentes

programas de educación de adultos. Una buena parte de estos trabajos se dirige a la adecuación de los programas a las necesidades básicas de los grupos a los que van dirigidos.

Una revisión de los trabajos sobre investigación-acción se encuentra en los documentos del Simposio Mundial, Cartagena, Colombia, celebrado en 1977. Los trabajos sobre investigación participativa cobran un vigoroso impulso por el "Participatory Research Project" del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE, Toronto, 1978, 1980) especialmente promovido por el actual presidente del Consejo, Budd Hall (Hall, 1975 y 1978). Véase por ejemplo, "A Bibliography on Participatory Research" North American Team, Participatory Research Project, International Council for Adult Education, Toronto, Canadá, diciembre de 1979; la serie "Working Papers" y el "Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa", Caracas, Venezuela; el Primer Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa en el Medio Rural, Ayacucho, Perú, - marzo 1980, y el Foro Internacional sobre Investigación Participativa, Ljubljana, Yugoslavia, abril de 1980, todos auspiciados por el ICAE. Además en septiembre de 1980 y en abril de 1981 se celebraron el primer y segundo Seminario Nacional de Investigación Participativa en Pozo de Rosas, Venezuela, sobre "Conocimiento y Acción Popular", organizados por el Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP), e ICAE, en los que se revisaron y publicaron las experiencias concretas y aspectos teóricos y metodológicos de la investigación participativa en Venezuela, que han tenido lugar en los últimos años. En octubre de 1981 se realizó el tercer Seminario en el mismo lugar.

Marcela Gajardo, Juan José Silva y Verónica Edwards, escribieron un informe final del Primer Encuentro de Investigación-Acción y Educación Popular en Chile, PITE, Santiago 1980, en que tratan, entre otros, los siguientes temas:

- Instituciones patrocinantes y la educación popular.
- El medio popular y su receptividad a nuevos proyectos.
- La metodología de la educación popular.

La UNESCO publicó en el mismo año un trabajo de Orlando Fals Borda (1980a) sobre Aspectos teóricos de la investigación acción participativa. La OEA, a través de su Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMEDA) publicó un trabajo de Boris Yopo (1980), intitulado "El Taller de Trabajo como Método de Capacitación, Educación e Investigación Participativa", que es una revisión metodológica acerca de la relación investigación acción y educación; en México, en el mismo año se publicó un Plan de Acción, con el título de "Desarrollo de un Modelo de Educación Participatoria de Adultos mediante el Proceso de Investigación Acción". Este trabajo se llevó a cabo en los años 1979-1982. En el mismo país, el CREFAL realizó en 1980 un Taller Nacional sobre la Metodología de la Investigación Social en los Programas de Capacitación Rural, con la coordinación del autor. En este Taller se realizó una serie de publicaciones, en gran parte sobre la Investigación Participativa en la Capacitación Rural, como son:

I. Documento de Apoyo sobre el Proceso de Capacitación Rural (Ed. ADS), con artículos de:

- Francoise Garibay y Fulgencio Martínez "Alcances y limitaciones de Modelos de Capacitación para la Participación Organizada".

- Joao Bosco Pinto. "Extensión o Educación: Una disyuntiva crítica".

- Secretaría de la Reforma Agraria. "Objetivos del Programa Nacional de Capacitación Agraria".

- Salvador García Angulo. "Autodidactismo solidario, un experiencia de Educación, de Adultos en el Valle del Mezquital".

- Raúl Santoyo Gamio. "Participación y Liderazgo en programas de Capacitación Campesina".

- Anton De Schutter. "El Planeamiento de la Capacitación Rural",- Jorge Peart M. "Modelo Metodológico de la Capacitación Agraria".

- CENAPRO, Resumen y Conclusiones principales de los trabajos en el Area de capacitación en: Reunión Nacional de Comunicación en el Medio Rural.

2. La Investigación Participativa en la Educación de Adultos y la Capacitación Rural. Estudio Metodológico.

3. Ponencias:

- Lucio A. Segovia. "Educación a través de la acción investigativa".

- Francisco Vío G. "Investigación Participativa: Algunas Proposiciones Fundamentales".

- Jorge Luginbuhl Mata. "La estrategia del autodiagnóstico en los programas de capacitación rural:

un análisis crítico".

- Miguel García Olvera. "Experiencias concretas de investigación participativa de los aspectos

socioeconómicos en los programas de desarrollo rural: limitaciones y ventajas".

- Guillermo J. R. Garduño. "Notas sobre la investigación-acción".

- Juan Ramos Olaguíbel. "El empleo de la investigación social en la determinación de necesidades

de capacitación".

4. Análisis y Fundamentos Teóricos y Experiencias Concretas de Investigación en los Programas de

Educación de Adultos y Desarrollo Rural.

5. Documento de Base. La metodología de la investigación social en los programas de capacitación

rural.

6. Informe final, en el cual se describen los procedimientos del trabajo y los temas principales desarrollados en el Taller.

El proyecto Bagomoyo del Instituto de Estudios y Desarrollo de la Universidad de Helsinki ha publicado la serie Jipemoyo, "Development and Culture Research" (Nº 1-4, 1977-1981), con un gran número de artículos sobre investigación participativa, principalmente referente a las experiencias en Tanzania. En septiembre de 1981 este Instituto organizó un Seminario sobre: "Participación en la investigación y capacitación en el desarrollo microregional", durante el cual trazamos, un plan de trabajo para facilitar un intercambio mayor sobre experiencias y análisis teóricos de la investigación participativa.

El análisis presentado en este capítulo está basado en la revisión de muchas experiencias concretas de investigación participativa. No obstante, se ha considerado valioso conocer algunas de ellas más en detalle, dado que no toda la bibliografía que se menciona al final de este documento está al acceso de los interesados. Además, esta presentación facilita algunos comentarios específicos míos y hace resaltar algunos aspectos metodológicos de interés para quienes trabajan en circunstancias parecidas.

La presentación sintética de los trabajos de Albó y Barrios (Bolivia) y Vío (Chile), está parcialmente basada en el documento (CREFAL 1980a) y el trabajo de Lugiw buhl Mata (México) en el documento (CREFAL 1980b). Ambos documentos elaborados por Joaquín Esteva, con la colaboración de Anton De Schutter para el Taller sobre La Metodología de la Investigación Social en los Programas de Capacitación Rural, realizado en el CREFAL.

6.6.2 Estudio de caso.

Investigación Participativa en Chile.

Participación campesina, educación de adultos y reforma agraria en Chile. (Vío Grossi, 1975).

Referencias.

AFFONSO, Almino; GOMEZ, Sergio, et. al. Movimiento campesino chileno. ICIRA, Tomo 1 y II, Santiago de Chile. (1970).

ALALUF, David; BARRACLOUGH, Solón; CORVALAN, Antonio, et. al. Reforma Agraria Chilena: Seis ensayos de interpretación. ICIRA, 2a. cd. Santiago de Chile. (1972).

BARRACLOUGH, Solón y Affonso, Almino. Diagnóstico de la reforma agraria. En: Chile: Reforma Agraria y Gobierno Popular. Ediciones Periferia, Colección Estados Unidos y América Latina, Buenos Aires. (1973).

BARRACLOUGH, Solón. Ideología y práctica de la capacitación campesina-comunicación y cultura. Ed. Galerna, Buenos Aires. (1974).

1) Antecedentes:

Durante la Reforma Agraria del Gobierno de Salvador Allende, el Centro de Estudios Agrarios y Campesinos de la Universidad Católica de Chile, inició en 1972 el desarrollo de un plan en el que se contemplaba la participación de los campesinos, no sólo como método de integración a un esquema preestablecido, y como modo de asegurar su éxito, sino también como el elemento más dinámico en la preparación y ejecución del programa.

El plan se concebía- como una alternativa a las tendencias anteriores de la educación campesina, en cuanto a la excesiva burocratización de la educación rural de adultos, la falta de compromiso de los maestros hacia los problemas del campo y el empleo de aproximaciones educativas, tanto en contenido como en metodología, inadecuadas para la solución de tales problemas en la medida que marginaban al campesinado de la planeación de sus programas.

El plan intentaba corregir estas situaciones por medio de la participación del campesinado, en la planeación, aplicación y evaluación de proyectos de educación de adultos en el medio rural.

Este plan se implementó a través del proyecto de Talca, que consideró la participación no sólo para asegurar el éxito de un plan de desarrollo rural sino también como un método para transferir poder al campesinado.

2) Objetivos: .

La comisión provincial de Talca propuso dos objetivos generales que podrían especificarse en cada granja contemplada en el proyecto, de acuerdo a sus circunstancias:

a) Incrementar la producción. No sólo el campo y los campesinos necesitaban más alimento, sino también mayor eficiencia en sus empresas para usarla como arma de la lucha contra los terratenientes. Las uniones de campesinos querían demostrar que los campesinos podían producir más que lo que habían hecho los latifundistas expropiados. Para este fin, las uniones promoverían un "colectivismo" como forma interna de organización en las granjas refor-

madras por razones políticas y económicas.

b) Incrementar el nivel de unión y organización, es decir, consolidar el movimiento campesino en su totalidad.

De acuerdo a estos dos objetivos, la educación técnica y general debería relacionarse con el trabajo productivo de los campesinos.

3) Metodología:

El contacto inicial se hizo con 4 agrupaciones con el fin de invitarlas a hacer un esfuerzo independiente para mejorar la educación de adultos dentro del proceso de reforma agraria. Después de una discusión se llegó al acuerdo en las siguientes ideas básicas:

a) Los campesinos han acumulado una experiencia más rica acerca de su realidad que aquellos llamados "expertos", y tal conocimiento debía formar parte de un sistema que tendría nexos con su trabajo. Esta experiencia habría que estudiarla y sistematizarla.

b) Los educadores de adultos deberían seleccionarse entre campesinos con experiencias diferentes acompañados de auxiliares foráneos. Las agrupaciones le dieron el nombre de "Escuela Campesina" a estos programas. - En el plan experimental, se decidió iniciar el sistema con doce granjas, durante el primer año. Para la siguiente etapa se incluían el resto de las 168 granjas que el sector de la reforma agraria de Talca había invitado.

e) Finalmente, se acordó una estructura básica que consistiría en una Comisión Provincial constituida por dos delegados de la Universidad sin derecho a voto. La función de éstos era formular una propuesta específica que fuera aceptable para todas las organizaciones.

"La participación campesina en el proceso de cambio que la reforma agraria implica es necesario evaluarla a cuatro niveles:

a) A través de la organización formal de los diversos estratos del campesinado y de la acción reivindicativa como expresión de sus intereses sociales.

b) A través de la representación campesina en los organismos del sector Público agrario.

c) A través del grado de decisión y control en las unidades reformadas.

d) A través del grado de injerencia en las decisiones sobre la política agraria en general.

Como es obvio, la participación campesina tiene como condición fundamental que los trabajadores del campo estén organizados y puedan ejercitar, autónomamente, la defensa de sus intereses sociales. Si esto no se cumple, la participación formal por más avanzada que esté definida en la legislación es un engaño". (Barraclough, 1973, pp. 73-74).

La universidad consideró que la participación de las asociaciones provinciales tendría al menos tres consecuencias:

La educación de adultos empezaría a -perder su academicismo" y se concretizaría en una forma más simple y accesible.

La promoción usual de los programas no sería necesaria ya que los líderes conocían las aspiraciones de los campesinos.

La educación en general tendría un significado más preciso ya que los líderes relacionarían las acciones actuales de las comunidades con la transformación de la sociedad a través de sus diferentes niveles, la comunidad de campesinos, la población más cercana, la provincia y la ciudad.

La comisión decidió enfocar el método y el contenido de los programas en torno al Plan Anual de Producción. Este plan debía incluir los objetivos de producción, descripción de la siembra en cada lugar; la cantidad de labor, semillas, fertilizante, maquinaria y dinero que se necesitaba.

El estudio consistió en analizar los sistemas existentes de siembra, irrigación, etc., y sugerir mejoras al respecto. La educación general formó parte de estas discusiones, vinculando los problemas específicos con aspectos más generales.

Un método de este tipo debe apuntar, asimismo, más que a la transmisión de determinados conocimientos y habilidades que se diluyen con el tiempo, a la conformación de una visión de conjunto de los problemas específicos que habilite al campesino para actuar. Eso es lo importante en términos de cambio social. El problema de la evaluación, en esta perspectiva, debe preocuparse mucho más de medir la conformación de esa visión de conjunto que de aspectos aislados. Por último, la educación de adultos en el área rural no debe limitarse a transferir conocimientos y habilidades para integrarlos en una visión global, sino al mismo tiempo contemplar el arte de utilizar esos elementos en la vida diaria.

Después de preguntarse quién capacitará a los capacitadores, Barraclough (1974, pp. 162-163), propone que la capacitación se base en una interacción real entre los conocimientos y la cultura propia de los participantes. Además se debía partir de su situación y de sus necesidades reales. La capacitación necesita estar integrada con otros programas de desarrollo y no vista como un objetivo en sí misma. Los campesinos necesitan tener la posibilidad de participar activamente en la planeación y en la programación de acciones de capacitación agraria, para evitar la repetición de múltiples fracasos anteriores. Esta última razón, sobre todo es importante en los países pobres donde los gobiernos no cuentan con los recursos suficientes para satisfacer adecuadamente las necesidades locales de capacitación. (Barraclough, 1974, p. 162).

La investigación integrada en la planeación, fue considerada la fase más importante porque dio a los campesinos la oportunidad de estudiar su propia comunidad (vgr. distribución y función de la tierra, la organización del trabajo productivo, etc.). Ellos evaluaban su propio sistema de trabajar la tierra y podían abrir la puerta de las innovaciones, en el caso de

juzgarlo conveniente.

En cada granja, los comités locales se constituyeron con tres campesinos y un agrónomo con miras a la reunión general. Ellos especificaban el programa a nivel local, se ocupaban de su aplicación y preparaban la evaluación final que debía ser aprobada por la asamblea y la Comisión Provincial.

4) El caso de HUILQUILEMU

Antecedentes:

Esta comunidad acababa de ser dotada con tierras (1971). Había luchado por ellas desde 1965, y contaba desde entonces con un buen nivel de organización, que le permitía realizar algunas actividades comunes. Sin embargo, durante el primer año agrícola después de la expropiación, la producción bajó a tal grado que fueron incapaces de pagar sus deudas al Banco del Estado. De cualquier manera, los miembros en forma individual habían mejorado su nivel de vida.

Los líderes atribuyeron este resultado al hecho de que los campesinos tendían a trabajar sus parcelas individualmente y no de manera colectiva.

Se formó un comité integrado por tres campesinos y un agrónomo de la Universidad propuso los siguientes objetivos:

- I. Una discusión de la organización en torno a la producción, y en particular, a los problemas del trabajo colectivo comparado con el individual y,
2. Una recopilación de los métodos disponibles que permitieran mejorar el uso de sus recursos productivos además de la tierra (i.e. maquinaria, fertilizantes, pesticidas, trabajo, etc.). La asamblea aprobó los objetivos e introdujo otro, de hecho una extensión del segundo: un debate sobre la forma de reducir el monto del crédito que ellos habían acordado solicitar al Banco.

Pasos del proyecto:

a) Planeación del año agrícola. El comité local decidió dividir esta fase en dos pasos: "conocer lo que tenemos", y "qué hacer". Los campesinos consideraban poco necesario realizar una investigación preliminar hasta que el agrónomo empezó a preguntar sobre diversos aspectos.

b) Se preparó un cuestionario por parte de la Universidad para obtener información de las parcelas individuales y el sector colectivo. Las preguntas del sector individual incluían, entrevistas, tamaño de la familia, habilidades, experiencias de trabajo, nivel de educación, etc. El sector colectivo incluía entre otras preguntas: requisitos para el trabajo, trabajo disponible, un inventario de recursos, etc.

Los cuestionarios fueron usados por tres miembros del comité que entrevistaron a los 28 campesinos cabezas de familia.

c) Análisis de resultados de la encuesta y alternativas de solución

Los resultados del cuestionario se discutieron en Asamblea General. Los datos mostraron, entre otras cosas, que una hectárea de tierra colectiva era más productiva, en términos económicos, que si se cultivaba individualmente. De allí se concluyó que si las granjas deseaban mejorar sus ingresos había que incrementar la tierra disponible para el trabajo colectivo y reducir las parcelas individuales.

Después de fuertes disputas, se decidió implantar, por una parte, un sistema de incentivos para que hubiera equilibrio entre cantidad de trabajo e ingresos individuales. Por otra, las parcelas individuales fueron reducidas a una parcela jardín de un cuarto de hectárea y, el resto, para el trabajo común.

La fase de planeación finalizó con algunos resultados importantes: 1) la decisión de expandir el sector colectivo. Una vez que se decidió qué producir, y dónde, surgió la interrogante sobre los requisitos de producción. Una lista mostró los recursos disponibles. El comité preparó otra sobre recursos faltantes. Se mostró que había necesidad de pesticidas, fertilizantes, etc., que se compraron a un alto precio, previa discusión con agentes del Banco del Estado que señalaron a los monopolios como causantes de esa situación. 2) Un esfuerzo de optimizar el uso de recursos productivos y 3) la comunidad había aprendido a planear su futuro en forma democrática, teniendo en cuenta las fuerzas internas y externas.

d) Implementación del plan

En las fases de siembra, irrigación, cosecha y comercialización el énfasis se hizo sobre aspectos técnicos, en los cuales se pudo apreciar la vinculación entre educación técnica y educación general. En cuanto a la comercialización, se presentó una película a los campesinos sobre la política del gobierno para expandir la demanda del alimento a la vez que el control de precios.

Resultados:

En la evaluación que hizo la comisión campesina-universitaria al término del año agrícola 1972-1973, se mostraron algunos éxitos importantes. La producción no sólo no disminuyó, contrario a lo que se puede esperar al comienzo de cualquier proceso de reforma agraria, sino que en algunos casos como en los predios "El Fuerte" y "Huilquilemu" aumentó notablemente. Por otra parte, las Federaciones Campesinas manifestaron que la cohesión interna y la participación en tareas regionales de los dos predios integrados al programa había aumentado, desmintiendo también la afirmación que sostiene que la reforma agraria conduce a la desmovilización campesina. Las dificultades se centraron en la reticencia de la burocracia estatal en adaptarse a nuevos métodos de trabajo, por su casi total impermeabilidad para acoger el sinnúmero de sugerencias que los campesinos presentaron.

5) Conclusiones: (Vío, pp. 77-78).

a) "Junto a su integración general al proceso de cambio, la educación de adultos debe integrarse a un plan de desarrollo específico que contemple la satisfacción de necesidades que la misma educación genera, especialmente en el campo de la educación técnica. En este sentido debe insistirse en la coordinación de los diferentes organismos que intervienen en el proceso de desarrollo agrario.

b) La coordinación también es necesaria si se quiere centrar los programas en torno a los problemas que el campesino enfrenta diariamente. La asistencia técnica, por ejemplo, tiene un alto contenido educativo que puede ser utilizado para fines de educación general por su vinculación estrecha con este tipo de problemas.

c) El centro del proceso educativo debe ubicarse en el terreno y específicamente en la actividad que el campesino desarrolla allí. Aún si se quiere implementar programas de educación general, se requiere partir de problemas específicos.

d) Un método que parte de este supuesto debe contemplar aquello que Freire alcanzó a decir antes de partir de Chile: que los campesinos tienen mucho que enseñar. No es en una relación vertical entre profesor y alumno donde se encuentra la solución de los problemas que plantea la educación de adultos en las áreas rurales, sino a través de una relación dialéctica entre dos personas que aportan distintos elementos para enfrentar una misma realidad.

e) Dentro de este contexto, los profesores deben ser seleccionados, hasta donde sea posible, entre aquellos de origen rural. Si no es posible, debe ponerse mucho énfasis en la familiarización previa de quienes van a trabajar, con las realidades que deberán enfrentar.

f) Esto supone el más alto grado posible de participación campesina en la programación e implementación de los programas".

6) Observaciones:

En este proyecto el énfasis estaba en la educación de adultos (capacitación campesina) y en la acción, antes que en la investigación. La investigación juega más bien un papel de facilitar y precisar la programación de las acciones y, en parte, la evaluación de algunos aspectos de los procesos implementados.

En segundo lugar es notable que todos los resultados de la investigación fueron inmediatamente compartidos con los campesinos en las asambleas. No obstante la participación no se dio en la formulación de los objetivos de la investigación, ni en el diseño del instrumento (cuestionario) utilizado. Por otra parte hay un énfasis importante en la participación de los campesinos en el proceso total de transformaciones de su contexto socioeconómico.

6.6.3 Estudio de caso:

Investigación participativa en México

Formas de organización social, de la producción y de la comercialización de las comunidades rurales de la zona lacustre de Pátzcuaro. (De Schutter, 1980b).

1) Antecedentes:

Los planes, programas y proyectos a nivel gubernamental y de las instituciones no gubernamentales de México, contienen importantes propuestas de políticas, estrategias, modelos, enfoques y actividades de desarrollo para las áreas rurales. Los más importantes a nivel gubernamental son: El Plan Global de Desarrollo, El Sistema Alimentario Mexicano (SAM) y la Ley de Fomento Agropecuario. La implementación de estas iniciativas y de muchas otras, involucró la movilización de considerables recursos. A pesar de los recursos institucionales destinados a esta región, las condiciones de desempleo, marginalidad y subsistencia están generalizadas. La adecuación de los planes y programas a las condiciones y necesidades regionales y locales requiere grandes esfuerzos de investigación y capacitación, organización y participación.

La programación de las actividades de educación de adultos, alfabetización y capacitación requiere de conocimientos precisos de las formas de producción y de la organización social y económica como procesos históricos especiales y específicos, para que pueda ser adecuada a las necesidades concretas y ubicada dentro del contexto de programas de Desarrollo Rural Integrado y los cambios estructurales requeridos en las áreas rurales. La programación de actividades de capacitación campesina comprende la formación y la información para lograr una participación activa en la atención de sus necesidades. Por consiguiente, la formulación de un programa de capacitación requiere del conocimiento profundo de la realidad en la que tiene que ser aplicado; el conocimiento de esta realidad concreta tiene que ser preciso, sobre todo en las áreas en las que la capacitación puede contribuir a lograr cambios significativos.

La organización social y específicamente las formas de organización de la producción, nos indican las relaciones sociales y económicas, que presentan una coyuntura para una capacitación dirigida a la atención de las necesidades básicas (a nivel de sobrevivencia) de la población rural. El fortalecimiento de la organización de la producción y de la comercialización requiere de información sobre las alternativas de acción adecuadas a la realidad específica de las comunidades rurales, además de una formación en el sentido de un proceso de conscientización y movilización, incluyendo la preparación para la participación activa en la transformación de su realidad; ideas fundamentales en los programas de Desarrollo Rural Integrado.

La preocupación central de este esfuerzo de investigación es la búsqueda de pautas para la programación de las acciones de capacitación rural que contribuyan al bienestar en lo social, lo económico, lo político y lo cultural. La estrategia propuesta busca detectar las necesidades de capacitación y, a la vez, ser una respuesta pedagógica a la problemática rural, que gire en torno al logro de una participación de dicha población en la investigación, la capacitación y en

la misma ejecución de las acciones de desarrollo rural en la zona contemplada.

Este proceso de investigación, que se aplicará en primera instancia a la zona lacustre de Pátzcuaro, Michoacán, México, pretende servir como un modelo para acciones semejantes en otros países de América Latina.

2) Objetivo general

Detectar, describir y analizar, conjuntamente con la población involucrada, las formas de organización social para la producción y comercialización existentes en la Zona Lacustre de Pátzcuaro, Con el propósito de establecer pautas y estrategias de Educación de Adultos acordes a las necesidades de las comunidades, en el marco del Desarrollo Rural Integrado.

Particularmente:

- Estudiar la relación existente entre las formas de organización social de las comunidades y las actividades de producción y comercialización. -Fomentar la capacidad para lograr una organización autogestionaria que responda a las necesidades básicas y a los intereses de la población en el marco del desarrollo integral de estas zonas rurales.

3) El proceso metodológico

La propuesta de las etapas, y fases del diseño de este proyecto de investigación participativa están descritas en el apartado 6.5 de este documento.

4) La experiencia dinámica de los trabajos concretos En lo referente a los primeros puntos de la propuesta metodológica se siguieron los lineamientos aludidos en el párrafo anterior.

A) Estudio documental y estadístico

Fueron revisados datos estadísticos de censos de la población, censo ejidal y varios estudios realizados por agencias que trabajan en la Zona y algunos estudios de diferentes universidades. A partir de estos estudios globales se formuló el siguiente esquema para el estudio documental.

Estudio documental para el marco situacional

a) Desarrollo histórico:

Estructuras, relaciones, procesos.

Desarrollo político, social, económico, (producción y comercialización) en México.

Desarrollo de la zona lacustre; Tenencia de la tierra; Relaciones de trabajo; Inversiones y tecnología; Comercialización.

Artesanía; Materia prima; Organización de la producción artesanal; Inversiones de tecnolo-

gía; Comercialización.

Servicios (salud, seguros, aspectos culturales, etc., y asistencia técnica).

Desarrollo de la educación de adultos.

b) La organización social en la actualidad: La organización sindical y política. Cultura; Mitos y cuentos; Costumbres; Valores; Normas, reglas y leyes; Comunicación; Deportes; Teatro, canto, música, bordados, etc.

c) Formas de la organización de la producción: La producción ejidal. La producción en la pequeña propiedad. La producción comunal.

d) Formas de la organización de la comercialización:

Cooperativas de compra-venta.

Sistemas de crédito. Consumo interno y comercialización interna.

El papel de los hombres, el papel de las mujeres, de la familia, de los comerciantes internos y externos en la comercialización.

e) La educación de adultos en la zona lacustre

Alfabetización. La educación compensatoria.

La capacitación y la formación profesional.

La educación popular.

Planes y programas dirigidos a la zona

-Planes y programas globales de desarrollo global.

- Planes y programas sectoriales de las diferentes dependencias gubernamentales.

- Planes y programas sectoriales de los organismos privados.

B) La investigación teórico-conceptual

Este trabajo fue realizado en los primeros meses de la investigación, con la colaboración voluntaria de un grupo de participantes de la Maestría en Educación Permanente de la Escuela Normal Superior de Morelia, y resultó un voluminoso trabajo de 472 páginas con los siguientes tópicos principales:

- Educación de adultos; La educación de adultos y el desarrollo rural.

- La investigación participativa en la educación de adultos; Metodología de la investigación participativa; Método y proceso de investigación; Alternativas técnicas.
- La vinculación de la Investigación Participativa con el Planeamiento y la Acción.- Políticas de desarrollo en México a partir de la revolución,
- Organización: Organización social Organización para la producción, Organización para la comercialización.

Después de una primera fase intensiva este trabajo tenía un seguimiento a la par con el avance de la investigación de campo.

La investigación tenía una fase inicial intensiva, dos meses antes del comienzo del trabajo de campo, a través de un círculo informal de estudios con varias personas que trabajan en diferentes instituciones en la zona lacustre de Pátzcuaro. Ya fueron ubicados más de 1500 títulos referentes a esta zona. La mayor parte, son pequeños trabajos mimeografiados, artículos, informes, etc. De estos trabajos se hizo una pequeña selección según el esquema mencionado, y cada uno de los participantes se encargó de hacer una introducción por cada tópico para después llevarlos a un debate. El estudio documental no se da por terminado antes de finalizar el trabajo de campo, dado que cada vez en las reuniones en la comunidad se precisa mayor información. Los datos más relevantes y directamente referidos a la comunidad se comentan con estas poblaciones.

C) El trabajo de campo

El trabajo de campo se realiza en forma intensiva en cuatro comunidades de la zona lacustre de Pátzcuaro, cada uno con diferentes pasos, diferentes enfoques pero con la misma estrategia global. En lo siguiente se hace exclusivamente referencia a la investigación participativa en la comunidad de Napízaro.

La selección de las comunidades se realizó según lo previsto en el apartado 6.5 de este documento. Después de las primeras visitas informales a las autoridades, al alcalde del municipio de Erongarícuaro, al Jefe de Tenencia y al Comisariado Ejidal de Napízaro, y charlas informales con ejidatarios y otros habitantes, inclusive algunas visitas a sus campos de trabajo, se logró participar en una reunión a la que se convocó a todos los ejidatarios del lugar. En estas reuniones, que se celebran cada primer día del mes, se tratan los asuntos y problemas relevantes para la comunidad. Estas se han convertido en un excelente medio para los contactos extensivos de la comunidad. Gran parte de la población (hay muchas para los ejidatarios que no participan) acude a estas reuniones. En la primera reunión fueron mencionados los objetivos del trabajo del equipo (2 promotores y 1 investigador):

- Apoyar las acciones concretas de la comunidad.
- Determinar y discutir (analizar), problemas y necesidades.

- Apoyar las organizaciones de la comunidad en la programación de sus acciones, en relación con los recursos disponibles.

Además se hizo hincapié en los elementos de la estrategia participativa.

a) Contactos con las dependencias del Estado Una vez realizadas las primeras visitas con la comunidad se retomaron los contactos con las instituciones que trabajan en la Zona para conocer sus planes, programas y proyectos. Además se les solicitó su disposición de venir a la comunidad para explicar su trabajo y sus posibilidades de apoyo a las acciones de la comunidad, si ésta se lo solicitara.

Después se realizaron visitas a la comunidad para charlas informales acompañándolos en sus trabajos y celebrando varias reuniones formales e informales.

Como ejemplo se presenta la secuencia del trabajo sobre el problema de salud. La comunidad mencionó que uno de sus principales problemas era la salud.

Se pensó construir una pequeña clínica para primeros auxilios y consultas; conjuntamente con el ya establecido Comité de Salud y con otros interesados de la comunidad se comenzó a analizar este problema.

En primer término el problema de salud fue relacionado con las malas condiciones del agua. Los participantes propusieron realizar un estudio de los lugares donde toman el agua; principalmente son 5 (algunos bastante alejados de la comunidad).

Luego se dijo que el Centro de Salud quizás no les solucionara el problema y que era mejor buscar la prevención que la curación. Gran parte de la comunidad emplea además hierbas medicinales para su curación. Se indicó que la salud está relacionada con la alimentación y ésta con la producción (gran parte a nivel de subsistencia) y con sus demás condiciones de vida, como falta de letrinas, condiciones de la vivienda, etc. La comunidad en una reunión general acordó, a propuesta de la comisión, realizar una investigación amplia para conocer estas condiciones.

En la misma se decidió que ésta fuera una autoinvestigación en la que los tópicos y temas fueran determinados por la misma comunidad y los de la comunidad iban a realizar las entrevistas a cada familia y obtener todos los datos para los usos que estimaran convenientes.

La decisión de realizar el autodiagnóstico también fue inspirada por el hecho que una promotora social quiso realizar una serie de entrevistas sobre las enfermedades, por encargo de un médico que trabaja en la zona. Este trabajo se incorporó al autodiagnóstico.

Se integró una comisión de 17 voluntarios de la comunidad para realizar el autodiagnóstico sobre la realidad socioeconómica. Se decidió que el grupo promotor (inclusive el investigador) iba a cumplir el papel de secretario. Los analfabetos, entre los voluntarios, iban a realizar las entrevistas acompañados por alguien que dominara la escritura

En la reunión con la comunidad se hizo un primer inventario de los tópicos a ser investigados; después la comisión, integrada por los voluntarios de la comunidad y los promotores, elaboró una primera propuesta a la comunidad de un cuestionario estructurado. Esta propuesta fue leída íntegramente a la comunidad, la que hizo comentarios, propuso cambios y quitó algunas preguntas y temas. Pero sobre todo se agregaron muchos tópicos sobre los que quisieron obtener más información.

Los rubros investigados fueron los siguientes:

-Datos demográficos; Vivienda; Salud e higiene; Alimentación

-Producción agrícola; Superficie de tierras agrícolas y forestales; Tecnología agrícola: empleo de fertilizantes, pesticidas e implementos agrícolas; Comercialización; Crédito y Seguros agrícolas.

- Ganadería; Producción apícola; Producción forestal; Producción artesanal; Producción pesquera.-Organización socioeconómica.

- Educación (alfabetización y escolaridad); Educación no formal; Ausentismo y deserción; Medios de comunicación.

Por otra parte, el Comité de Salud se encargó de averiguar los trámites para hacer un estudio químico-bacteriológico de las condiciones y el grado de contaminación del agua de consumo en la comunidad, otra vez el grupo promotor se ofreció para asesorar en este trabajo.

En una primera vuelta del autodiagnóstico se logró entrevistar a 80 familias cuyos datos fueron tabulados manualmente con la ayuda del grupo promotor y entregados a las diferentes autoridades, comités y grupos que funcionan en la comunidad. Estos materiales sirvieron y sirven para apoyar los debates de análisis y programación en las diferentes comisiones.

b) Seguimiento del trabajo investigativo Se propuso a la comunidad una estrategia de movilización, que se basa en la organización existente, generalmente a través de comités, en grupos formales e informales y comisiones ad-hoc. La estrategia va dirigida hacia la dinamización de estos comités para que elaboren programas a ser propuestos a la comunidad y eventualmente ser modificados y ejecutados. Buena parte de estos programas tienen que ser elaborados a partir de ideas ya generadas en la comunidad. Ella indica los grados de prioridad de los diferentes programas y proyectos a ser implementados.

Además se complementaron las entrevistas con el autodiagnóstico cuya realización se terminó un mes después, abarcando a la totalidad de las familias que viven en Napízaro (130). Para asegurarse que se había entrevistado a todas las familias residentes se trazó un croquis de todo el pueblo para permitir un relevamiento de los jefes de familia.

c) El análisis participativo

Por otra parte, se acordó con la mesa del Comisariado Ejidal un plan de trabajo. Análisis de la producción:

- Revisar la producción por cultivo por hectárea en las diferentes tierras de la comunidad.
- Analizar el ciclo productivo por cultivo y por tipo de tierra en la comunidad. Análisis de los procesos de comercialización.
- Analizar los insumos por cultivo, por tipo de tierras y por hectáreas, época y precios.
- Analizar el empleo de mano de obra (peones) por las mismas variables (los insumos por cultivo, por tipo de tierra y por hectárea, época y precios).
- Analizar la comercialización de insumos y excedentes (por cultivo, por tipo de tierra, por hectárea, época, precios y quiénes intervienen en el proceso).
- Analizar la comercialización de productos ganaderos, pesqueros, forestales avícolas y cunículas.
- Analizar la comercialización artesanal.
- Analizar la venta de servicios, inclusive mano de obra, a otras comunidades por parte de la comunidad.

Observación: En todas estas variables se tomó en cuenta a los involucrados, los procesos y los contactos externos de la comunidad. Los resultados de los análisis fueron interpretados con los ejidatarios.

d) Elaboración de documentos con y para la comunidad

Dado el gran interés de la comunidad en conocer su propia historia se acordó hacer un libro de la comunidad de Napízaro. Para esto el investigador realizó los siguientes trabajos iniciales:

- Entrevistas en profundidad, abiertas y semiestructuradas. Estas se realizaron con informantes claves que conocen bien la historia de la comunidad. A través de estas entrevistas se intenta describir hechos, procesos y experiencias significativos en la historia de la comunidad.

Realización de fotografías, mapas y otros materiales. El material integrado por imágenes fotográficas, mapas y datos obtenidos del autodiagnóstico, constituirá un medio importante para debates de análisis de la realidad en pequeños grupos y en los debates de organismos con la comunidad. Los avances en los análisis y las propuestas eventuales de programación de acciones generadas en los pequeños grupos se llevan a reuniones plenarias de la comunidad, o a nivel regional, según sus alcances.

La labor de los grupos comprende una revisión de la historia de su comunidad y región, a nivel global y específico en los temas y aspectos que analicen.

En las entrevistas abiertas semiestructuradas con los grupos e informantes claves de la comunidad se manejan los siguientes tópicos:

-La historia de la comunidad. La época anterior al ejido.

Epoca de la constitución del ejido a la etapa actual (cambios en la organización).

Cambios significativos a partir de la constitución del ejido (problemas que se han presentado, organización y personas que han participado).

- La organización de la comunidad. -La organización social.

Aspectos culturales (cuentos, mitos, leyendas, costumbres, música, deportes, valores, normas, regias, etc.)

La organización política y sindical.- La organización de la producción.

Las actividades colectivas.

La contratación de mano de obra.

El papel de los hombres, de las mujeres, de los jóvenes y de los ancianos en los procesos productivos.

Los recursos existentes en la comunidad y las necesidades sentidas. Sugerencias de cambios en la organización de la producción.

-La organización de la comercialización.

Los insumos y los créditos.

Comercialización colectiva, cooperativa e individual.

La venta de excedentes.

El acceso a diferentes mercados. -Los trabajos comunales realizados y los proyectados para el futuro. - Las relaciones con otras comunidades en la zona lacustre y fuera de ella.

El material que se generó en estas entrevistas individuales o con pequeños grupos se devuelve a la comunidad para sus comentarios y análisis. En base a las actividades anteriores se elaboró un libro sencillo para la comunidad de Napízaro y una monografía sobre las formas de organización en la zona lacustre de Pátzcuaro. - El libro de fotografías de la comunidad de Napízaro, con texto sencillo, consiste en:

Su historia, inicio del ejido, los fundadores; Aspectos de la comunidad: vivienda, calles, ubicación geográfica, sus habitantes y comunidades vecinas.

Actividades productivas.

El papel de los ejidatarios y las actividades agrícolas; El papel de la mujer; Los no ejidatarios; Las actividades de pesca, actividades artesanales.

Actividades sociales (fiestas, su organización).

Actividades comunales.

-Monografía sobre formas de organización, con un análisis de:

Políticas y estrategias de capacitación para el desarrollo de la zona lacustre de Pátzcuaro.

Modos y formas de organización de la producción.

Formas de organización de la comercialización. Formas de organización social.

Investigación participativa y programación de las actividades.

El papel de la educación en el desarrollo rural integrado.

Los materiales obtenidos y sistematizados a través de este trabajo se regresan a la comunidad para ser contrastados, conjuntamente con sus integrantes, con los datos del estudio documental. Este proceso servirá para apoyar el análisis crítico de su realidad. A la vez, en base al análisis de sus experiencias históricas, se facilita la definición de políticas y estrategias para las acciones y transformaciones en apoyo a sus intereses. Cumplidos estos pasos se ha elaborado un temario tentativo a ser analizado el que ya indica que se está en un momento de redefinición de sus problemas. Esto es: la migración (900 personas de la comunidad viven fuera); la falta de empleo; el bajo nivel de ingresos, la erosión y deforestación; el papel de la mujer en las actividades económicas y sociales; la defensa de sus intereses y particularmente de los recursos como tierra, pesca, agua y, los conflictos generacionales.

e) Promoción de actividades educativas y productivas

Mientras tanto el grupo promotor ha iniciado actividades de alfabetización (basadas en el método de Freire), para una parte de los analfabetos que así lo solicitaron.

Se inició un pequeño proyecto de apicultura (5 a 10 cajones por familia) para diversificar la dieta familiar, pero con posibilidades posteriores para la venta a nivel de comunidad o para mercados cercanos. Esta actividad se acompañó con una capacitación, teórico-práctica sobre los diferentes aspectos de la apicultura, por parte del Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado (PEDRI), CREFAL.

Fue iniciada también una campaña para el mejoramiento del hogar y la instalación de letrinas (PEDRI).

La comunidad acondicionó una sala de cultura con apoyo del Consejo Nacional de Fomento

Educativo (CONAFE) en la que tiene un colección de libros y una exhibición de las fotografías de su propia comunidad. Por otra parte se organizan actividades culturales complementarias.

5) Resultados y observaciones

La investigación participativa conduce a un proceso de revisión y acción sobre aspectos que conciernen directamente a la comunidad, por ejemplo: salud, programas de desarrollo agrícola, educación, etc. También tiene -efectos directos para el esfuerzo de las organizaciones existentes en la comunidad.

Así, la investigación se inscribe, como una estrategia de educación de adultos dentro de un marco de Desarrollo Rural Integrado. La comunidad realiza un análisis en base a la confrontación de sus conocimientos y opiniones (algunas veces tergiversados por interferencias externas) en forma dialógica.

A la vez sirve para calibrar sus propias posibilidades de integrar hechos y procesos relevantes, como son: su propio contexto socio-económico, datos sobre comercialización, relaciones de trabajo, planes y programas de instituciones externas a la comunidad, etc.

Es evidente que no se trata de obtener datos ya conocidos por la comunidad como son: (número de hijos, condiciones de vivienda, etc.), que son principalmente de interés para los planificadores externos. La investigación apoya a la comunidad en la definición y procesamiento de sus problemas, necesidades y recursos. Además capacita a sus miembros, para formular sus solicitudes y concretar presiones ante las agencias actuantes en la zona.

Otro punto importante en esta investigación participativa constituye el análisis histórico; la comunidad tiene muchos años de experiencia, capacitación y educación no formal e informal. Se necesita analizar los hechos, los procesos, las decisiones (sea de dentro o de fuera de la comunidad) que van teniendo influencia en el desarrollo. Solamente a partir de estos conocimientos la comunidad puede objetivar lo que éstos implican en cuanto a éxitos y fracasos y, por tanto, optar más realistamente por las políticas y estrategias de desarrollo que correspondan a sus intereses y a su propia dinámica histórica. La información se devuelve y se comparte con la comunidad.

Antes de actuar se intenta analizar cuáles serían las consecuencias y las soluciones que la comunidad propone a sus problemas, lo que fomenta su capacidad de participar en una programación.

Este proyecto de investigación refuerza y dinamiza la organización de la comunidad. En este sentido la organización es una estructura de relaciones socioeconómicas, culturales y políticas creada para promover e implementar las decisiones y gestiones en base a intereses compartidos. La organización no solamente revela la estructura de la comunidad, sino también indica los intereses comunes. Compartir las experiencias de las organizaciones puede dar un conocimiento profundo (cualitativo y cuantitativo) de su realidad concreta.

Un problema en este trabajo de investigación es la falta de integración de éste con las agencias promotoras que actúan en la zona (en parte por celos inter e intrainstitucionales) además de la escasez de recursos humanos y tiempo.

7. CONCLUSIONES

1) Una propuesta metodológica como la investigación participativa puede contribuir a visualizar alternativas de trabajo en los procesos de Educación de Adultos. Además responde a una necesidad específica en los procesos históricos de desarrollo en América Latina. En este sentido plantea una opción metodológica. Esta opción es en sí un paso que se ubica dentro de una praxis social, que no puede ser ni definitiva, ni excluyente. Es parte de un diálogo, de una búsqueda que se concretiza cada vez de diferente manera, en las experiencias.

2) Este trabajo no pretende mostrar un repertorio de los métodos de investigación social que pueden ser de utilidad para la educación de adultos, o la capacitación rural específicamente, sino que presenta una opción metodológica para la educación de adultos, en cuanto ésta pretende hallar una estrategia que le dé sentido y coherencia en su papel en la sociedad.

Esta opción metodológica crea oportunidades para integrar el potencial de conocimiento y creatividad de la cultura popular para definir las acciones y enriquecer las ciencias sociales. Por otra parte, en este trabajo se indican métodos de investigación que responden adecuadamente a las estrategias participativas que se están desarrollando en la educación de adultos, especialmente en lo que se refiere a la educación extraescolar, la educación abierta y la educación no formal en América Latina.

3) La investigación participativa puede ser aplicada con diferentes procedimientos y técnicas específicas. La población puede participar de manera más pronunciada desde el principio en la formulación del tema o de los problemas a investigar, en la recopilación de datos, en el análisis e interpretación de los mismos y en la evaluación. Asimismo, en la investigación participativa -que se caracteriza principalmente como investigación cualitativa- se puede tomar en cuenta elementos cuantitativos, en mayor o menor medida, siempre y cuando se tenga presente que una problemática en sí es cualitativa. La propuesta de la investigación participativa no excluye de ninguna manera el empleo adecuado de otros métodos de investigación.

4) Los papeles del investigador profesional como de los investigadores del propio grupo investigado no son fijos. Se desarrolla en una relación dinámica y difieren según cada experiencia. Puede resaltar un papel directivo por parte del investigador profesional o bien un papel muy activo o preponderante por parte del grupo investigado. No obstante en la investigación participativa hay siempre -indiferentemente de los procedimientos o técnicas empleadas- un involucramiento activo del grupo o de la comunidad investigada, en cada etapa de la investigación.

5) En la investigación participativa, la participación se convierte en la estrategia central. Además la participación se da en diferentes niveles, en lo político, lo económico y lo cultural. El papel que cumple el investigador en este proceso se logra visualizar en forma clara, cuando se define como una contribución en la producción de conocimientos, conjuntamente con la comunidad. Su contribución se traduce fundamentalmente en aportes teóricos, técnicos e instrumentales para el análisis, desde la perspectiva histórica, de la realidad concreta.

6) A nivel de hipótesis, se puede postular que la investigación participativa, aparte de contri-

buir a la consolidación de acciones, puede, desde la praxis social, aportar conocimientos precisos para las ciencias sociales. No tanto por proponer un método sino por movilizar nuevos investigadores.

El proceso dialógico entre investigadores, que buscan relacionar conocimientos populares con conocimientos teóricos y comprobar su validez en las acciones concretas, da lugar a un enriquecimiento de los paradigmas y conjeturas existentes, a su refutación o la creación de otras. Sin embargo, éste no es un propósito primordial en la investigación participativa.

En la investigación participativa se construyen las categorías de análisis en la realidad a partir de las experiencias y acciones. Además se crean condiciones para un conocimiento preciso y profundo a través de los procesos de transformación. Estas acciones participativas revelan el carácter verdadero de las estructuras, relaciones, hechos y procesos, mas que su observación o descripción en un punto en el tiempo.

7) Pese a no existir un marco teórico y doctrinario universal, claramente definido, en la investigación participativa, conviene excluir de ésta ciertos instrumentos típicos de la encuesta tradicional, como son los cuestionarios preestablecidos. Estos limitan el aprendizaje de los investigados y pueden ser contraproducentes para lograr la participación de los adultos, puesto que éstos son tratados como objetos.

Emplear la encuesta tradicional implicaría que no se está reconociendo a los investigados como adultos capaces de analizar su propia realidad, ni de determinar sus propios actos educativos, al colocarlos en un papel pasivo.

Se imposibilitaría así su participación en lo que supuestamente es el tema de la investigación:

La adquisición de conocimientos acerca de ciertos aspectos de su realidad. De tal manera, este método de investigación, tampoco contribuiría al aprendizaje del investigado y deducimos que este estilo de encuesta tradicional es incongruente con la educación de adultos y está en contradicción con sus objetivos, además de no contribuir directamente al fortalecimiento de las organizaciones de base.

El proceso de comunicación a través del diálogo es el procedimiento imprescindible en el modo de producción de los conocimientos en la investigación participativa.

8) La investigación participativa es, por definición, educación de adultos, o quizás mas bien, aprendizaje entre adultos en cuanto acto de adquisición de conocimientos por parte de los investigados que estudian sobre aspectos y problemas de su propia realidad, escogidos por ellos mismos.

De esta manera la investigación participativa facilita que se cumplan los requisitos de coherencia con las necesidades y expectativas de aprendizaje de los adultos a través de su participación en todo el proceso educativo (en el planeamiento y programación; en la selección y aplicación de los métodos y temas de aprendizaje; en la evaluación y en la coordinación inter e intrasectorial). La relevancia del aporte de la investigación participativa se visualiza

en la medida que ésta se convierte en una praxis social a favor de la comunidad en que se trabaja.

9) El investigador participativo, tanto como el educador de adultos orientan sus actividades principalmente hacia los grupos marginados. Lo importante en estos procesos de la investigación no es que los investigadores y educadores comprendan una realidad, sino que sienten desde la praxis social, aportar conocimientos precisos para las ciencias sociales. No tanto por proponer un método sino por movilizar nuevos investigadores.

El proceso dialógico entre investigadores, que buscan relacionar conocimientos populares con conocimientos teóricos y comprobar su validez en las acciones concretas, da lugar a un enriquecimiento de los paradigmas y conjeturas existentes, a su refutación o la creación de otras. Sin embargo, éste no es un propósito primordial en la investigación participativa.

En la investigación Participativa se construyen las categorías de análisis en la realidad a partir de las experiencias y acciones. Además se crean condiciones para un conocimiento preciso y profundo a través de los procesos de transformación. Estas acciones participativas revelan el carácter verdadero de las estructuras, relaciones, hechos y procesos, más que su observación o descripción en un punto en el tiempo.

10) Un conocimiento de las leyes generales de las ciencias sociales no es suficiente para las acciones de desarrollo. También se requiere un conocimiento específico. Este puede partir del reconocimiento de la cultura popular y de sus expresiones en las acciones y en el conocimiento popular. En la investigación participativa se propone un camino para lograr este conocimiento de la realidad específica desde dentro, pero en sus relaciones con el contexto socio-económico y político, con la sociedad global y con el proceso histórico. En este proceso investigativo de análisis e interpretación de las relaciones mencionadas, que puede incluir un diagnóstico específico, se establecen condiciones para la definición de acciones dentro de una estrategia de transformación.

11) Finalmente en este documento se indica que la investigación participativa se inscribe en un marco ideológico específico, que se caracteriza por un compromiso con los marginados y los grupos populares. Es evidente que este compromiso no estará siempre presente en todos los trabajos de investigación.

La sola aplicación de los procedimientos o técnicas propuestas en la investigación participativa no garantiza que dicho marco ideológico y teórico esté vigente. En ausencia del compromiso de participación como una estrategia central, o sea la opción metodológica de la investigación participativa, ésta no podrá contribuir adecuadamente a propósitos para los que está concebida.