

Algunos pasos en el camino de la investigación y participación en educación

// Ana G. Dumrauf* // Adriana Mengascini**
// Silvina Cordero***

Resumen

En este trabajo describimos escenas de nuestra biografía grupal como investigadoras, docentes, mujeres y militantes y, a partir de allí, comentamos algunos aspectos de procesos de investigación con participación desarrollados con organizaciones sociales y con docentes de escuelas públicas. Realizamos también una relectura de los mismos a la luz de referencias teóricas que consideramos fundamentales en el campo de la investigación participativa, algunas de cuyas ideas centrales exponemos en apartados específicos. Los tres grandes desafíos planteados por Fals Borda (2001) en la deconstrucción científica y la reconstrucción emancipatoria, vale decir la modificación de las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón, la quiebra del binomio sujeto/objeto y la tensión teoría-práctica, nos atravesaron en cada uno de los elementos identificados como característicos de los procesos vivenciados.

* Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y Grupo de Didáctica de las Ciencias, IFLYSIB (UNLP-CONICET-CIC). Centro de Estudios para el Cambio Social.
Correo electrónico: adumrauf@iflysis.unlp.edu.ar

** Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata y Grupo de Didáctica de las Ciencias, IFLYSIB (UNLP-CONICET-CIC).
Correo electrónico: adriamen@fcnym.unlp.edu.ar

*** Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y Grupo de Didáctica de las Ciencias, IFLYSIB (UNLP-CONICET-CIC), La Plata.
Correo electrónico: silvina.cordero.protto@gmail.com

Intentando responder a la pregunta sobre cómo construir conocimiento en educación que aporte a la emancipación, consideramos que dos puntos han sido los más relevantes: la consideración en un pie de igualdad de saberes personales y culturales; y el ensayo, durante los procesos desarrollados, de nuevas posibilidades de acción, de esbozos de prácticas prefigurativas. Aún cuando la identificación de estos puntos centrales nos alienta, no podemos dejar de reconocer la emergencia de limitaciones tanto propias como contextuales que han estado presentes.

Palabras clave:

Investigación participativa, educación, biografía grupal, experiencias participativas en educación

■ *Hemos creído que ganamos el respeto universal repitiendo o confirmando científicamente lo que dicen los maestros de otras latitudes; en la realidad no ganamos sino la sonrisa tolerante y paternal de los que hacen o imponen las reglas del juego científico, a su manera.*

Orlando Fals Borda (1973: 18)

Construcción de conocimientos, realidad, experiencia, participación, sistematización, investigación-acción, academia, práctica, ciencia, colonialidad, teoría, dominación, poder, organizaciones sociales, escuela, sujetos, educación, objetos, formación... Una constelación de palabras, significados, sentidos que nos atraviesan, se instalan y nos hacen reflexionar una y otra vez sobre nuestros marcos teóricos y prácticas como investigadoras, docentes, mujeres y militantes.

Nada tenemos resuelto. Hace un tiempo iniciamos un camino que intenta, a cada paso, deconstruir y reconstruir nuestras miradas y lecturas con la intención de profundizar y complejizar nuestro conocimiento sobre la realidad para transformarla.

Para iniciar este camino fue necesario salir del encierro y de los moldes de los claustros; encontrarnos con otrxs en los barrios, en las calles, en las escuelas y en los montes; reconocer y valorar los saberes de “experiencia vivida”; reflexionar acerca de nuestro lugar y roles; aprender a convivir con diversidad de tiempos y procesos imposibles de planificar exhaustivamente.

Nuestro trabajo como docentes e investigadoras en la universidad se vio interpelado, centralmente, a partir de la participación en procesos de formación con organizaciones sociales y con docentes de la escuela pública. De la mano de las organizaciones sociales pudimos reconocer los diferentes mundos que hay en el mundo, iniciarnos en la idea de empezar a realizar proyectos de investigación participativa. Esos caminos nos llevaron también a cuestionarnos las investigaciones que llevábamos adelante en el sistema educativo. Nos preguntamos por sus finalidades, los marcos teóricos que nos orientaban y sentimos disconformidades con los marcos teórico-metodológicos que sosteníamos. La misma denominación de nuestra área de trabajo comenzó a resultarnos incómoda, estrecha, paralizante. A partir de estas disconformidades que fueron orientando búsquedas, lecturas, debates y reflexiones fuimos cambiando nuestras prácticas en la docencia, la investigación y la extensión en las instituciones académicas en las que trabajamos. Nuestro recorrido nos llevó a repositonar nuestra área de trabajo: partimos de la “Didáctica de las Ciencias Naturales” y nos encuadramos en la “Educación Popular en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud” (Cordero et al, 2011). En este trabajo describimos algunos aspectos de los procesos de investigación desarrollados y presentamos una relectura de los mismos a la luz de referencias teóricas que consideramos fundamentales en el campo de la investigación participativa, expuestas en apartados específicos.

Escenas de la biografía grupal

De cómo surgieron las primeras crisis

Nuestros recorridos personales y grupales en la academia han tenido diversos orígenes, puntos de encuentro y de continuidad. Cada una de nosotras proviene de diferentes líneas de formación, docencia e inves-

tigación en las áreas de las Ciencias Exactas y Naturales y de las Ciencias Sociales. Tomamos la decisión de formarnos y trabajar en lo que se conoce como “Didáctica de las Ciencias Naturales” (o, en su versión anglosajona: Educación en Ciencias Naturales, Science Education) en diferentes momentos de nuestras carreras profesionales y, asimismo, encaramos diversos procesos de formación y de inserción institucional. Nuestro punto de encuentro académico es, desde hace más de quince años, el Grupo de Didáctica de las Ciencias. En el marco del mismo, a lo largo de estos años, hemos conseguido articular proyectos de diversa índole con organizaciones sociales (campesinas y urbanas) y con docentes y escuelas públicas de gestión estatal. Estas articulaciones tuvieron diferentes características, se iniciaron de diversas maneras y siguieron distintos procesos.

Nuestras investigaciones en el área de la Didáctica de las Ciencias Naturales estuvieron desde sus inicios, en los años '90, vinculadas estrechamente con la práctica educativa. Intentaban sistematizar experiencias innovadoras (por ejemplo: Cordero et al, 1996) y construir conocimiento a partir del análisis de prácticas llevadas a cabo en aulas concretas (por ejemplo: Cordero et al, 2002; Dumrauf et al, 2003; Dumrauf y Cordero, 2004). Siempre concretando una devolución a lxs participantes, “sujetos/objetos” de las indagaciones.

Los puntos de inflexión, los que nos marcaron la necesidad de replantear nuestro lugar como investigadoras y los procesos que veníamos sosteniendo, no surgieron de dichas experiencias, sino de la situación social nacional y de la interacción en distintos espacios de formación con colectivos diferentes.

Por un lado, en el año 2002, una de nosotras comenzó, a través de la participación en un colectivo político, a sostener la coordinación de un proceso de formación política en un movimiento de trabajadorxs desocupadxs, el MTD Aníbal Verón, actualmente en el Frente Popular Darío Santillán (FPDS). Por otro, en los años 2003-2004, participamos en la reformulación de los diseños curriculares del nivel Polimodal (actual Secundaria Superior), junto con representantes docentes de todas las regiones educativas de la provincia de Buenos Aires. Uno de los desafíos consistía en construir un nuevo diseño para las disciplinas del

área de ciencias naturales de manera participativa, poniendo en diálogo las experiencias docentes con el conocimiento proveniente de las investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias naturales. Finalmente, también en el año 2003, comenzamos el diseño y, posteriormente, la implementación (2005) de un proceso de formación de promotorxs de salud junto al Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina (MOCASE-VC).

Estas participaciones por fuera de la academia nos alimentaron con nuevas/antiguas preguntas: ¿Para qué enseñar ciencias hoy en nuestro país? ¿Qué finalidades perseguimos? ¿A quién benefician y a quién perjudican? ¿Cómo hacemos para encarar enseñanzas e investigaciones transformadoras? (Dumrauf, 2006). Esto nos llevó a revisar críticamente nuestras prácticas educativas (Dumrauf et al, 2010) y de investigación (Dumrauf et al, 2009; Dumrauf et al, 2008).

Nuestros primeros pasos en la investigación con participación

Para el desarrollo de la formación de promotorxs de salud, junto con el MOCASE-VC, nos planteamos la conformación de un colectivo de trabajo integrado por estudiantes, campesinxs, docentes y profesionales, la mayoría participantes de organizaciones sociales urbanas y rurales. Nos nucleó el interés de aportar, a partir de prácticas encuadradas en la educación popular, a la promoción de la salud, entendida ésta como una construcción colectiva, atravesada por condicionamientos políticos, económicos y sociales que hacen que las desigualdades sociales y económicas se reflejen como desigualdades en la salud. Pretendíamos favorecer la problematización de las relaciones sociales de desigualdad, la promoción de mejores vínculos y condiciones de salubridad-libertad, la formación en prácticas de protección y promoción de la salud personal y comunitaria, y el reconocimiento y defensa por el derecho en y a la salud.

En nuestras prácticas educativas, intentamos poner en diálogo, en un pie de igualdad, a los saberes contruidos por lxs participantes a lo largo de su historia personal y sociocultural con saberes académicos. Así, la experiencia es un proceso colectivo de permanente deconstrucción y reconstrucción del conocimiento, a través de actividades formativas

que parten de necesidades sentidas y de acciones llevadas adelante por lxs protagonistas, y que pretende lograr mayores grados de autonomía personal y comunitaria.

Además de los espacios educativos específicos generados en forma de talleres, el trabajo en reuniones de coordinación (planificación de talleres, evaluación de cada etapa del proceso, definición de etapas a seguir), desarrollado conjuntamente por docentes y estudiantes universitarixs, profesionales e integrantes del MOCASE-VC, es considerado parte del proceso de formación de promotorxs de salud.

Desde el inicio de este proceso, junto con el MOCASE-VC, consideramos la necesidad de sistematizar la experiencia (Dumrauf et al, 2008; Grupo de Salud Campesina, 2008). Metodológicamente recurrimos a las nociones de sistematización de experiencias de educación popular. Ésta es planteada como una investigación cualitativo crítica que involucra procesos de reconstrucción, interpretación y transformación de la experiencia, así como la participación y formación de lxs integrantes, y la comunicación de sus resultados (Torres Carrillo, 1996). De acuerdo con Torres y Cendales (2006: 29)

Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se pone en juego no es un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación.

Según Jara,

cuando hablamos de la sistematización de experiencias, estamos hablando de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos [condiciones de contexto, situaciones particulares, acciones, percepciones, sensaciones, emociones, interpretaciones], en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se re-define en su vinculación con cada aspecto (Jara Holliday, 2006: 8).

para las comunidades interpretativas en que se producen y claves para reorientar la acción” (Torres y Cendales, 2006: 36). Así, la sistematización como proceso de investigación recupera:

los saberes y significados de la experiencia para potenciarla [...] produce, principalmente, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que se basa en la voz y la mirada de sus protagonistas, el resultado es una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla (Torres y Cendales, 2006: 36)

El proceso de sistematización es considerado un ejercicio de distanciamiento que permite analizar la realidad que hemos producido en sus diversas dimensiones. Requiere la reconstrucción de la experiencia, porque el punto de partida es el presente, y la identificación de hitos, coyunturas y conflictos que hayan dinamizado el proceso (Bickel, 2006).

Respecto de nuestra experiencia concreta, realizamos la reconstrucción histórica en torno a determinados ejes temáticos y su análisis e interpretación en base a los registros elaborados en las distintas instancias de trabajo: talleres, reuniones de planificación y evaluación, materiales producidos e intercambios vía correo electrónico.

Este proceso, buscando producir sentido sobre los sentidos presentes en la experiencia (Torres y Cendales, 2006), nos ha permitido explicitar algunos rasgos que caracterizarían la complejidad y dinamismo de esta formación de promotorxs de salud. Dichos rasgos nos han llevado a plantear una imagen de la relación entre saberes (académicos y campesinos), reconocidos de manera diferenciada desde el inicio de la experiencia y que habrían ido formando un entramado durante el desarrollo del proceso. La construcción de este entramado contribuiría al fortalecimiento del espacio colectivo, al MOCASE-VC, particularmente en relación al área de salud y los derechos vinculados a ella.

Asimismo, el proceso de sistematización nos permitió ajustar y revisar nuestros posicionamientos teórico-metodológicos, encuadrándonos en la Investigación Acción Participativa. Tomando como referencia a Maritza Montero (2006) explicitábamos:

Esta perspectiva, de carácter crítico, dialógico, reflexivo, político,

fortalecedor de la sociedad civil y democrático (Montero, 2006), se caracteriza por incluir técnicas y modos de hacer problematizados; generativos: “porque incorpora una pluralidad de saberes y, al fomentar la participación producen diversidad, contraste, creatividad y nuevas ideas; emancipadores porque buscan a través de la acción compartida y de la participación activa, la liberación y transformación de acuerdo con los intereses de la personas participantes; que buscan generar una relación dialógica y horizontal, pero no uniformadora, entre agentes externos e internos [...] y ser parte de un proceso que integra investigación, educación y acción, implementadas colectiva y solidariamente” (Montero, 2006). (Dumrauf et al, 2008)

En cuanto a nuestros procesos de investigación en el ámbito escolar, desde fines de los años '90 nos dedicábamos al análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos “naturalistas”, desde una perspectiva no intervencionista. Esta perspectiva, como decíamos anteriormente, no nos resultaba satisfactoria y deseábamos trabajar con docentes respecto de sus prácticas.

Trabajar con, partiendo de un piso de mutuo reconocimiento de saberes. Pero también evidenciando naturalizaciones, rutinizaciones y empobrecimientos modificables. Acompañar en, y estimular, la generación de innovaciones respecto de las prácticas habituales, aún cuando estas novedades fueran mínimas. “Empoderamiento”, dicen algunos (por ejemplo, Sánchez Pilonieta, 2002). Autoconfianza para enfrentar nuevos emprendimientos, aumento de la autoestima de las participantes y cambios en el clima institucional, pretendíamos nosotras.

Ese camino nos llevaría también a desnaturalizar nuestras propias prácticas investigativas. Nos enfrentamos, específicamente, al interrogante de cómo se concretizaría una investigación colaborativa. Las respuestas que encontramos inicialmente en la literatura no nos sirvieron. [...]

Nuestras imágenes del proceso desarrollado poco se aproximan a las fases establecidas por la literatura en el campo [de la Didáctica de las Ciencias Naturales]. Y se distancian fundamentalmente por desconsiderarse una etapa que para nosotras implicó el trabajo de más de un año: la conformación del equipo [de trabajo, conforma-

do por docentes e investigadoras] y la apropiación del proyecto por los participantes. (Dumrauf et al, 2009: 223)

Localizamos esa investigación en el campo de los “estudios sobre formación docente” (Achilli, 2004). El trabajo colaborativo a través del cual fuimos delineando y poniendo en práctica actividades de formación docente, poseía puntos de contacto con lo que algunos autores han denominado “investigación-acción”: “El diálogo, la interlocución, la participación constituyeron supuestos, y al mismo tiempo, desafíos inherentes a la puesta en práctica de procesos tanto de investigación-acción cuanto de formación docente basados en la reflexión sobre la práctica” (Dumrauf et al, 2009: 224). Afirmábamos, basándonos en Freire (2002: 216): “La colaboración, como característica de la acción dialógica, la cual sólo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, sólo puede realizarse en la comunicación. El diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración (...). El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esclaviza”.

El proceso de trabajo, dada su complejidad y dinámica, tuvo sus momentos de confusión, incertidumbre, tensión, conflicto y reformulación. También de desilusión, alegría, satisfacción, frustración y esfuerzo. Nuevamente, la “sistematización” de proyectos sociales y educativos, nos dio algunas pautas para analizar qué se ponía en juego en las negociaciones y tensiones que fuimos identificando y nos permitió elaborar estrategias para iniciar nuevos procesos de investigación colaborativa/participativa con docentes.

Así, con un equipo de trabajo conformado por integrantes de un Instituto de Formación Docente, que habían participado de esta fase inicial, tomando como punto de partida el conocimiento construido y con la finalidad de aportar al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias naturales, ambiente y salud, nos propusimos desarrollar y coordinar una experiencia de investigación colaborativa involucrando un grupo de trabajo de cerca de 50 docentes de diferentes niveles educativos de la Pcia. Buenos Aires.

A lo largo de tres años (2008-2010), este nuevo grupo docente participó de un proceso de formación que involucró el diseño de una propuesta

didáctica innovadora en algún aspecto (por el tema, el contexto de implementación, la modalidad de abordaje), su implementación y posterior análisis reflexivo sobre esa práctica. A medida que se conformaban los subgrupos de trabajo, los docentes iban además seleccionando las problemáticas que abordarían en sus aulas. Una vez conocidas éstas, propusimos el desarrollo de encuentros de formación que brindaran herramientas conceptuales y metodológicas para su puesta en práctica. Muchos grupos llevaron adelante sus propuestas y varios de ellos hicieron un análisis reflexivo posterior.

Un marco teórico para la investigación participativa en educación

A partir de encuadrarnos en la investigación acción participativa, iniciamos una nueva etapa de revisión y fundamentación teórico-metodológica. Hallamos la fundamentación de nuestras prácticas de investigación, centralmente, en los trabajos de Fals Borda (2001, 1985, 1973); Sirvent (1999, 2007, 2009) y Kemmis y Mc Taggart (2005).

Fals Borda y los orígenes de la investigación acción participativa en Latinoamérica

Orlando Fals Borda (Colombia, 1925-2008) fue el precursor de la investigación acción participativa en Latinoamérica. Realizó estudios de sociología en Estados Unidos, doctorándose en la Universidad de Florida en 1955. A su regreso a Colombia fundó, en 1959, la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Allí comenzaron sus trabajos en el marco de la “sociología comprometida” que lo llevó a “enjuiciar al colonialismo intelectual, a subrayar la necesidad de una ‘ciencia propia’, de una disciplina que diera cuenta de los problemas de la región, y el compromiso con el desarrollo y el bienestar de la mayoría de la población” (Cataño, 2008: 85).

Según relata Fals Borda (2001), 1970 fue uno en la serie de puntos de cambio para un conjunto de académicos formados, principalmen-

te, en sociología, antropología, educación y teología, preocupadxs por las intolerables condiciones de vida que sufrían las comunidades de su entorno. Consideraron que esas condiciones eran producidas por el avance del capitalismo y la modernización que estaba destruyendo la textura cultural y biofísica de estructuras sociales ricas y diversas: “No podíamos estar ciegos o mudos cuando estábamos presenciando –y sufriendo- el colapso de los valores y actitudes positivas hacia la humanidad y la naturaleza” (Fals Borda, 2001: 27, traducción propia).

Esta caracterización requería una crítica radical y una reorientación de la práctica y la teoría social. Las concepciones de racionalidad cartesiana, dualismo y ciencia normal se encontraban desafiadas y estxs estudiosxs no encontraban respuestas o apoyos en las universidades y demás instituciones que lxs habían formado y de las cuales eran docentes. Durante 1970 algunxs comenzaron a formalizar instituciones alternativas y procedimientos para la investigación y la acción, focalizados en problemas locales y regionales, involucrando procesos emancipatorios, educativos, culturales y políticos.

Entre las preocupaciones iniciales de esta corriente se encontraron: buscar nuevos elementos conceptuales que guiaran el trabajo de campo; superar los primeros intentos realizados en el marco de la psicología social de Kurt Lewin y las teorías clásicas de la participación; y respetar la validez de la metodología crítica que implicaba una lógica de investigación científica. Querían llevar a cabo estas tareas con la misma seriedad de propósitos y disciplina a la que aspira la investigación universitaria tradicional. Además de establecer una ciencia rigurosa pertinente, pretendían tener en cuenta el conocimiento cotidiano de las personas; estaban dispuestxs a cuestionar las meta-narrativas de moda; descartaron la jerga académica para comunicarse con lenguaje cotidiano, reconociendo sus múltiples significados; e implementaron procedimientos cognitivos innovadores tales como hacer trabajos de investigación con grupos locales y colectividades a fin de sentar bases sólidas para su empoderamiento.

De estas preocupaciones prácticas surgieron tres grandes desafíos que estaban relacionados con la deconstrucción científica y la reconstrucción emancipatoria que se intentaba. El primero estaba vinculado con las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón; el segundo con la dialéctica teo-

ría-práctica; y el tercero con la tensión sujeto/objeto (Fals Borda, 2001). En relación con los vínculos ciencia, conocimiento y razón, Fals Borda (2001) explicita que, considerando la ciencia como una construcción social plausible de ser reinterpretada, revisada y enriquecida, su criterio principal debería ser obtener conocimiento útil para lo que juzgaban causas dignas. El conocimiento científico acumulado, sumado a la recuperación crítica del conocimiento popular comenzó a ser una guía teórica importante para el movimiento. Este proceso cognitivo poseía una vertiente ética, al reconocer que la gente merecía saber más acerca de sus propias condiciones de vida para defender sus intereses. Atendieron a la producción de conocimiento más que a la material, poniendo la mirada en la búsqueda de justicia para lxs desfavorecidxs.

En cuanto a la relación teoría – práctica, rechazaron la tradición académica de utilizar la investigación y el trabajo de campo exclusivamente para el desarrollo de la propia carrera profesional. Esto llevó a reconocer la necesidad de descolonizarse, esto es, develar las ideas y formas de proceder reaccionarias incorporadas en la formación; y buscar una estructura más satisfactoria acerca de la praxis que diera soporte y significado a su trabajo, sin dejar de lado las reglas científicas. Intentaron teorizar y obtener conocimiento enriquecido a través del involucramiento directo, la intervención o la inserción en procesos de acción social.

Por otro lado, estuvieron atentxs a no extender la distinción positivista entre sujeto y objeto, que es posible establecer en las ciencias naturales, y evitar la mercantilización de los fenómenos humanos como ocurre en la investigación tradicional y en las políticas de desarrollo. Sin negar las diferencias inmanentes en las estructuras sociales, parecía contraproducente para el trabajo diferenciar investigador e investigadxs como dos polos discretos, discordantes o antagónicos. Más bien, consideraron a ambxs como personas reales “senti-pensantes” cuyas diversas miradas sobre la vida compartida sería tenida en cuenta conjuntamente. Según Fals Borda (2001), la resolución de esta tensión implicó la consideración de la “reciprocidad simétrica” (Heller, 1989), el respeto mutuo y el aprecio entre lxs participantes y también entre lxs humanxs y la naturaleza, para arribar a una relación horizontal sujeto-sujeto. La resolución de esta tensión fue otra forma de definir la participación auténtica y como una manera de combinar diferentes tipos de conocimiento. En base a las experiencias llevadas a cabo con comunidades campesinas, Fals Borda

(1985) caracterizó a la investigación acción participativa (IAP) como un “complejo proceso que incluye la educación de adultos, el diagnóstico de las situaciones, el análisis crítico y la práctica como fuentes de conocimiento para ahondar en los problemas, las necesidades y las dimensiones de la realidad” (Fals Borda, 1985: 125). Así, la IAP involucra tres fases o procedimientos: investigación, educación y acción política, no necesariamente consecutivos, que se combinan en “una metodología dentro de un proceso vivencial [...] Dicha metodología vivencial –de vida y trabajo productivos– implica un conocimiento serio y confiable cuya mira es la edificación de un poder, o contrapoder, que pertenezca a las clases y grupos pobres, oprimidos y explotados, y a sus organizaciones auténticas” (Fals Borda, 1985: 125-126).

A partir de los procesos desarrollados en las mismas experiencias, el autor sintetiza dos “lecciones” centrales. La primera, basada en la interacción y organización, se focaliza en la idea existencial de vivencia: “por la vivencia de una cosa intuimos su esencia, aprehendemos su realidad, sentimos, gozamos y entendemos los fenómenos cotidianos, y experimentamos nuestro propio ser en su contexto total” (Fals Borda, 1985: 129). Esta idea de vivencia se complementa con otra: “la del compromiso auténtico, derivada del materialismo histórico y del marxismo clásico” (Fals Borda, 1985: 129). Reconoce en todo proceso de IAP, dos tipos de agentes de cambio, desde el punto de vista de las clases explotadas:

los externos y los internos, a quienes los unifica el propósito (telos) de cumplir metas compartidas de transformación social. Ambos, externos e internos, aportan al proceso de cambio su conocimiento, técnicas y experiencias. Como estos elementos del saber se basan en conformaciones diferentes de clase y racionalidad (la una cartesiana y académica, la otra experiencial y práctica), se crea entre ellos una tensión dialéctica cuya problemática sólo se resuelve con el compromiso práctico, esto es, en la praxis concreta. Pero la suma del conocimiento de ambos tipos de agentes permite adquirir un cuadro mucho más correcto y completo de la realidad que se desea transformar (Fals Borda, 1985: 129, cursivas en el original).

De acuerdo con Fals Borda, la tensión dialéctica en la praxis conduce a rechazar la relación asimétrica de sujeto/objeto que caracteriza la investigación tradicional académica [...] Según la teoría participativa, aquella relación debe convertirse en sujeto/sujeto. Precisamen-

te la quiebra del binomio asimétrico es la esencia del concepto de participación [...] Participar es, por lo tanto, el rompimiento voluntario y vivencial de la relación asimétrica de sumisión y dependencia, implícita en el binomio sujeto/objeto. Tal es su esencia auténtica (Fals Borda, 1985: 130).

La segunda lección ofrecida por las experiencias desarrolladas, “el aprendizaje y reconocimientos propios para la construcción del poder popular y sus mecanismos internos y externos de contrapeso político” (Fals Borda, 1985: 136) posee, según Fals Borda, algunas bases fenomenológicas. Toma como punto de partida “la tesis de que la ciencia no posee valor absoluto [...] sino que es un conocimiento válido y útil para determinados fines y que funciona con verdades relativas. Toda ciencia, como producto cultural, busca un propósito humano determinado y, por lo mismo, lleva implícitos los sesgos valorativos de las clases a las cuales pertenecen los científicos” (Fals Borda, 1985: 136). En este marco, las formas y relaciones de producción de conocimiento adquieren “tanto o más valor que las formas y relaciones de producción material” (Fals Borda, 1985: 137). El autor pone énfasis en la necesidad de “remover también las relaciones de producción del conocimiento que tienden a sostener ideológicamente la estructura de la injusticia” (Fals Borda, 1985: 137).

En este contexto se reconocen como técnicas privilegiadas de la IAP a: la investigación colectiva; la recuperación crítica de la historia; la valoración y empleo de la cultura popular; y la producción y difusión del nuevo conocimiento, identificando diferentes niveles de comunicación de acuerdo a quiénes esté dirigida.

Sirvent y su caracterización de la investigación participativa

María Teresa Sirvent (Argentina) es pedagoga y una de las principales referencias en Argentina respecto del encuadre de la IAP. Realizó sus estudios de Doctorado en Filosofía en la Universidad de Columbia (Nueva York, EEUU), especializándose en Sociología y Educación. Trabaja como investigadora del CONICET y como profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su línea de investigación se

focaliza en el estudio de las relaciones entre estructura de poder, participación social y cultura popular, en el área de la Educación de Jóvenes y Adultos de los sectores populares.

Según Sirvent (1999), en la Argentina no se desarrollaron prácticas de investigación social dentro de un encuadre participativo durante los años '70 y '80, como en otros países de América Latina, en parte debido a la represión política generada por la dictadura militar, y en parte, por predominio de una tradición rígida del mundo académico de la investigación en ciencias sociales, generalmente opuesta a los encuadres no convencionales en investigación.

Sin embargo, su experiencia de trabajo dentro de lo que ella denomina Investigación Participativa (IP) comenzó a mediados de los '70 en el Gran Buenos Aires, siguió durante la dictadura argentina en Brasil (en la periferia urbana de San Pablo y Vitoria) y luego, de regreso a Argentina, en el barrio de Mataderos. Uno de sus trabajos más recientes, entre 2001 y 2009, la "Propuesta de Intervención Comunitaria en Experiencias de Educación de Jóvenes y Adultos desde una perspectiva de Educación Popular e Investigación Acción Participativa. Un trabajo en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15)" fue desarrollado por un equipo investigador de la Universidad de Buenos Aires con la participación de organizaciones barriales y la Escuela Media de la zona. Esa experiencia innovadora implicaba la realización de un proceso gradual de construcción de demanda social por aprendizajes permanentes conducente al fortalecimiento de la relación escuela – comunidad. Este fortalecimiento era concebido por el grupo participante como uno de los puntos claves para la organización de estrategias colectivas favorecedoras de la retención y de la reinserción en la escuela que promovieran la disminución de la deserción. Su informe final de investigación incluye una caracterización de la IP, construida por Sirvent y otros investigadores a lo largo de su experiencia. En ella sostiene que:

El encuadre participativo en investigación, se asienta en el paradigma de la teoría social crítica; apunta a la construcción de conocimiento científico como un instrumento de lucha social (ciencia emancipatoria) y tiende a que el "objeto" de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano. En las instancias participativas se busca

el crecimiento de la población en su capacidad de participación y construcción de poder, a través de la articulación de investigación, participación y educación (Sirvent et al, 2009: 19).

Sirvent y su equipo enfatizan las relaciones entre poder y conocimiento y su posibilidad de alteración a través de la IP:

Desde esta perspectiva se asume que construir poder a través del conocimiento implica construir categorías del pensar la realidad que puedan devenir en acciones de movilización colectiva en confrontación con los significados que desmovilizan y paralizan. En este sentido se asume la posibilidad de una ciencia y de una investigación científica orientada a la construcción de un conocimiento colectivo que opere como proceso de objetivación del entorno cotidiano y fundamente acciones colectivas nuevas y creativas (Sirvent et al, 2009: 19).

En su caracterización de los diversos modos de hacer ciencia de lo social, Rigal y Sirvent (2007) plantean que, fundamentalmente, lo que distingue a estos diversos modos son las diferentes configuraciones asumidas en las articulaciones entre teoría/empiría y sujeto investigador/"objeto" investigado. Consideran que en la IP se "rompe" con la relación "contemplativa" sujeto/objeto (que predomina en modos convencionales de hacer ciencia de lo social) para asumir una intencionalidad de "emancipación", en el sentido de un proceso de construcción del conocimiento científico que apunta a procesos de aprendizaje y de ruptura crítica por parte del "objeto" a través de su participación en la construcción "colectiva" del mismo. En estas prácticas toma centralidad metodológica lo grupal.

Específicamente, estos autores sostienen que la IP, en tanto investigación científica, se caracteriza por:

- Originarse en la problematización de la realidad; sólo que esta problematización es la resultante de una producción colectiva con la comunidad participante.
- En su articulación teoría/empiría se introducen instancias grupales en términos de una construcción colectiva real del conocimiento, lo cual no excluye la utilización de prácticas convencionales de naturaleza "cuantitativa" y/o "cualitativa".
- El "objeto" deviene sujeto de una investigación sobre situaciones problemáticas de su vida cotidiana, entendidas como tales por el "objeto".

Sirvent y su equipo (2009) sostienen que, puesto que la IAP supone un proceso de construcción de un objeto científico colectivo, se debe procurar la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares. La noción de participación real de Sirvent (1999) se aproxima a la de participación auténtica planteada por Fals Borda. Sirvent et al (2009) diferencian:

formas reales y formas aparentes de participación. La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. En cambio, la participación aparente o engañosa [que en otros escritos Sirvent ha denominado “simbólica”]: a) se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo; b) genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente (Sirvent et al, 2009: 18).

Kemmis y Mc Taggart y la investigación-acción participativa crítica

Stephen Kemmis y Robin Mc Taggart son profesores en escuelas de educación de universidades australianas. Sus acercamientos a la investigación acción participativa ocurrieron en los años ‘70 y ‘80, respectivamente. Con el objetivo de proporcionar un marco de referencia para la comprensión y la crítica de sí mismos y sus predecesores, Kemmis y Mc Taggart (2005), a partir de una revisión de la investigación participativa y de la investigación-acción crítica, se posicionaron, hacia fines de los años ‘90, en lo que denominaron “investigación-acción participativa crítica”.

Según estos autores, los procesos de IAP se describen, en general, en términos de una secuencia de pasos, en una espiral de ciclos de auto-reflexión, que pueden resumirse en: planificar un cambio; actuar y observar el proceso y consecuencias del cambio; reflexionar sobre ese proceso y consecuencias; replanificar; actuar y observar nuevamente; reflexionar... etc. Estos pasos, en la práctica, no están tan definidos sino que

muchas veces se solapan delineando, en muchos casos, procesos fluidos, abiertos y receptivos. El criterio de éxito no está centrado en si los participantes han seguido fielmente el proceso, sino más bien en si poseen un sentido fuerte y auténtico del desarrollo y evolución de sus prácticas, una comprensión de las mismas y de las situaciones en las cuales éstas se llevan a cabo (Kemmis y Mc Taggart, 2005).

De acuerdo con estos autores, la mejor manera de abordar los pasos de la espiral de auto-reflexión es colaborativamente por lxs coparticipantes del proceso. A través de la IAP, las personas pueden comprender que (y cómo) sus prácticas sociales y educativas están localizadas y son el producto de circunstancias históricas, sociales y materiales que las “producen” y que están “reproduciendo” en cualquier interacción social en un entorno particular. Entendiendo las prácticas como el producto de circunstancias particulares, lxs investigadorxs de la IAP advierten la posibilidad de transformarlas.

Si bien la imagen de la espiral de ciclos de auto-reflexión se ha convertido en la característica dominante de la investigación-acción, según Kemmis y Mc Taggart (2005), hay otras características que son, al menos, de la misma importancia que la espiral de auto-reflexión: entre ellas los aspectos de proceso social, participativo, práctico, colaborativo, emancipatorio, crítico y reflexivo-recursivo de la IAP, así como su pretensión de transformar tanto la teoría como la práctica.

Los autores consideran que la IAP abre un espacio comunicativo entre lxs participantes. El proceso conlleva indagación mutua, encaminada a alcanzar acuerdos intersubjetivos, comprensión compartida de una situación, consenso sobre qué hacer y el sentido que las personas alcanzan conjuntamente debe ser legitimado, no sólo por ellas sino por cualquier persona. La IAP intenta crear circunstancias en las cuales las personas puedan lograr, colaborativamente, formas de comprender y actuar más verdaderas, auténticas, moralmente correctas y apropiadas. Intenta crear circunstancias en las cuales la acción social colaborativa en la historia no esté justificada apelando a la autoridad (y menos aún a la coerción por la fuerza), sino justificada por la fuerza de la argumentación. En este punto, los autores identifican tres aspectos vinculados a las relaciones sociales engendradas en el proceso de inves-

tigación-acción. En primer lugar, hay ciertas relaciones apropiadas en la “investigación” de un proceso de IAP. La práctica social de este tipo de investigación es una práctica dirigida deliberadamente a descubrir, investigar y lograr acuerdos intersubjetivos, comprensión mutua y consensos acerca de qué hacer. La IAP proyecta una acción comunicativa en el campo de la acción y en la construcción de la historia. Esto lo hace de una manera deliberadamente crítica y reflexiva; pretende cambiar tanto el desarrollo de nuestra historia y a nosotrxs mismxs como hace-dorxs de nuestra historia.

El segundo aspecto identificado, se encuentra vinculado a relaciones similares a las anteriores para la “acción” en la IAP. Las decisiones en las cuales se basa la acción deben resistir las pruebas de la “investigación” (del elemento investigación en la IAP) y las pruebas del saber y la prudencia (que las personas estén dispuestas a y puedan vivir razonablemente con las consecuencias de las decisiones que tomen, de las acciones que realicen y de las acciones que sigan de esas decisiones). En tercer lugar, la IAP involucra relaciones de participación como una característica central y definitoria. La idea de participación no está claramente delimitada y cerrada. La IAP debería, en principio, crear circunstancias en las cuales todxs aquéllxs involucradxs y afectadxs por el proceso de investigación y acción tengan el derecho a hablar y actuar para transformar y mejorar la situación. En realidad, no todas la personas involucradas y afectadas por la situación participarán en un proyecto de IAP. Algunxs pueden resistirse, otrxs pueden no estar interesadxs, algunxs pueden no tener los medios para participar y contribuir con el proyecto que se desarrolla. En principio, el grupo de IAP hace una invitación a las personas previa o “naturalmente” involucradas a participar en un proceso común de acción comunicativa para la transformación. No todxs aceptarán la invitación pero es incumbencia de lxs que participan el considerar aquellas otras comprensiones, perspectivas e intereses, aún cuando la decisión sea oponerse a ellas en miras de un interés público más amplio.

Los resultados de la IAP están escritos en historias, las historias de lxs practicantes/profesionales, de las comunidades, de las personas con quienes interactúan y de las comunidades de práctica; deben ser leídos en términos de consecuencias históricas de lxs participantes y otras per-

sonas involucradas y afectadas por las acciones que se han llevado a cabo, juzgadas no sólo con el criterio de verdad sino también con los criterios de sabiduría y prudencia, esto es, si las personas estarán mejor en términos de las consecuencias que experimentarán. Podemos preguntarnos si sus comprensiones de las situaciones son menos irracionales (o ideológicamente sesgadas) que antes, si su acción es menos improductiva e insatisfactoria (alienante) que las anteriores, o si las relaciones sociales entre las personas en la situación son menos inequitativas o injustas que antes. El producto de la IAP no es sólo conocimiento sino también historias diferentes que las que podrían haber existido si lxs participantes no hubieran intervenido para transformar sus prácticas, comprensiones y situaciones y, entonces, transformar las historias que parecían surgir de otra manera. Los productos de la IAP se manifiestan en acciones colectivas y el hacer y rehacer de historias colectivas.

Lxs investigadorxs en el marco de la IAP están menos inclinados a pensar en términos de la construcción individual del conocimiento o aún de la construcción individual de la historia, piensan en términos de personas que trabajan conjuntamente para desarrollar una mayor capacidad colectiva para cambiar las circunstancias de sus propias vidas, es decir en términos de “capacidad de construcción colectiva”. Están interesados en describir e identificar condiciones bajo las cuales las personas pueden investigar sus propios campos profesionales o las circunstancias de su comunidad para desarrollar un poder comunicativo y fortalecer su capacidad colectiva.

Vuelta a la práctica: la relectura de nuestros procesos

Tanto en los procesos desarrollados con organizaciones sociales como con docentes, aparecen ciertas características que nos permitirían reconocer si nos estamos orientando en el marco de investigaciones participativas. Los avances en la sistematización de la experiencia de formación de promotorxs de salud, nos permitieron caracterizar el proceso de trabajo a partir de los siguientes elementos:

- La participación de integrantes del MOCASE-VC en todas las instancias de trabajo.

- La consideración constante del contexto a través de diferentes aspectos:
 - la situación político-territorial y el funcionamiento orgánico de la organización social;
 - la construcción de un espacio de confianza y respeto entre educadorxs y educandxs;
 - la historización y el análisis sociológico de las condiciones de producción de los saberes académicos, así como su reorganización y jerarquización en función de los propósitos del proceso;
 - el análisis y elaboración de propuestas de acción colectiva en defensa de los derechos.
- La recuperación de los saberes populares campesino-indígenas y su valoración, en un pie de igualdad con los saberes académicos.
- La asunción de una postura crítica, desde la problematización; el develamiento de los condicionantes sociales y culturales sobre nuestras vidas, modos de comprender y actuar sobre la realidad; el análisis de las relaciones de saber-poder involucradas en los modelos hegemónicos de salud, educación e investigación.
- El fortalecimiento de la autoestima de todxs las participantes: en los saberes que tenemos y compartimos, en el valor de nuestra experiencia de vida, en las potencialidades dentro del colectivo, en lo que podemos llegar a hacer.
- La reflexión y evaluación constantes, timón del proceso desarrollado, que nos lleva a replanificar, cambiar, adecuar y redefinir objetivos.
- El abordaje en espiral de las temáticas, con base en las diferentes dimensiones de nuestra concepción de salud, construidas colectivamente en el primer encuentro de formación. Esas dimensiones, consideradas como los “horcones” que sostienen el rancho de la salud campesina, son: el valor de la organización, el acceso al sistema público de salud, la cultura ancestral, el estar bien con uno y con los otros, la tierra y el ambiente sanos, y la

prevención. Estos horcones-dimensiones atraviesan todas las temáticas trabajadas en los encuentros formativos, en un proceso que progresivamente (y a lo largo de los diferentes talleres) retoma y profundiza en los conocimientos involucrados.

- La inclusión de la dimensión lúdica como herramienta de enseñanza y de aprendizaje: tanto como actividades disparadoras, para la aplicación o evaluación de los saberes o con la intención de propiciar climas de distensión y confianza.
- La elaboración de materiales didácticos que, en cada caso, conllevó ciclos de recuperación de los saberes campesinos y académicos sobre la temática; una primera redacción del material; una posterior (o posteriores) puesta a prueba; y la corrección y diseño final. Algunos de los materiales son “abiertos”, es decir, permiten la incorporación de nuevos saberes.
- La dialogicidad, puesta en juego en todas las actividades.

La caracterización del proceso de investigación colaborativa en la escuela nos llevó a identificar los siguientes elementos como constitutivos de la experiencia (Mengascini et al, 2011):

- La inclusión de instancias participativas: buscamos superar la participación simbólica. Nos propusimos la participación real (Sirvent, 1999) como horizonte, planteando un involucramiento progresivo de lxs participantes en la toma de decisiones, desarrollado a la par de la formación y reflexión.

Lxs docentes asumieron la toma de decisiones a nivel personal y grupal para la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción en el marco del proyecto desarrollado. Estas instancias participativas concretas, sumadas a la evaluación sistemática del proceso por parte de todxs, incidieron en el proceso general, ya que sus resultados orientaron las nuevas formulaciones. Es decir, el funcionamiento con instancias participativas involucró una modificación en la estructura habitual no sólo respecto de quiénes deciden, sino en qué se decide y a quiénes se beneficia (Sirvent, 1984).

Otro aspecto de la participación se relaciona con la socialización desde el grupo coordinador de todas las producciones realizadas

en el marco del proyecto de trabajo.

Considerando la participación al interior del grupo coordinador, podemos reconocer que hemos ido asumiendo roles diferenciados, no jerárquicos, relacionados con la propia inserción laboral e intereses; así, mientras que algunas de las coordinadoras desarrollamos una mirada más institucional y organizativa, otras enfocamos más en lo investigativo, y todas fuimos creando progresivamente su propio rol en una empresa común, a partir de sus necesidades e intereses (Suárez Pasos, 2002: 13). Sin embargo, y a pesar de nuestras intenciones iniciales, la rotación en los roles fue escasa.

- La consideración de la experiencia y los saberes docentes: partimos de reconocer a la escuela como un lugar de producción de conocimiento pedagógico y a la práctica de lxs docentes como un conjunto de acciones que se basan en saberes válidos que necesitan ser considerados en la construcción de conocimiento.
- El desarrollo de una reflexión continua: el proceso de trabajo desarrollado hacia el interior del equipo de coordinación implicó una planificación y revisión permanente y conjunta de nuestras intervenciones formativas e investigativas. Ello guió las propuestas de actividad presentadas a los grupos docentes que, a su vez, también pretendían acompañar y orientar su proceso reflexivo.
- La contextualización de la propuesta: desde sus inicios el proyecto tuvo arraigo en instituciones, necesidades diagnosticadas y actores concretos, que configuraron sus objetivos y formas de funcionamiento. A lo largo del mismo fuimos adaptándonos a las lógicas y los tiempos de ambos ámbitos de inserción laboral (sistema educativo provincial y universitario), no sin dificultades. Por otro lado, en el diseño de innovaciones, partimos de los intereses, preocupaciones y posibilidades concretas de lxs docentes en cuanto a temáticas, objetivos, formas de desarrollo, grupos escolares, recursos, espacios, etc. También fueron definidas contextualmente las formas de registro y análisis de la implementación.
- El planteamiento de la postura crítica como horizonte: uno de

los caminos de revisión de las prácticas habituales y formulación de innovaciones fue la discusión inicial sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias naturales, buscando problematizar las concepciones naturalizadas al respecto. Así, realizamos una reflexión sobre las prácticas y el rol habitual de lxs docentes de ciencias naturales; las temáticas que suelen abordarse tanto en clase como en la investigación educativa; la necesidad de una profesionalización del trabajo docente; y la construcción de una pedagogía de las ciencias naturales que recupere la apuesta emancipadora de la pedagogía crítica latinoamericana. El grado de revisión de las propias prácticas, así como la elaboración de alternativas que puedan ser interpretadas como emancipatorias fue variable según los grupos.

- La dialogicidad: plasmada en la construcción de relaciones horizontales y en la intención de sostener y promover un proceso de problematización y superación de tensiones teoría-práctica.
- La inclusión de formas de representación y comunicación no verbal: a fin de poner de manifiesto dimensiones y contradicciones habitualmente no explicitadas, recurrimos a diferentes formas de representación (por ejemplo: elaboración de dibujos e historietas).
- Los desarrollos por ciclos de planificación, ejecución, reflexión, nueva intervención. Cada encuentro de trabajo con docentes implicó numerosas reuniones de coordinación en torno a: su planificación, implementación, evaluación y elaboración de nuevas propuestas de acción. El grado en que los distintos subgrupos de docentes participantes también desarrollaron este espiral de auto-reflexión fue diverso, condicionado por la profundidad de su compromiso con la propuesta, la inestabilidad por razones laborales en la constitución de los grupos docentes y los más o menos conflictivos procesos de trabajo.

Los elementos identificados como constitutivos de cada uno de los procesos pueden ser leídos a la luz del marco desarrollado más arriba. En ambos casos, teniendo en cuenta los diferentes contextos, los procesos

se caracterizaron por: la lectura y consideración del contexto; la participación real/auténtica como horizonte; el respeto a las decisiones tomadas; la explicitación y valoración de saberes personales y colectivos; la asunción de una postura crítica, a través de la problematización constante y la dialogicidad; el fortalecimiento de la autoestima; la elaboración de materiales didácticos a propósito del proceso y las situaciones específicas; la construcción de diversos materiales de difusión; la implementación de instancias de validación del conocimiento producido; la reflexión y evaluación constantes; y la implementación de sucesivos y diversos procesos en espiral.

Los tres grandes desafíos planteados por Fals Borda (2001) en la deconstrucción científica y la reconstrucción emancipatoria - las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón; la quiebra del binomio sujeto/objeto; la tensión teoría-práctica- nos atravesaron en cada uno de los elementos identificados.

Las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón en estos procesos pueden caracterizarse a partir de la explicitación y valoración de saberes personales y colectivos conjuntamente con el conocimiento científico. En el caso del trabajo con el MOCASE-VC, se suma el análisis y elaboración de propuestas de acción colectiva en defensa de los derechos y la intención de fortalecer la organización. Y, en el proceso desarrollado con docentes, la conformación de grupos de trabajo, con el objetivo de vislumbrar y comenzar a ensayar la posibilidad de trabajo colectivo en ámbitos en los cuales, habitualmente, se lo descalifica por considerarlo inviable.

En ambas experiencias rescatamos, como constitutiva, la categoría de vivencia en dos sentidos abarcativos. Por un lado, la noción de vivencia comprometida de Fals Borda (1985: 129) que “aclara para quién son el conocimiento y la experiencia adquiridos: para las bases populares”. Por otro, en el ensayo de nuevas alternativas, vivenciando “representaciones de nuevas realidades”, esbozos de prácticas prefigurativas que nos fortalecerían para dar entidad a nuevas historias. En la práctica educativa concreta, la implementación en los espacios formativos de actividades lúdicas, incluyendo diferentes formas de representaciones y el diseño, implementación y análisis colectivo de acciones concretas, nos estarían permitiendo imaginar posibilidades y ensayar formas de concreción. En este sentido, estaría subyaciendo a estos procesos una lógica que preten-

de “revelar la diversidad y multiplicidad de prácticas sociales y hacerlas creíbles por contraposición a la credibilidad exclusivista de las prácticas hegemónicas” (de Sousa Santos, 2009: 125), siguiendo “la idea de que la realidad no puede ser reducida a lo que existe” (de Sousa Santos, 2009: 125). Se trataría de comenzar a incluir “las realidades ausentes por la vía del silenciamiento, de la supresión y de la marginalización, esto es, las realidades que son activamente producidas como no existentes” (de Sousa Santos, 2009: 125).

La quiebra del binomio sujeto/objeto intentamos resolverla con la inclusión de diversas instancias de trabajo grupal, la introducción, en los procesos formativos, de situaciones que promovieran la revisión de las propias representaciones, y el análisis y la elaboración de propuestas para la resolución de problemáticas concretas del entorno cotidiano. De esta manera, pretendimos que todxs lxs participantes nos conformáramos en sujetos, a cargo de dichos procesos formativos y de investigación y que las situaciones problemáticas fueran nuestros objetos de estudio, como plantean Rigal y Sirvent (2007).

En cuanto a los espacios de toma de decisiones, es necesario diferenciar los involucrados en ambas experiencias. En el caso del trabajo con el MOCASE-VC, una organización social con sus propios espacios orgánicos, establecimos sistemas de comunicación entre el grupo coordinador del proceso, integrado por “agentes externos e internos” a la organización, y dichos espacios orgánicos, configurándose una serie de etapas en el proceso de toma de decisiones.

En el caso de la experiencia con docentes, la propuesta inicial estuvo a cargo del grupo coordinador integrado por docentes-investigadoras de la universidad y docentes del instituto de formación docente y fue abierta a docentes de escuelas públicas de gestión estatal de distritos de la zona de influencia del instituto, por acuerdo con la supervisión de la región educativa correspondiente. Este marco de acuerdos institucionales para la concreción del proyecto, contuvo y a su vez limitó, las posibilidades de decisión internas, configurando un proyecto inicialmente acotado en cuanto a posibilidades de transformación de la realidad pero que, sin embargo, permitieron el inicio, en la escuela pública, de procesos de formación e investigación sobre la propia práctica evaluados por algunas

docentes como “insólitos”, “únicos” y aún “imposibles de pensar” hasta ese momento. En este sentido, identificamos diversas transformaciones (desde modificaciones en la forma de enseñar hasta conformación de nuevos equipos institucionales que plantean cambios en las políticas de la institución) en las prácticas de las participantes, que pueden ser pensadas como nuevas historias individuales y colectivas. Así, en este caso, caracterizaríamos el proceso de la IAP al estilo definido por Kemmis y Mc Taggart (2005): un proceso social de aprendizaje colaborativo realizado por grupos de personas que se unen para cambiar sus prácticas a través de las cuales se relacionan en un mundo social compartido, que siguió una espiral de auto-reflexión que comprendió la planificación de actividades concretas en el aula, su implementación, registro y posterior análisis y reflexión para, en algunos casos, replanificar e iniciar el ciclo nuevamente. Más allá de estos ciclos, siguiendo a los mismos autores, los espacios de encuentro y trabajo, tanto entre todos los participantes como en los diferentes pequeños grupos de trabajo conformados, se fueron consolidando como espacios comunicativos que permitieron la elaboración de comprensiones compartidas de las situaciones y consensos acerca de qué hacer.

Los elementos explicitados, constitutivos de cada una de las experiencias, nos permiten hacer una lectura de la relación teoría-práctica subyacente. La consideración del contexto en sus diversas dimensiones, de los conocimientos personales, culturales y de los conocimientos científicos, el abordaje de situaciones problemáticas, la construcción y puesta en prácticas de alternativas para su superación, la sistematización y análisis de los procesos, y su validación hacia el interior de los colectivos involucrados, llevarían a identificar una relación dialéctica entre teoría y práctica cuyas tensiones se resolverían “en la praxis concreta” (Fals Borda, 1985: 129).

A modo de cierre

El recorrido realizado en este trabajo sigue, en cierta medida, las características de nuestro proceso en la investigación con participación: a partir de puntos críticos comenzamos a ensayar nuevas prácticas, buscamos

marcos teóricos que tensionaran con ellas y, lentamente, intentamos construir teorías para la acción.

Aquí nos centramos en los lineamientos de la investigación participativa para hacer una lectura teórico-metodológica de dos procesos que, en el área de la educación, consideramos en ese marco.

¿Cómo construir conocimiento en educación que aporte a la emancipación? Es la pregunta que hace tiempo se cuele en nuestras prácticas como investigadoras-docentes-mujeres-militantes y nos inquieta. Algunas respuestas las fuimos vislumbrando durante el desarrollo de los mismos procesos; otras intentamos construirlas en base a nuevos análisis de los mismos. Dos puntos han sido relevantes para intentar una deconstrucción científica y reconstrucción emancipatoria: la consideración en un pie de igualdad de saberes personales y culturales; y el ensayo, durante los procesos desarrollados, de nuevas posibilidades de acción, de esbozos de prácticas prefigurativas.

Respecto a la inclusión de saberes considerados “no científicos” en los procesos educativos y de construcción de conocimientos, estaríamos confrontando, en palabras de Sousa Santos (2010: 49): “la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Es una ecología porque [el conocimiento] está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin perder su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento”.

La elaboración y ensayo de nuevas posibilidades de acción estaría contribuyendo a la “ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifiquen en ellos la tendencia de futuro (lo Todavía-No) sobre los cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración” (de Sousa Santos, 2009: 129). Actuando “tanto sobre las posibilidades (potencialidad) como sobre las capacidades (potencia)” (de Sousa Santos, 2009: 129).

La identificación de estos puntos centrales nos alienta pero no podemos dejar de reconocer limitaciones tanto propias como contextuales que han estado presentes. Detectamos una autolimitación en cuanto a “lo que nos animamos a hacer en la escuela”. Los aspectos lúdicos estuvieron prácti-

camente ausentes en el proceso llevado a cabo en ese ámbito debido a nuestras propias representaciones de lo aceptado o aceptable allí. Asimismo, la construcción de lo colectivo fue muy acotada y estuvo vinculada, centralmente a la construcción conjunta de conocimientos y, en menor medida, de acciones. En el ámbito de la formación de promotorxs de salud, las dificultades para la concreción de reuniones han limitado los avances en la sistematización y construcción de conocimiento teórico. Dichas dificultades han estado vinculadas tanto a aspectos personales como propios de la organización (relacionadas con la movilidad de los grupos de trabajo, la multiplicidad de tareas y la necesidad de abocarse a la defensa de los territorios frente a las numerosas agresiones sufridas).

A modo de cierre (y nueva apertura) nos preguntamos: ¿en qué sentido fueron o son emancipadoras estas experiencias? Nos resulta más claro visualizar cambios, fortalecimientos, mayor participación, realización de síntesis y producción concreta en el trabajo con organizaciones sociales. En el caso de la experiencia en el ámbito escolar nos resultan más evidentes las restricciones. Podemos hablar de una intención emancipadora desde la formulación del proyecto de trabajo y de sus propósitos. También podemos identificar, a través de los relatos de las docentes participantes, la generación de movimientos tanto en ellas mismas como en las instituciones de las que forman parte. Pero no sabemos hasta dónde estos movimientos contribuirían a la emancipación.

El camino continúa lleno de preguntas y esbozos de respuestas, en permanente construcción, deconstrucción y transformación. Porque, en palabras de Freire (1997: 75): “El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias”.

Bibliografía:

- Achilli, E. (2004). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Bickel, A. (2006). “La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias”. *La Piragua*. 23, 17-29.

- Cahill, C. (2007). "The personal is political: development new subjectivities through participatory action research". *Gender, Place and Culture*. 14, 3, 267-292.
- Cataño, G. (2008). "Orlando Fals Borda, sociólogo del compromiso". *Revista de Economía Institucional*. Vol 10, N° 19, 79-98.
- Cordero, S., Petrucci, D. y Dumrauf, A. (1996). "Enseñanza Universitaria de Física: ¿En un Taller?". *Revista de Enseñanza de la Física*. 9, 14-22.
- Cordero, S., Dumrauf, A. y Colinvaux, D. (2002). "Hay extraños en el aula..." La utilización de videgrabaciones en la investigación en educación en ciencias". *Revista de Enseñanza de la Física*. 15, 5-21.
- Cordero, S.; Dumrauf, A.; Mengascini, A. y Sanmartino, M. (2011). "Entre la Didáctica de las Ciencias Naturales y la Educación Popular en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud: relatos y reflexiones de un camino en construcción". *Revista Praxis Educativa*. 15, 71-79.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones TRILCE.
- Dumrauf, A. (2006). "La mirada de los otros: Algunas preguntas y reflexiones para un debate necesario acerca de la educación en ciencias hoy". *Memorias del 8º Simposio de Investigadores en Educación en Física*. 323-330.
- Dumrauf, A., Cordero, S. y Colinvaux, D. (2003). "Construyendo puentes y fronteras: caracterización del género discursivo en una clase universitaria de física". *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. 3, 1, 55-67. <www.fcep.unep.br/abrapec/revista.htm>.
- Dumrauf, A. y Cordero, S. (2004). "¿Qué cosa es el calor?": Interacciones discursivas en una clase de física". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 3, 2. <www.saum.uvigo.es/reec>.
- Dumrauf, A., Cordero, S., Mengascini, A., Vigna, P., Sanmartino, M., Villordo, N., Funk, N., Krol, M., Salerno, M., Gutiérrez, M. (2008). "Llega la salud campesina... Como carnaval del pueblo". Una experiencia de investigación acción participativa en salud". Ponencia. XXIII Congreso Nacional de Medicina General. Rosario, Argentina.
- Dumrauf, A., S. Cordero, A. Mengascini y Mordeglia, C. (2009). "La "cocina" de una investigación colaborativa: escenarios, escenas y algunos ensayos". *Ciência & Educação*. Vol. 15, N° 2, 221-244.
- Dumrauf, A., Cordero, S., Mengascini, A. y Mordeglia, C. (2010), *Los mundos en el mundo: acerca de la dimensión política de las propuestas Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente*. *Ciência e Educação*. Enviado para su publicación.
- Fals Borda, O. (1973). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Editorial Nuestro Tiempo S.A.

- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, O. (2001). "Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and challenges". Reason, P. & Bradbury, H. (Ed.) (2005). Handbook of action research. Participative inquiry and practice. 27-37. Sage Publications, London.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grupo de Salud Campesina (2008). "Formación de promotores y promotoras de salud en el MoCaSE-VC. Un proceso colaborativo para que seamos "todos maestros los compañeros"". Los movimientos sociales en América Latina. Pasado, presente y perspectivas. Memorias arbitradas de las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos.
- Heller, A. (1989). "From hermeneutics in social science toward a hermeneutics of social science". Theory and Society. 18, 3, 304-5. Citado en Fals Borda (2001) "Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and challenges". Reason, P. & Bradbury, H. (Ed.) (2005). Handbook of action research. Participative inquiry and practice. Sage Publications, London.
- Jara Holliday, O. (2006): "Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: Una aproximación histórica". La Piragua. 23, 7-16.
- Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (2005). "Participatory action research: Communicative action and the public sphere". Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (editores). The Sage Handbook of Qualitative Research. 559-603. California: Sage Publications.
- Mengascini, A., Cordero, S., Dumrauf, A. y Mordeglia, C. (2011). "Investigación acción participativa en educación en ciencias naturales, ambiente y salud: reflexiones desde la singularidad de un proceso". Actas de las Primeras Jornadas Internacionales Sociedad Estado y Universidad. Universidad Nacional de Mar del Plata: Mar del Plata.
- Montero, M. (2006). Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós, Tramas Sociales.
- Sirvent, M.T. (1984). Estrategias participativas en educación de adultos. Alcances y limitaciones. Reunión Regional sobre Educación de Adultos. Costa Rica.
- Sirvent, M. T.(1999). Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (1985-1989). (Versión en español de la tesis de doctorado en Columbia University New Cork-USA). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Sirvent, M. T. (2007). Propuesta de intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa. Un trabajo en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15). Informe Final.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2009). Proyecto innovemos: propuesta de intervención co-

munitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa. Un trabajo en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15). OREALC/UNESCO - Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Torres Carrillo, A. (1996). "La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica". Seminario Internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Conferencia. Santiago, Chile.

Torres, A. y Cendales, L. (2006). "La sistematización como experiencia investigativa y formativa". La Piragua. 23, 29-38.