

# La Investigación-Acción: voz de los silentes

## Action Research: the silent voice

*Rosa Becerra de Moya*

República Bolivariana de Venezuela

rosabecerra3@gmail.com

### RESUMEN

Los instrumentos de trabajo del investigador científico han sido y serán preponderantemente los paradigmas y las técnicas con las que incontables generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Pero estas herramientas de trabajo no son neutras, sino que toman el sentido que les damos en diferentes campos del conocimiento. Cuando los investigadores sociales comienzan a comprender que la “investigación científica” que conocían no satisfacía ni los marcos de referencia ni las categorías dominantes en los paradigmas de investigación vigentes en Europa y los Estados Unidos, se hacen evidentes las dificultades teóricas y metodológicas que confrontamos al querer transferirlas al área social. Con base en la crítica a los paradigmas positivista e Interpretativo surge la opción de la investigación en el Paradigma Socio-Crítico como una forma de indagación que intenta incorporar una comprensión de la naturaleza indisoluble de la unidad teoría-práctica. Se trata de acción y reflexión en común, un compromiso de todos en la transformación de la realidad, las cuales no se hacen en solitario, el hombre es un ser social, un ser histórico. Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres para transformarlo” (Freire, 1974), verdadera fuente de creación y conocimiento del hombre sobre el mundo para transformarlo, para superar la contradicción opresor-oprimido. La praxis y la relación dialógica comunicativa aparecen aquí como el vehículo posibilitador hacia un horizonte emancipador.

**Palabras claves:** Paradigma socio-crítico, investigación-acción, praxis.

### ABSTRACT

Working tools of scientific research have been and will predominantly paradigms and techniques that countless generations of scientists have tried to interpret reality. But these working tools are not neutral, but take the sense we give them in different fields of knowledge. When social scientists begin to understand that “scientific research” knew or did not meet the benchmarks and the dominant categories in the research paradigms in force in Europe and the United States, the theoretical and methodological difficulties we face are evident to want to transfer to the social area. Based on the criticism of the positivist and interpretive paradigms emerges the option of research in Socio-Critical Paradigm as a form of inquiry that tries to incorporate an understanding of the indissoluble nature of theory and practical unit. It is action and reflection in common; a commitment of everyone in the transformation of reality, which cannot do alone, and man is a social being, a historical being.

It is practice that involves the action and reflection of men to transform it “(Freire, 1974), the true source of man’s creation and knowledge about the world to transform it, to overcome the oppressor-oppressed contradiction. Praxis dialogic and communicative appear here as the enabler vehicle to an emancipatory horizon.

**Recibido / Received:** 04/04/2015 | **Aceptado / Accepted:** 22/05/2015

*El movimiento de la ciencia unificada, que pretendió “dejar la política en la puerta de la investigación científica”, no reparó que esa era la mejor forma de dejar abierta la puerta de la investigación científica a la política del statu quo.*

*P. González Casanova*

## 1. La Ciencia y la Investigación Científica

Hemos llenado de tantos halagos a la ciencia actual venida del hemisferio norte y su prestigio es tan grande que difícilmente nos imaginamos nuestra sociedad sin ella. Nos preguntamos entonces, ¿para qué otra ciencia, cuando ésta ha cultivado tantos éxitos? Sin embargo, entre sus magníficos éxitos no ha estado la erradicación de la pobreza, aún en los países más desarrollados (recordemos la miseria que dejó entrever el Huracán Katrina en el sur de los Estados Unidos), ni la cura de enfermedades como el SIDA (no olvidemos tampoco la guerra económica que suscitó una vacuna para este mal desarrollada en Brasil que pretendían se distribuyera libre de aranceles).

Una respuesta conocida a estos planteamientos sería: estos no son problemas científicos, son sociopolíticos y la ciencia provee instrumentos neutros y son las fuerzas políticas quienes deciden cómo usarlos. Pero esta es otra falacia, la ciencia no crea cualquier instrumento, crea aquellos para los cuales fue estimulada, aquellos impulsados por la gran economía, la gran política. Veamos, se crean artefactos para el bienestar individual como la nevera, riñones o corazones artificiales, y para asegurar el orden público o la continuidad del sistema como la televisión, las comunicaciones digitales, entre ellas el teléfono celular, las tabletas, los iphone, todos ellos producidos en masa, cambiantes de manera atropellante, y cuando comenzamos a dominar alguno de ellos, hay dos o tres nuevos modelos en el mercado, haciendo anticuados los anteriores y creando una falsa necesidad sobre el nuevo producto, estimulando de esa manera una nueva necesidad de compra. De esta forma se eleva el nivel de vida “material” de las personas aumentando así el número de defensores de este “modo de vida”, ajeno totalmente a quienes sufren penurias e injusticias en la sociedad.

Para llegar a este “desarrollo” tecnológico es necesaria una gran productividad, impulsada por la rápida obsolescencia de los productos para dar paso a los nuevos, lo que indica un avance científico en unas área diferentes a otras, lo cual está marcado

por el mercado o por “necesidades” creadas artificialmente, como es el caso del tremendo avance de la tecnología militar desarrollada por las grandes potencias para que sus ejércitos puedan sobrevivir y luchar en zonas desérticas, todo ligado a objetivos económicos y políticos.

La investigación deja así de ser una aventura creativa para transformarse en una inversión rentable. De igual manera, la competitividad del hombre o la mujer que descubre o crea se estimula mediante la ética empresarial y guerrera. No podemos esperar que sean estimulados a descubrir o crear métodos que impidan captar ideas distorsionadas o criterios para juzgar las noticias de mayor importancia entre todas las presentadas por los medios masivos de comunicación y propaganda, o la importancia o justicia de algunos actos de gobiernos. Nadie espera que las empresas paguen o bequen a científicos para trabajar contra sus intereses. Entonces nos preguntamos, ¿este tipo de ciencia, que recibe la mayor erogación monetaria en el planeta, es ideológicamente neutra?

Sin embargo, nuestros científicos criollos, y aquellos en ciernes que se forman en nuestras universidades miran con reverencia la ciencia del norte, eligen algunos temas porque están respaldados por grandes teóricos e investigadores y porque hay suficiente bibliografía en inglés y hasta en español que les sirva de respaldo. ¿Y qué tiene eso de malo? que es una dependencia cultural, que los cánones planteados desde el norte distan mucho de los nuestros, que ese tipo de ciencia no resuelve nuestros problemas, que ignoramos lo que nuestra gente tiene que decir, en fin, que dejamos una vez más a nuestro pueblo sin voz.

Asímismo, si preguntamos sobre la idea esencial de esta ciencia nos dirán que su objetivo terminal es el control y la intervención sobre el mundo, en pos de la felicidad de las sociedades. Asumimos con Padrón (2007) los siguientes cuestionamientos ¿Quién define lo que es la felicidad de las sociedades? ¿Con cuáles indicadores controlamos e intervenimos el mundo? ¿Es lo mismo un control de tipo neoliberal, individualista, que un control de tipo socialista, colectivista? Resulta evidente que no podemos hacer ciencia sin tomar en cuenta estos elementos y sin pensar en las repercusiones sociopolíticas que tendrán los resultados de esa producción científica. Es absurdo pensar que los científicos sólo hacen ciencia, dejando que los políticos decidan qué hacer con su trabajo, ¡la edad de la inocencia ya pasó! Entonces, aún es válido el cuestionamiento de Fals Borda (1978) quien planteaba hace unas cuantas décadas atrás ¿qué exigencias nos ha hecho y nos hace la realidad del cambio en cuanto a nuestro papel como científicos y en cuanto a nuestra concepción y utilización de la ciencia?

Los instrumentos de trabajo del investigador científico han sido y serán preponderantemente los paradigmas y las técnicas con las que incontables generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Ahora bien, como

hemos visto, sabemos que estas herramientas de trabajo no son neutras, sino que toman el sentido que les damos en diferentes campos de la vida y del conocimiento.

Por lo tanto, es esencial tomar en cuenta las palabras de este investigador colombiano cuando nos advierte:

No podemos desconocer el impacto social, político y económico de nuestros trabajos y que, en consecuencia debemos saber escoger, para nuestros fines, aquello que sea armónico con nuestra visión de la responsabilidad social. (Fals Borda, 1978: 26)

Cuando los investigadores sociales comienzan a comprender que la “investigación científica” que conocían no satisfacía ni los marcos de referencia ni las categorías dominantes en los paradigmas de investigación vigentes en Europa y los Estados Unidos, se hacen evidentes las dificultades teóricas y metodológicas que confrontamos al querer transferirlas al área social.

De esta manera, hacia comienzos de los años setenta algunos investigadores latinoamericanos (Freire, Fals Borda, Bigott, entre otros) comprendieron que la noción de ciencia traída desde el hemisferio norte se hacía insuficiente para explicar cabalmente la realidad existente, viciados ideológicamente por un paradigma que no daba voz a los excluidos de siempre y defendía los intereses de la clase dominante. Adicionalmente se encontraron, como indica Fals Borda (1978: 4) “demasiado especializados o parcelados para entender la globalidad de los fenómenos que se encontraban a diario”.

Se percibía así que había causas profundas para el rechazo ocasionado hacia metodologías que no compaginaban los conceptos de ciencia y realidad en donde se desarrollaban tales investigaciones. Se insistía en esos tiempos, y se sigue insistiendo en algunos círculos universitarios, que la sociología y la educación podrían estudiarse como ciencias naturales experimentales, pautadas al estilo de las ciencias exactas, en la que se debían cumplir las reglas, técnicas e instrumentos del método científico de investigación. Es decir, esquemas fijos de acumulación científica, validez, confiabilidad, inducción y deducción. En fin, se creía que habían causas reales análogas tanto en una como en otras y que, éstas podían descubrirse de manera independiente por observadores objetivos, de forma experimental o controlada. Transfiriendo así la noción de constatación científica, de las ciencias naturales a las sociales.

Por lo tanto, el observador experimental de las ciencias naturales se convirtió en observador naturalista del área social, sin tomar en cuenta que en esta área el observador forma parte de la realidad que observa. Esta condición indispensable y esencial había sido borrada de los cánones positivistas de “objetividad” y “neutralidad”. Adicionalmente, como plantea Fals Borda (1978) estas técnicas

“neutrales” de observación utilizadas comúnmente por antropólogos de la época dejaban a las comunidades estudiadas como víctimas de la explotación científica.

Esta línea argumentativa que hemos desarrollado hasta ahora es una de las tesis esenciales de la Escuela de Frankfurt, principalmente la separación entre ciencias “de la naturaleza” y “del sentir”, la “comprensión” en lugar de la “explicación”, los procesos intuitivos y la hermenéutica como herramienta interpretativa, todo dentro del marco de las relaciones de dominación. El planteamiento de la “Teoría Crítica” entonces surge de la necesidad de emancipación del hombre y la mujer, la cual pasa por desentrañar el modo en que el ser humano es permeado y controlado a través de mecanismos socioculturales, especialmente la ciencia en cuanto a estructura de poder y dominación.

Así también nos advierte Adorno (1966) con respecto a la finalidad última de la educación y los hechos de barbarie ocurridos en la Alemania Nazi durante la segunda guerra mundial, recordemos que la sociedad alemana para inicios de la guerra era una de las naciones más cultas y avanzadas tecnológicamente del mundo, de allí la importancia de la llamada de atención de este filósofo alemán:

Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita... Se habla de inminente recaída en la barbarie. Pero ella no amenaza meramente: Auschwitz lo fue, la barbarie persiste mientras perduren en lo esencial las condiciones que hicieron madurar esa recaída. Precisamente, ahí está lo horrible. Por más oculta que esté hoy la necesidad, la presión social sigue gravitando... Las raíces deben buscarse en los perseguidores, no en las víctimas... Los únicos culpables son quienes, sin misericordia, descargaron sobre ellos su odio y agresividad. Esa insensibilidad es la que hay que combatir; es necesario disuadir a los hombres de golpear hacia el exterior sin reflexión sobre sí mismos. La educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese *educación para una autorreflexión crítica*.

## 2. Paradigmas Emergentes

Ante la situación descrita y el llamado inminente de Adorno a la autorreflexión crítica, el nuevo hacer científico no podía ser llevado a cabo con las mismas vías “positivistas”, es decir, según los estándares de la “explicación” científica. Era necesaria entonces la “comprensión”, la “interpretación”, la “autorreflexión” que hicieran efectiva la capacidad de captación del fenómeno social en el cual el investigador social está inmerso, y que se pusieran al descubierto los simbolismos socioculturales que subyacen en las relaciones sociales. Surge en este contexto el Paradigma Interpretativo, y avanzamos así hacia una ciencia de los objetos

comprensibles, interpretables, la cual se hace evidente en pleno siglo XX con la segunda generación de la famosa escuela de Frankfurt, entre ellos, Habermas.

Se abre paso entonces el esfuerzo por adquirir conocimiento válido y útil a la vez, entendiendo que la realidad es un proceso complejo, desde tierras colombianas se plantea en la voz de Fals Borda (1978: 11) la veracidad de este hecho cuando afirma: “Reconfirmamos por enésima vez que, en lo social, no puede haber realidad sin historia: los “hechos” deben complementarse con “tendencias”, aunque éstas sean categorías distintas en la lógica”.

Se plantean así procesos como actos válidos para contextos inmediatos, que podían concatenarse unos a otros para dar dirección a un cambio y sentido a una transformación social mayor. Se inició de esta manera la incorporación de la historia en el proceso de comprensión de la realidad objetiva, hecho que terminó por romper el paradigma positivista dominante hasta el momento.

No se podía esperar que los mecanismos de investigación de la intelectualidad científica mundial sirvieran de base para la transformación de un paradigma acorde con los intereses de esa misma clase dominante. Sin embargo, las organizaciones sociales e intelectuales involucrados en las luchas sociales sentían la necesidad de contar con esas nuevas percepciones, técnicas e instrumentos, en palabras de Fals Borda (1978: 11):

Una sociología que fuese ante todo una ciencia social inspirada en los intereses de las clases trabajadoras y explotadas; se necesitaba de una “ciencia popular”... que fuera de mayor utilidad en el análisis de las luchas de clases que se advertían en el terreno, así como en la acción política y proyección futura de las clases trabajadoras como actores en la historia.

Este rechazo al paradigma positivista, por insuficiente, distorsionador y operador de las realidades sociales y de las llamadas técnicas objetivas de investigación, inspiradas en el modelo hipotético-deductivo de las ciencias naturales e inspiradas en el modelo de integración y equilibrio social que mantuviese el statu quo de la sociedad, dejaba a los estudios sociales sin técnicas e instrumentos válidos para el ejercicio de la labor científica, dejar estos elementos en el aire hubiese equivalido a rechazar la ciencia misma. Se emprende por lo tanto la tarea de sustituir la estructura científica de los trabajos sociales por otra más adecuada a la realidad vivida y a la naturaleza de las nuevas tareas investigativas.

Pero, podríamos algunos de nosotros preguntarnos ¿no es una investigación objetiva lo que estamos buscando? ¿No queremos disminuir los niveles de subjetividad al adentrarnos en el conocer la realidad social? Al respecto tendríamos que afirmar que “investigar” no es coleccionar una serie de datos, ni es homóloga con instrumentos de recolección de datos.

Tomamos prestadas las palabras de tres especialistas para construir una noción propia de investigación, así John Elliott, investigador británico nos plantea que “la Investigación no tiene que ser sólo sobre educación, sino que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirva para la transformación de la práctica”, el educador venezolano Luis Bigott (1992: 106) en su libro *Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina* nos indica que es “el proceso de producción de conocimiento que se socializa y produce rupturas en el monopolio del saber”, por último Rojas Soriano, educador matemático mexicano alega que “la investigación que debe realizar un docente tiene sus propias especificidades, en función de las exigencias del proceso educativo y de las características de su propia formación como investigador”.

Adicionalmente debemos estar conscientes que el método de investigación implica disyuntivas imposibles de desligar de las dimensiones epistemológicas y metodológicas y que en una investigación se toman decisiones que están lejos de considerarse “neutrales”. Veamos algunos ejemplos:

- ¿Asumiremos que la realidad a estudiar es estable o dinámica?
- ¿Orientaremos nuestra investigación inductivamente hacia la exploración y la descripción o la conduciremos deductivamente hacia la comprobación, la prueba y la verificación?
- ¿Cuáles preguntas de investigación debemos hacer?
- ¿Recolectaremos y analizaremos los datos o información “desde fuera” o “desde dentro”?

Estas y otras preguntas implican una posición paradigmática que va más allá de decisiones técnicas o metodológicas, implican una posición epistemológica y política sobre la producción, uso y difusión de la información y el conocimiento.

Con estos cuestionamientos hemos querido mostrar que lejos de sostener una posición de “neutralidad” u “objetividad” del conocimiento científico como argumento de validación de resultados de investigaciones dentro del paradigma positivista debemos responder ¿qué se investiga? ¿Cómo se investiga? y ¿para qué sirve la investigación? lo cual nos serviría para clarificar tanto la base ético-social de nuestra investigación, como el propósito de nuestras investigaciones sociales y la pertinencia de sus resultados en procesos de transformación social.

### **3. La Praxis**

En el contexto del Paradigma Positivista se denominó teoría a una serie de pre-conceptos, ideas preliminares o informaciones exógenas relacionadas entre sí,

procesos, hechos o tendencias que se observaban experimentalmente en la realidad, y como viene explicado. Se tenía por práctica a la aplicación de datos derivados de la observación experimental y el trabajo de campo.

Sin embargo, la idea trascendía esta separación y se buscaba propiciar un intercambio entre conceptos y hechos, observaciones adecuadas, acción concreta o práctica pertinente para determinar la fortaleza de lo observado, regresar nuevamente a la teoría mediante la reflexión según los resultados de la práctica, y modificar esta teoría con la producción de pre-conceptos o planteamientos. Por lo tanto, la idea de teoría prescriptiva de la práctica y una práctica separada de la reflexión teórica propia del paradigma positivista, no eran suficientes para comprender y modificar la estructura de las prácticas sociales.

Se retoma así una vieja discusión sobre el término praxis, recordando la primigenia definición aristotélica que la plantea como “acción o ejercicio para alcanzar la bondad y la justicia en la formación del carácter” (Fals Borda, 1978) y se amplía y desarrolla como la acción política que permite cambiar estructuralmente la sociedad. El inicio de esta discusión está en el descubrimiento que hizo Hegel (Ibíd.) de que “la actividad humana como trabajo es la forma original de la praxis humana –que el hombre es resultado de su propio trabajo–”. El principio de esa definición original de praxis llevado al campo de la educación por Pablo Freire, es la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Es así como se supera el Positivismo y surge el Paradigma Interpretativo sustentado en los mismos principios fenomenológicos, reflexivos y subjetivos, que sustentan al paradigma que emergió de la escuela de Frankfurt. Se abren paso nociones tales como “interacción social”, “mundo de la vida”, “vida cotidiana”, entre otras. Uno de sus planteamientos básicos era la necesidad de comprender y vivir lo que se está investigando, tal como escribe Seiffert (en Padrón, 2007: 8):

Los enunciados fenomenológicos descansan siempre en experiencias personales de la vida por parte del autor en el ámbito al que él se refiere. Por tanto, la instancia para la comprobación intersubjetiva de enunciados fenomenológicos no es un procedimiento empírico..., sino el asentimiento del lector experimentado y competente en una impresión ‘sí, es así’. Tal lector competente comprueba, pues, hermenéuticamente, la contundencia de lo dicho en su propia experiencia de vida; él examina el texto bajo el punto de vista de si reproduce o interpreta adecuadamente esta experiencia.

Respaldao la idea de que la separación entre teoría y práctica constituye una de las características fundamentales del paradigma positivista. Carr y Kemmis (1988) realizan una importante crítica ante la característica definitoria de este enfoque, el hecho que la teoría oriente la práctica. Así, “... el problema de la teoría y la práctica descansa en la convicción de que es posible producir explicaciones científicas de las



situaciones educacionales, y de tal manera que aquellas sean utilizables para tomar decisiones objetivas en cuanto a las posibles líneas de acción,” (Ibíd.: 91). Este planteamiento implica que al científico investigador de la educación, le compete recomendar las políticas educativas a instrumentar y al educador ejecutarlas, lo que a nuestro criterio, reduce al docente, casi exclusivamente, al papel de aplicar el producto del conocimiento que otros han generado. Esto, en su conjunto, tiene una doble implicación. Por una parte, que la teoría prescribe la práctica, y por otra, que hay una expresa separación entre quien produce el conocimiento y quien lo utiliza.

Desde el paradigma Interpretativo que comenzamos a abordar surgen respuestas a esta supuesta dicotomía teoría-práctica. Al respecto los autores plantean que,

El propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas... cuando este tipo de interpretación teórica sea puesta a disposición de los actores individuales afectados, les revelará las reglas y los supuestos en función de los cuales actúan, y por lo tanto les ‘ilustrará’ e ‘iluminará’ sobre el significado de sus acciones. (Carr y Kemmis, 1988: 105).

De este planteamiento extraemos, por una parte, que la relación teoría-práctica constituye la interpretación válida de la acción humana y de la vida social, y por la otra, que la teoría interpretativa es capaz de ejercer una influencia en la práctica, porque ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar, por lo que, “la práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla”. (Ibíd.: 105).

Con base en la crítica que hacen Carr y Kemmis (1988) a estos paradigmas, tanto el positivista, como el paradigma interpretativo o paradigma de la comprensión, surge la opción de la investigación en el *Paradigma Socio-Crítico* como una forma de indagación que intenta incorporar una comprensión de la naturaleza indisoluble de la unidad teoría-práctica. Se plantea así que esta relación teoría-práctica no puede limitarse, por una parte, a prescribir una práctica sobre la base de una teoría, y por la otra, a informar el juicio práctico.

Compartimos la posición de Carr y Kemmis (1988) en cuanto que la Ciencia Social Crítica considera la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico. Para explicarlo siguen los planteamientos de Habermas, referidos a la “organización de la ilustración”, que constituye “el proceso social por medio del cual se interrelacionan las ideas de la teoría y las exigencias de lo práctico” (Carr y Kemmis, 1988: 157). Esto último, se da gracias a las funciones mediadoras entre lo teórico y lo práctico que señala Habermas, y que a continuación se exponen: a) la formalización de teoremas críticos consistentes bajo el discurso científico; b) la organización de los procesos

de ilustración, donde dichos teoremas son puestos a prueba mediante procesos de reflexión generados en el seno de los grupos a quienes se dirigen dichos procesos, y c) los procesos de organización de la acción, que exige la selección de estrategias, resolución de cuestiones tácticas y la conducción de la práctica misma. Sobre esta última se reflexionará retrospectiva y prospectivamente, y se guiará ésta por lo que surge de la reflexión previa.

#### 4. Conocimiento e interés

Nos referiremos ahora a las nociones de conocimiento e interés en cada uno de los paradigmas que estamos reseñando. El conocimiento en el paradigma positivista sólo puede ser generado por metodologías empírico-analíticas, lo que equivaldría a decir que el conocimiento es neutral. Estos métodos de investigación pretendían separar del conocimiento aquello que era considerado “sesgos de investigador”. Sin embargo, Habermas (1982) nos recuerda la inseparabilidad del conocimiento y los intereses humanos, conocimiento y sujeto cognoscente constituyen una unidad dialéctica. Este autor afirma que el conocimiento es generado con el interés de la mente humana, por lo tanto no puede estar separado de ella.

Habermas (1982) plantea tres tipos de intereses distintos del investigador: el técnico, el práctico y el emancipador. El primero se refiere a la necesidad del ser humano por controlar su ámbito social y natural, de generar así formas de instrumentación y explicaciones causales. En el interés práctico el investigador busca comprender la situación en la cual está involucrado, utiliza así herramientas de interpretación hermenéutica, como los métodos etnográficos, narrativos y otros de índole cualitativa. Por último, el interés emancipador el cual se basa en el potencial humano, su finalidad, tal y como lo plantean Carr y Kemmis (1988) es la “emancipación de los participantes de los dictados o de las obligaciones de la tradición, del precedente, del hábito, de la coerción o del autoengaño”. El conocer se trata entonces de un proceso que no se agota con la culminación de una investigación. Son *aproximaciones sucesivas* que permiten ir conformando *verdades temporales y compartidas*. Esto lleva a una desmitificación del conocimiento como algo estático e inmutable, es algo que está por hacer, en proceso, en tránsito, in vía (Bigott, 1992). Como investigadores estamos comprometidos en la búsqueda de una verdad, donde el propio investigador es un sujeto de conocimiento y en términos epistemológicos compartimos la posición de Freire (1974: 113) en cuanto “el objeto de conocimiento no es un término de conocimiento para el sujeto de conocimiento, sino una mediación de conocimiento”. De esta manera, intentamos en nuestro andar investigativo comprender y explicar cómo obtenemos conocimiento de la realidad y a desentrañar las interpretaciones que realizamos y las comprensiones a las que arribamos (Becerra, 2003; 2006).

## 5. Sobre el sujeto y el objeto del conocimiento

En el caso de la investigación científica positivista, la o el investigador es quien posee el conocimiento, es quien está investido de autoridad y, quien habitualmente toma las decisiones en torno de la construcción del conocimiento. De igual manera establece una relación de poder frente a quien en teoría “ignora”, que termina convertido en “objeto” de la investigación. Así el investigador desde su lugar de conocimiento califica al otro y a un mismo tiempo lo ignora, lo convierte en “objeto” de investigación. Sin embargo, el conocimiento que se produce en la investigación, es una interpretación cuya validez depende no solamente de las convenciones al interior de la comunidad científica, sino del reconocimiento intersubjetivo de quienes fueron estudiados. Por lo tanto un enfoque de investigación que no tenga en cuenta las interpretaciones que hacen hombres y mujeres de su vida y los tome como simples objetos de estudio carece de sentido, profundidad y ética.

Así el o la investigadora positivista termina decidiendo unilateralmente el lugar, el momento de su investigación, e incluso a quién investigar sin que los actores involucrados justifiquen la presencia del investigador y su contribución a las tareas concretas, ya sea desde la acción o la reflexión, construyendo un proceso de investigación caracterizado por la verticalidad y consecuentemente, la desigualdad.

En el paradigma de la Ciencia Social Crítica o Paradigma Sociocrítico se muestra una relación nueva entre sujeto y objeto al retroalimentarse en la práctica de la investigación y se supera el dualismo de sujeto y objeto de conocimiento. En ese caso el trabajo de campo se concibe no como mera observación experimental, o como simple observación con empleo de las herramientas usuales, sino a través del diálogo entre los actores intervinientes en el proceso de investigación. Ellas y ellos comparten la información obtenida, reflexionan sobre ella y la preparan y, por último autorizan la publicación de los resultados que serán de gran utilidad a otras comunidades que transitan por senderos parecidos. Ya nos planteaba el maestro Simón Rodríguez “Reflexionar, es hacer reflejar la imagen entre el *objeto* que la da y el *sentido* que la recibe” (Rodríguez, 2011: 263), donde el *objeto* estudiado, investigado, está íntimamente ligado al *sentido* del investigador que lo percibe. Se construye así un entendimiento entre personas de distinto proceder, el investigador o la investigadora inmersa en la comunidad de práctica y los miembros de esa comunidad.

Se necesita por lo tanto una modificación de la actitud del o la investigadora acerca de su nuevo rol y la adopción de una actitud de aprendizaje y de respeto por la experiencia, el saber y las necesidades de los miembros de la comunidad de práctica. El punto de partida de la comunicación dialógica debe ser el nivel de conciencia de la situación real en que se encuentran de alguna manera las comunidades de base.

De esta manera, el investigador participante puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación y experimentar directamente el efecto de sus trabajo, enfatizando en diferentes momentos uno u otro papel dentro de la comunidad de base, el de miembro activo de la comunidad y de sujeto que guía la reflexión, colocando siempre en primer lugar el compromiso con la comunidad en la cual está inmerso.

## 6. Una visión crítica y emancipadora de la investigación.

En nuestro caso, como educadores, sabemos que para que la práctica educativa en un contexto social determinado alcance su nivel más alto y se vuelva dinámico y fructífero debe incluir, como lo plantean Ruiz y Rojas Soriano (2001), la investigación. Esta unión indisoluble de la docencia y la investigación está respaldada por Freire (1974: 131-132) quien nos asegura que “Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso”. Por lo tanto, la investigación la concebimos aunada a la práctica educativa, agregándole a esta un valioso instrumento de reflexión y acción que le permitirá al docente-investigador mejorar su intervención educativa. Este tipo de práctica educativa conducirá hacia, como plantean Ruiz y Rojas Soriano (2001: 118), “formar individuos críticos de su realidad histórica e interesados en la construcción del conocimiento a través de su participación en procesos concretos de investigación”.

La conjunción de los elementos estudiados nos lleva a proponer la *Investigación-Acción-Crítica participativa y transformadora* como una alternativa para el desarrollo de las prácticas educativas o sociales en general, una opción que se enfrenta a concepciones anquilosadas del conocer y el saber, que lucha por romper un statu quo que ha enmascarado realidades y que ha conllevado a procesos de domesticación. Es el compromiso con una investigación que comprenda e interprete realidades, pero que se atreva a ir más allá; que trascienda la necesaria comprensión para avanzar hacia procesos de transformación de esa realidad social.

Comprendemos entonces que una investigación de este tipo estará decididamente enmarcada en el *Paradigma Sociocrítico*, el cual busca alternativas epistemológicas que permitan acercarnos a la realidad, no para describirla y controlarla, sino para comprenderla y transformarla. En este marco debemos tomar en cuenta el pensamiento de Pablo Freire (1974) para guiar nuestro trabajo:

- *Nadie se libera solo*: Los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que en este marco la defienden y de esa manera crecen juntos. Por lo tanto, el acto de liberación, de emancipación, no viene de fuera ni es individual. Se trata de acción y reflexión en común, un compromiso de todos en la transformación de la realidad, las cuales no se hacen en solitario, el hombre es un ser social, un ser histórico. Así la construcción del conocimiento cobra sentido dentro de

su posibilidad cierta de pertinencia social. Por lo tanto, una praxis liberadora, la praxis auténtica, no es ni activismo, ni verbalismo, sino acción y reflexión conjunta de hombres y mujeres sobre el mundo para transformarlo.

- *Nadie educa a nadie: nos educamos entre todos mediados por el mundo*: Los actores sociales mediante el acto de comunicación se reconocen a sí mismos en el otro e inician un diálogo, desarrollan “el sentir común de una realidad que no puede ser vista, mecanicistamente, separada, simplistamente bien “comportada”, sino en la complejidad de su permanente devenir” (Freire, 1974). Entendemos así la investigación como una tarea en la que los sujetos se encuentran no sólo para descubrir y conocer críticamente la realidad y, crear y recrear el propio conocimiento: “al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la reflexión y acción en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores”.

En el caso de la formación de docentes guiada por la investigación-acción hemos podido evidenciar en trabajos anteriores (Becerra, 2003: 29-30) la fuerza del argumento antes planteado:

“El aprender a ser docente deja de ser un hecho individual, el docente debe comprender la relación entre su situación individual y la de sus compañeros. La cognición así construida abre una perspectiva a la formación de docentes, buscando situaciones en dónde individuos que trabajan aislados, encuentran coincidencias para el trabajo en común”.

- *Somos seres inconclusos*: El autor pone en el centro a Hombres y Mujeres que, como seres históricos, incompletos, inacabados, que se hacen y rehacen socialmente. Así la transformación es permanente en caminos que parten del encuentro con el otro y comienzan en nuestra localidad, en nuestro barrio o vecindad, de esta manera la verdadera emancipación, en palabras de Freire “es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres para transformarlo” (Freire, 1974), verdadera fuente de creación y conocimiento del hombre sobre el mundo para transformarlo, para superar la contradicción opresor-oprimido. La praxis y la relación dialógica comunicativa aparece aquí como el vehículo posibilitador hacia un horizonte emancipador.

Por lo tanto, la Investigación-Acción-Crítica participativa y transformadora percibe los problemas de orden social, y por supuesto educativos, como cargados de valores y preocupaciones morales, más que puramente técnicos. Amalgama de esta manera los intereses “práctico” y “emancipador” reseñados anteriormente (Habermas, 1982). La ciencia se convierte en crítica, respondiendo a una serie de espirales autoreflexivas de la acción humana que, oponen retrospectivamente lo

anterior frente a la acción futura posible. La investigación-acción crítica se considera como una superación de la instrumentalización de la razón.

## 7. Del Agua que Bebimos

El Paradigma Socio-Crítico se gestó en América Latina a través del modelo de Investigación-Acción, durante la década de los 70, impulsado por los diversos eventos, El Congreso Latinoamericano de Economicistas, en México en el año 1965; El Congreso Cultural de la Habana, en 1970; El Simposio de Antropólogos en Barbados, en 1970; El Congreso Cultural de Cabimas, Venezuela, en 1970; El Congreso Mundial de Sociología en Cartagena, Colombia, en 1971 (Bigott, 1992). Así como a través de los trabajos de investigadores como Pablo Freire en Brasil, Orlando Fals Borda en Colombia y Luis Bigott en Venezuela, entre otros.



Esta propuesta metodológica se impregna de las luchas por la transformación de la realidad latinoamericana en distintos órdenes con la finalidad de a través de la investigación propiciar la reflexión sobre el cambio social en nuestra realidad. Se articularon así académicos e investigadores de distintos campos del saber con los sujetos de las comunidades para cumplir los objetivos de una ciencia a favor de la responsabilidad ética. Como plantea Fals Borda, este movimiento hubiese sido imposible sin el diálogo entre los fundamentos éticos y los epistemológicos que exigía un replanteamiento de las ciencias sociales.

Esta nueva dinámica del pensamiento crítico latinoamericano toma forma a través de la propuesta de “Concienciación” de Freire, de la “Educación Popular y la Investigación Alternativa” de Bigott y de la “Investigación-Acción-Militante” de Fals Borda. Como investigaciones comprometidas con el conocimiento que explique y comprenda y que atendiera las causas que, en el contexto de la realidad

latinoamericana estaban, victimado a los sujetos en su condición de vida. Es decir, se produjo los cimientos de una ciencia comprometida con los procesos de liberación del continente.

El o la investigadora en ese contexto histórico tenía que tener presente el tema sobre la articulación de la ciencia con los procesos de transformación, en primer lugar para que el conocimiento sirviera para transformar la realidad y en segundo lugar para realizar una crítica y autocrítica a los paradigmas vigentes en involucrarse en sus procesos de transformación.

Estos pioneros latinoamericanos tuvieron que enfrentar los espacios académicos cerrados, el reducido apoyo económico y en muchos casos la expulsión de sus sitios de trabajo o más grave aún, el encarcelamiento o exilio. Al mismo tiempo debían enfrentar las tesis desarrollistas bajo el esquema de la dependencia, donde se partía del hecho que los países subdesarrollados, o “en vías de desarrollo” debían seguir como única opción de modernización el modelo capitalista, sin considerar las realidades de nuestros países. Es en este contexto histórico que se desarrolla la Investigación-Acción como opción metodológica que permitiera a los grupos sociales deprimidos no sólo reflexionar sobre su situación, sino también tomar medidas para su transformación. Se trataba entonces de entender las ciencias sociales en otra dimensión.

Las preguntas fundamentales que podríamos hacernos serían entonces ¿Qué puedo hacer como investigador que me siento comprometido con la realidad de mi país? ¿qué objeto puede tener mi estudio si no lleva a transformar la realidad social para hacerla más justa, más equilibrada, mejor? En palabras de Pablo Freire el diálogo será nuestra primera arma, lo que significará la condición de reflexión y acción auténtica, ya nos indicaba este pedagogo más que brasileño, latinoamericano, que cuando se vacía la palabra de acción se sacrifica la reflexión.

Pero, atentos, estamos de acuerdo con Freire (1974) que “sustituir simplemente una percepción ingenua de la realidad por otra crítica no es suficiente para que los oprimidos se liberen”, pero que resulta un deber ineludible de los que creemos que un mundo mejor es posible en crear los espacios necesarios para avanzar hacia una investigación que esté comprometida con el saber y con el hacer, con la participación y con la acción, con el desarrollo de una conciencia crítica que conduzca hacia procesos de transformación

Nuestra idea de investigación está ligada al inalienable derecho a participar activa y conscientemente en la construcción de una nueva ciudadanía. De incrementar esa participación y la de nuestros estudiantes en el marco de una investigación y una educación comprometida con el desarrollo pleno del hombre como ser social (Becerra y Moya, 2008). El alcance de esa ciudadanía ya mencionada, nos compele a

la construcción de un marco ideológico en el cual debía fructificar el surgimiento de una concepción de un ciudadano comprometido plenamente con su sociedad. Así, orientamos la investigación en pro del desarrollo de docentes críticos que, como plantea Martín (1997: 24-25):

1. Perciban “la interdependencia entre hechos y fenómenos aparentemente inconexos”.
2. Amplíen sus responsabilidades y asuman las consecuencias de sus actos, dando muestras de cambio al percibir que “los efectos que provoca en otros no son deseables”.
3. No impongan sus puntos de vistas, los argumenten.
4. Acepten el razonamiento de otros y ponga en duda el suyo propio.
5. Se reconozcan como individuos mediados por la sociedad, su formación y la comunidad de práctica.
6. Se reconozcan como seres activos que pueden influir en las mejoras del colectivo.
7. Confronten la realidad con el deber ser, se percaten de las injusticias de algunas situaciones y planteen medios para superarlas.
8. Hagan uso del pensamiento dialéctico, planteando “las consecuencias de un acto o fenómeno, piensan en términos de posibilidades de un signo (qué beneficios genera y a quién) y de signo contrario (qué perjuicios provoca y a quién)”.
9. Soliciten argumentos a los cuales someten a juicio.

Y por último, de ninguna manera asumimos una concepción de investigación pensándonos neutrales, de acuerdo con el paradigma socio-crítico la investigación no puede considerarse como un ámbito neutral, ya que en todas, de manera consciente o inconsciente, se eligen las reglas que guiarán la misma y ningún investigador escapa de ellas. Compartimos entonces lo señalado por Kincheloe (2001: 228) “la revelación de la teoría crítica sobre las presuposiciones ideológicas ocultas dentro de la investigación educativa, marcó el fin de nuestra inocencia”.

En conclusión, Bigott, presenta la versión más apropiada a la idea que sostenemos del proceso de investigación en educación cuando nos plantea que la única manera que haremos investigación pertinente es con una producción de conocimientos que llegue al pueblo, es decir que se socialice y produzcamos rupturas en el monopolio del saber.

Es así como verdaderamente daremos !Voz a los silentes!



## Bibliografía

- Adorno, T. W.** (1966). *La educación después de Auschwitz*. Disponible en: <http://encontrarte.aporrea.org/media/83/laeducacion.pdf>. (Consulta: 2013 Septiembre).
- Becerra, R.** (2006). *La Formación del Docente Integrador bajo un enfoque interdisciplinario y transformador. Desde la perspectiva de los Grupos Profesionales en Educación Matemática*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela.
- Becerra, R.** (2003). *Construyendo una estrategia metodológica participativa en el curso de Geometría del currículo de formación del docente integrador*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Becerra, R. y Moya, A.** (2008). "Investigación-Acción participativa, crítica y transformadora: un proceso en permanente construcción". En *Integra Educativa* N° 8: *Educación Matemática*. La Paz: IICAB.
- Bigott, L.** (1992). *Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Freire, P.** (1974). *Pedagogía del Oprimido*. (13ra. Ed.). México: Siglo XXI
- Fals Borda, O.** (1978). *Por la praxis: El Problema de Cómo investigar la realidad para Transformarla*. Bogotá: Federación para el Análisis de la realidad Colombiana (FUNDABCO).
- Habermas, J.** (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Kincheloe, J.** (2001). *Hacia una Revisión Crítica del Pensamiento Docente*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, A.** (1997). *Ideas Prácticas para Innovadores Críticos*. Sevilla: Díada.
- Padrón, J.** (2007). *Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI*. Disponible en: Cinta de Moebio en <http://www.redalyc.org/pdf/101/10102801.pdf>. (Consulta: 2013 Julio).
- Rodríguez, S.** (2011). *Obras Completas*. Tomo I. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz: IICAB.
- Ruiz, A. y Rojas Soriano, R.** (2001). *Vínculo Docencia Investigación para una Formación Integral*. México: Plaza y Valdés, S. A.