

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACION-ACCION

Isabel LOPEZ GORRIZ

Area de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación.
Universidad de Sevilla.

Pretender abordar el polémico tema de la «investigación-acción» en el espacio de un artículo sería demasiado ambicioso y se correría el riesgo de la simplificación y mutilación de conceptos esenciales. Así pues, este trabajo, sólo pretende, por un lado, situar brevemente el término respecto a tres pilares esenciales que de alguna manera han contribuido a su creación, matización y evolución como son: la *action-research* de Kurt Lewin, la pedagogía de los oprimidos de Paulo Freire y el movimiento institucionalista francés. Otras fuentes han enriquecido el concepto como la inglesa y alemana, pero apenas si van a ser mencionadas.

Y por otro lado, exponer concisamente algunos de los aspectos básicos de concepto y proceso de investigación acción.

Kurt Lewin y la «Action-Research»

Aunque la realidad que recubre el término de «investigación-acción» existe desde hace tiempo (HESS, R. 1981), es a Kurt Lewin a quien se le atribuye la paternidad del concepto.

Kurt Lewin es psicólogo, investigador centrado en la psicología experimental y de la forma, trabaja en Alemania hasta emigrar a los Estados Unidos en 1933. Este cambio geo-político le va a llevar a interesarse por los fenómenos sociales, y piensa que una manera de aproximarlos es intervenir acerca de los hombres que quieran producir cambios sociales. De este modo la psicología podrá aproximarse, observar, medir y comprender procesos que le son inaccesibles. Así, es pues, como Lewin pondrá la investigación al servicio de la acción (política, económica, militante, etc.), ya que quiere avanzar en el sentido de una «ciencia práctica».

De entre sus investigaciones-acciones dos merecen ser reseñadas, ya que de ellas van a desprenderse las bases esenciales que sostienen hoy el concepto de Investigación-acción.

Una de ellas hace referencia a los «tres climas de autoridad», de donde saldrán los conceptos y técnicas fundamentales de la dinámica de grupo. A su muerte sus discípulos (Benne, Bradford y Lippitt) pondrán a punto el *Training-Group*. La influencia de Carl Rogers permitirá hacer evolucionar la dinámica del grupo hacia el no-directivismo y la centración en el cliente.

La otra, trata de un tipo de investigación que comporta el «cambio en los hábitos alimentarios de los americanos» la situación de precariedad de ciertos alimentos, debido a una situación de guerra, obliga a replantearse el aprovechar las vísceras (corazón, hígado,

tripas, etc.), que no se comían en tiempo de paz. Para ello había que modificar los hábitos alimentarios de los americanos.

Llevar a cabo este tipo de investigación exige un planteamiento y un método, en el que el investigador adopte diversos roles: Por un lado, tiene que situarse en el rol del «observador», «analizador y diagnosticador» (estudia los canales de distribución de la carne, el comportamiento que las amas de casa tienen respecto a la compra de diversos productos etc., detecta las diversas contradicciones). Por otro lado, tiene que «construir dispositivos que le permitan validar o invalidar científicamente algunas de las hipótesis emitidas a la hora del diagnóstico. Y por último, el investigador se transforma en ciertos momentos en «formador y agente de cambio». Interviene directamente en las poblaciones para modificar su comportamiento (busca medios de publicidad, organiza conferencias dadas por especialistas de dietética y cocina, anima las discusiones en grupo, etc.).

Lewin desarrolla otras investigaciones-acciones hasta que muere en 1947 y según él la investigación-acción (I-A), consiste en el análisis, la concreción de los hechos y la conceptualización de los problemas: la planificación de los programas de acción, la ejecución de los mismos y nueva concreción y evaluación de los hechos, con lo que se repite otra vez la espiral cíclica (Carr y Kemmis 1988, p. 176).

Lewin como investigador se sitúa en una posición integracionista, ya que su proyecto de investigación lo encuadra en la lógica de la institución que le hace la demanda. Y en este sentido sus discípulos irán tomando poco a poco posición política.

Sus investigaciones se encuadran dentro de un contexto en donde las Ciencias Sociales están integradas en un proyecto político oficial, incorporadas al aparato militar americano en la segunda guerra mundial, defendiendo el discurso patriótico contra la Alemania nazi (Zuniga, R. 1981, p. 35).

Sin embargo, es importante reconocer que su gran originalidad ha sido que como investigador permanece en contacto con el terreno, que busca los medios más eficaces que permitan el cambio social deseado, que consigue resultados tanto teóricos como prácticos y que ha tenido que confrontarse con el problema de la «implicación» del investigador.

Paulo Freire y otra concepción de la Investigación-Acción

Frente a una investigación-acción unida a la opción política oficial y aceptada por la discusión, algunos autores (Zuniga, R. 1981, p. 36), sitúan otra concepción de investigación-acción que va unida a un proyecto político crítico, reivindicador y marginal. Y a Paulo Freire lo sitúan como su fundador (segundo fundador de la investigación-acción). De hecho la «investigación-participativa» tiene sus bases en la filosofía de Freire (Quintana, J. 1986) y (López de Ceballos, P. 1987, p. 16).

Tanto Freire como Lewin, optan por poner las fuentes intelectuales de la ciencia al servicio del ser humano. El uno y el otro sitúan sus investigaciones en el terreno de buscar cambios sociales, obtienen resultados prácticos y teóricos y tienen que confrontarse con el problema de la implicación. Los dos son dos intelectuales. Y siguen el proceso cíclico de análisis, planificación, acción, evaluación,...

Sin embargo, hay varias cosas fundamentales en las que difieren: para Lewin, acercarse a la realidad, observarla, medirla, comprenderla, significaba fundamentalmente enriquecer las ciencias psicosociales y también intervenir produciendo cambios sociales en aquellos hombres que lo desearan. Para Freire, es una condición indispensable partir de las condiciones socio-históricas de los hombres y poder comprender su interpretación del mundo, detectar los centros de interés y a través de los «temas generadores», y del diálogo permitirles un análisis crítico de sus condiciones de existencia y desencadenar en ellos el potencial liberador de conocimiento y ciencia a su servicio, con el fin de liberarse de las condiciones de opresión.

Para Lewin, la dinámica de grupo era una estrategia que se debía utilizar para iniciar

las personas en la participación democrática. Para Freire, el grupo como entidad es la base necesaria de su pedagogía, sólo a través de él y por medio del diálogo los hombres toman conciencia de su situación, crean saber, un saber específico a su condición, y se comprometen con su existencia en la transformación colectiva de su realidad.

Aunque en ambos el investigador está implicado, en la filosofía de Freire, tiene que tomar una posición política, una opción de compromiso con el cambio, inventando los recursos que respondan a los problemas que se le plantean.

Ambos se ubican en contextos diferentes: el uno en un país productor, el otro en un subdesarrollado. En el primero la investigación está centrada en un renombre internacional, en el segundo, en la alfabetización de campesinos pobres. En el primero los productores de la experiencia son universitarios formados en el positivismo, la ciencia neutra, pura y rigurosa, en el segundo, son activistas que defienden una concepción socialista de una ciencia implicada, comprometida, generosa.

También difieren en su posición respecto al proyecto político oficial, el primero lo sostiene, el segundo no tiene confianza en dicho proyecto, y se une a los sectores marginados y oprimidos haciendo causa común con su destino para buscar una alternativa de liberación.

Ambas corrientes coexisten, integrando algunas evoluciones. En general suelen situarse en medios distintos y específicos, la primera más próxima a los medios oficiales (estudios y experimentaciones de curriculum, innovaciones institucionales,...). La segunda siguiendo con su tradición se sitúa más en los medios marginales, en formación permanente de adultos, etc.

El movimiento institucionalista francés

Una tercera corriente que de alguna forma engrosa, matiza y modifica la investigación-acción es el movimiento institucionalista francés (Hess, R. 1983, pp. 14-15), cuyas experiencias concretas se inscriben en las perspectivas de la I-A.

La «psicoterapia institucional» que se caracteriza por un proyecto colectivo a nivel de la Institución psiquiátrica para analizar con precisión su funcionamiento y mejorar su eficacia terapéutica. Para ello todos los actores de la institución: médicos, enfermeras, empleados, enfermos participarán en el análisis y organización, con el mismo derecho a tomar la palabra y expresarse, y harán un análisis de su funcionamiento y disfuncionamiento, tanto a nivel político como psicológico. La experiencia de Saint-Alban (en Lozère) y de La Borde (cerca de Tours) se inscriben en un proyecto político-terapéutico que va a servir de modelo a la pedagogía institucional.

El movimiento de «pedagogía institucional y de autogestión pedagógica» de los años sesenta, es la corriente pedagógica salida del movimiento Freinet y que se inspira tanto en La Borde como en Lewin. Van a trabajar fundamentalmente la dinámica de grupos, incorporando la influencia rogeniana, la historia del movimiento libertario y el concepto de autogestión. Los enseñantes utilizarán las clases como dispositivos experimentales para cambiar las relaciones sociales (la relación maestro-alumno), instituyendo la autogestión del grupo-clase (el rol del profesor como animador o interventor).

El «socioanálisis institucional» (psicosociología), que se desarrolla a partir de 1966, y que ha sido desarrollado por Lapassade y Lourau como una forma de investigación-acción (análisis institucional en situación de intervención) que intentaba dar respuesta a la demanda de los centros e instituciones (Lapassade, G. 1979 y Lourau, R. 1976). En esta corriente es donde más influencia ha tenido el modelo lewiniano, aunque enriquecido por los modelos franceses precedentes, ya que en ella es donde se plantea una relación de «petición» y «encargo» de tipo psicosociológico y desde una lógica científica de construcción del saber a partir de la acción sobre el terreno.

Posteriormente este movimiento institucionalista francés ha ido evolucionando e incorporando líneas existencialistas (Sartre), marxistas (Althusser), psicoanalíticas (Freud),

sociologías clínicas y terapéuticas, etc. Como consecuencia, ha ido dando lugar a **diversos** tipos de investigación-acción: I-A. institucional, I-A. existencial (Barbier, R.), I-A. clínica (Barbier, Kohn, Zimmermann, etc.). Y a la incorporación de las dimensiones histórico-socio-político-líbido-existenciales, de las personas y los grupos en el proceso de investigación-acción (Barbier, R. 1977).

La Investigación-Acción renovada por las reflexiones de la escuela de Francfort

La I-A. en la República Federal Alemana, se difunde durante los años 68-75, y el mérito del que aparece hoy como líder de una escuela de I-A., Heinz Moser, es el de haber renovado la reflexión de este tema, articulando la investigación-acción con las reflexiones filosóficas y políticas de la escuela de Francfort. (citado por Hess, R. 1983, p. 15).

La I-A. se ha ido extendiendo a diversos países (Suiza, Canadá, Inglaterra...). Algunos de ellos como en este último se ha convertido en una moda. Sirve de encuadre epistemológico de numerosas investigaciones sobre problemas urbanos. En el campo educativo, renació a partir del gran interés que despertaron los trabajos del Ford Teaching Project 1973-1976 en Gran Bretaña, dirigidos por John Elliott y Clem Adelman (este proyecto en el que los profesores intervinieron en una investigación-acción colaborativa de sus prácticas, y su noción central del «maestro monitor de sí mismo» se basaba en las ideas de Lawrence Stenhouse sobre el enseñante como investigador y como «profesional ampliado» (Carr y Kemmis, 1988, p. 178). En España se desdibujan fundamentalmente dos corrientes de I-A. una corriente más pro Elliott centrada en el movimiento de «investigación en la escuela», y otra más freiriana situada en las líneas más militantes (escuela campesina de Avila) y de educación de adultos. También últimamente, en medios más comprometidos con la educación popular y en medios universitarios, se habla de la «intervención y acción socio-cultural», del «análisis institucional», etc. Pero no como corrientes creadas.

Para concluir con esta breve reseña que hemos hecho sobre la investigación-acción podemos decir, que a la vista de lo expuesto, no es evidente llegar a una definición de la I-A. que aglutine todos los aspectos y enfoques que bajo ese término se están dando.

En realidad es un término polémico, y lo es por varias razones: en primer lugar, vista la especificidad y enfoque de cada uno de los pilares que ha contribuido a crearlo, podemos decir, que bajo la coincidencia de aspectos esenciales comunes (investigador en contacto con el terreno, ciencia práctica y teórica, una metodología cíclica, ...) difieren en concepciones filosóficas e ideológicas que son fundamentales y condicionan los enfoques, metodologías y procesos de la I-A. creando en consecuencia, saberes específicos diversos. En segundo lugar, porque es una línea de investigación relativamente joven, con poca trayectoria, una línea que se está creando, y que las condiciones socio-económico-político-culturales del contexto en donde incide y se desarrolla la I-A. va recreando, renovando o cambiando de marco específica. En tercer lugar, porque quizá falten encuentros conjuntos de las diversas corrientes que empiezan a apuntar, para ir perfilando conjuntamente el polisémico término de Investigación-Acción.

En este sentido, hay que destacar el esfuerzo que Jean Dubost ha hecho para intentar recoger los diversos criterios que se utilizan para definir el polisémico término de investigación-acción, criterios que de una forma esquemática se exponen a continuación: «la investigación-acción, no es «una», sino múltiple y según los casos aparece como:

- una estrategia de investigación en el campo científico;
- una estrategia de acción a menudo participativa y comprometida, ya sea con las instancias de poder o con los grupos dominados;
- una estrategia de existencia, una conducta global expresiva;
- una estrategia de análisis social con un enfoque dilucidante» (Dubost, J. 1983, p. 10).

Si observamos dichos criterios, coincidiremos con el autor que realmente comporta conceptos diferentes, así pues, en el primero se utilizaría la acción para servir a objetivos heurísticos, en el segundo se utilizarían los estudios para tratar un problema de acción

tercero y el cuarto corresponderían al concepto que recubren los términos investigación-acción, según Dubost, y sólo si se considera la puesta en acto como una investigación, y el trabajo de elucidación como una acción.

¿Qué es la Investigación-Acción?

Vistas las diversas trayectorias y múltiples acepciones que se le atribuyen al concepto de I-A., varias preguntas nos asaltan: ¿Qué es en realidad la I-A.?, ¿Se la puede definir?, ¿Se la puede resituar? ¿Desde qué perspectivas? ¿Bajo qué criterios?

Intentar situar y definir un concepto como éste, tan polémico y complejo y al mismo tiempo tan joven, es difícil y arriesgado, porque en la medida en que se va aplicando a una realidad determinada se va renovando en un proceso de dialéctica con ella y va cambiando. Sin embargo, para poderlo utilizar hay que conocerlo y situarlo desde unos criterios y perspectivas concretas.

Esbozar este trabajo, que me parece comprometido, pero necesario, es lo que voy a intentar, siguiendo para ello el encuadre de la investigación desde la Teoría Crítica, y situando los criterios básicos de la investigación-acción que se han ido desprendiendo a lo largo de las diversas corrientes.

Algunas referencias a la Teoría Crítica

La teoría crítica que nació como reacción contra los planteamientos positivistas e interpretativos de la ciencia, tuvo como uno de los objetivos centrales reconsiderar la relación entre lo teórico y lo práctico. Su nacimiento que se sitúa en la llamada «escuela de Frankfurt», tiene sus primeros representantes en, Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse. Estos teóricos veían una amenaza en el predominio de la ciencia positivista. La ciencia se convertía en una ideología, en un modo culturalmente producido y socialmente respaldado, contemplando el mundo sin examinarlo, modo que a su vez configuraba y conducía la acción social. Se iban perdiendo aquellos elementos de pensamiento social que recogía la filosofía antigua como eran, valores, juicios e intereses de la humanidad. Era necesario recuperarlos para poder suministrar a la ciencia social un planteamiento nuevo y justo. Para ello se volvieron hacia Aristóteles y consideraron su concepto de «praxis» entendido fundamentalmente como «obrar», es decir, como un entendimiento prudente de cómo actuar en situaciones prácticas.

Al mismo tiempo, los teóricos críticos, descubrieron algunos aspectos de la ciencia que les parecían importantes poderlos introducir en el campo social y humano, como era «la introducción de un concepto riguroso del conocimiento objetivo en el estudio de la vida humana y social». Así pues, dado este doble planteamiento de incorporar a la praxis, la rigurosidad de la ciencia, los teóricos críticos tuvieron que desarrollar un concepto de ciencia social que combinase de algún modo las intenciones prácticas que informaban la noción clásica de praxis, con el rigor y la capacidad de explicación que se asocian con la ciencia moderna. Hallar una «metateoría», que pudiese lograr tal síntesis, fue la tarea esencial de Jürgen Habermas, uno de los teóricos contemporáneos más destacados.

La Ciencia Social Crítica de Habermas

En el desarrollo de su teoría social, crítica, Habermas, trata de desmontar la creencia positivista en la unidad lógica y metodológica de las ciencias naturales y sociales. Para ello intenta demostrar que la ciencia da un tipo de conocimientos entre otros, y se opone a la pretensión que ésta tiene de ofrecer una explicación objetiva y neutra de la realidad, Habermas trata de revelar cómo los diferentes tipos de saber están configurados por el interés humano particular al que sirven.

Da a su teoría del conocimiento el nombre de teoría «de los intereses constitutivo saberes». Expone que el conocimiento se constituye siempre en base a intereses que han desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han siendo configurados por las condiciones históricas y sociales.

Propugna que el saber humano se constituye en virtud de tres intereses constitutivo saberes: «técnico», «práctico» y «emancipatorio». El «técnico», produce un saber ins mental y genera las ciencias empírico-analíticas o naturales; el «práctico» produce un n sá práctico y genera las ciencias hermenéuticas y el «emancipatorio», produce un saber en cipatorio y genera las ciencias críticas.

Según Habermas, la «ciencia social crítica», es que la sirve al interés «emancipato hacia la libertad y la autonomía racional. Enfoca la ciencia social crítica como suministra «del tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicaz por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y se sugerirá la clase de acc necesaria para eliminar si procede, las fuentes de tal frustración». (Carr y Kemmis, 1981: 149).

Habermas, piensa que la ciencia social crítica necesita un «método» que libere a individuos de los problemas que distorsionan la comunicación y el entendimiento, y permita dedicarse a la reconstrucción crítica de las posibilidades y de los deseos de ema pación suprimidos. Así pues, Habermas, siguiendo a Marx, postula que el método derr dado por la ciencia social crítica es el de la *crítica ideológica* (la crítica infatigable de to las condiciones existentes).

Al admitir la importancia del «método crítico», la ciencia social crítica fija su atenc en las formas de vida que subyugan unos pueblos a otros. Pero se concentra especialme en las maneras de pensar en que se apoya cada especie de dominación.

Al tiempo que Habermas introduce el concepto marxista de «crítica ideológica» en ciencia social crítica, también toma prestados gran parte de los «procedimientos metodó gicos del psicoanálisis». En particular adopta el *método de autoanálisis* como recurso p llevar a la conciencia aquellas distorsiones en los procesos autoformativos del paciente, le impiden una interpretación correcta de sí mismo y de sus actos. Mediante la transfor ción de su autoentendimiento, el individuo debe ser capaz de interpretarse a sí mismo en situación de un modo nuevo, a fin de alterar las condiciones represivas.

Así pues, a través de los métodos expuestos, la ciencia social crítica debe explicitar autoconcepciones genuinas que están implícitas en las ideas distorsionadas de los individ y sugerir una vía para la superación de las contradicciones e inadecuaciones de los auto tendimientos actuales.

En su desarrollo de la ciencia social crítica, Habermas se encuentra con el proble primordial de dilucidar un marco de referencia «epistemológico». Se trataba de propor nar normas de racionalidad mediante las cuales la ciencia social pudiese justificar propios procedimientos. Habermas se volvió hacia el análisis del lenguaje, postulando los fundamentos normativos que justifican la ciencia social crítica pueden derivarse de análisis del lenguaje y del discurso ordinarios. De este modo Habermas desarrolla una «te de la competencia comunicativa», que es en cierto sentido una teoría ética de la autorre zación que traspone la fuente de los ideales humanos al lenguaje del discurso. Ya qu propósito de la teoría de Habermas estriba en intentar establecer cómo en todo discu humano hay una concepción inherente, y anticipada por el mismo, de una forma de v ideal en la que podría realizarse el tipo de autonomía racional a que sirve el inte emancipador. Trata de demostrar que la justificación normativa del saber emancipador e incorporada en la estructura de la acción comunicativa.

Para la argumentación de Habermas es central la distinción entre *habla* o «acc comunicativa» y *discurso*. Apoyándose en los desarrollos recientes de la filosofía análí del lenguaje, Habermas mantiene que el «habla» presupone siempre implícitamente observación de normas. Y es en el *discurso* donde puede cuestionarse la presencia c

ausencia de las normas implícitas en el habla. En el discurso el único motivo admisible es la búsqueda de la verdad en cooperación.

Cuatro «postulados de validez» constituyen el tema de la argumentación del discurso: que lo declarado es «verdad», que es «inteligible», que el hablante es «sincero», y que el hablante «está en su razón» cuando habla como lo hace. Estos postulados de validez sólo pueden ser examinados y comprobados por vía discursiva.

Así pues, la situación ideal de habla, demanda una forma democrática de discusión pública que admita el flujo libre de las ideas y de los argumentos, garantice que los participantes van a verse libres de amenazas de dominación, manipulación o control. Las condiciones para el discurso ideal se vinculan con las condiciones para una forma de vida ideal, incluyen conceptualizaciones lingüísticas de las ideas tradicionales de libertad, y justicia, Es así que la «verdad» no puede analizarse independientemente de la «libertad» y la «justicia».

Las sugerencias que ofrece el trabajo de Habermas parecen cruciales para toda comprensión de los vínculos entre lo teórico y lo práctico, en particular su intento de producir una teoría unificada del saber, la justicia, la acción y la racionalidad que sirva como fundamento de una ciencia social «con trascendencia práctica».

Habermas aborda el campo de lo *teórico* y lo *práctico*, haciendo la diferencia entre «teoría crítica», como producto de un proceso de crítica, y *ciencia social crítica*. Esta es para Habermas «un proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia. La ciencia social crítica será, pues, aquella que yendo más allá de la crítica aborde la praxis crítica; esto es, una forma de práctica en la que la «ilustración» de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objeto de su propia emancipación (Carr y Kemmis, 1988, p 157).

La relación entre lo teórico y lo práctico Habermas lo define, como un proceso social por medio del cual se interrelacionan las ideas de lo teórico y las exigencias de lo práctico. Así pues, expone las tres funciones que median en la relación de lo teórico y lo práctico:

La primera función de la ciencia social crítica es la «formación y generalización de los teoremas críticos» capaces de soportar un discurso científico.

La segunda función es «la organización de procesos de ilustración». Es la organización de los procesos de aprendizaje del grupo. Es proceso sistemático.

La tercera función es la «organización de la acción» (aquí las decisiones deben ser prudentes).

De estas tres funciones de la ciencia social crítica resulta claramente que su epistemología es constructivista, ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ella, que implica una teoría de la comunicación simétrica y supone una teoría democrática de la acción política fundada en el libre compromiso para con la acción social. Es decir, no sólo es una teoría del conocimiento, sino además de cómo el conocimiento se vincula con la práctica.

Así pues, la ciencia social crítica versa sobre la praxis social, es una forma de ciencia social destinada a ser puesta en obra por grupos autorreflexivos preocupados por organizar su propia práctica a la luz de su autorreflexión organizada. Es un proceso de reflexión que exigen la participación del investigador en la acción social que se estudia, y que los participantes se conviertan en investigadores.

Investigación social crítica e Investigación-Acción

Comstock define la investigación social crítica así:

«La investigación social crítica comienza a partir de los problemas vitales de los agentes sociales particulares y definidos, que pueden ser individuos grupos o clases que están oprimidos por procesos sociales que los alienan, y que ellos tal vez manejan o crean pero no controlan. Tras partir de los problemas prácticos de la existencia cotidiana, retorna a esa vida con la finalidad de ilustrar a sus sujetos acerca de los factores sociales limitativos que no habían advertido, así como acerca de posibles líneas de acción que les permitirían liberarse. Su meta es el autoconocimiento ilustrado y la acción política eficaz. Su método es el diálogo, y el resultado del mismo, «elevar la autoconciencia de sus sujetos en cuanto a su potencial colectivo como agentes activos de la historia (...). La investigación crítica vincula los procesos sociales despersonalizados a las opciones y acciones de sus sujetos, con el fin de eliminar consecuencias inadvertidas y contradictorias de la acción colectiva» (Carr y Kemmis, 1988, p.169).

Esta definición no se diferencia mucho del proceso de concientización expuesto por Freire como:

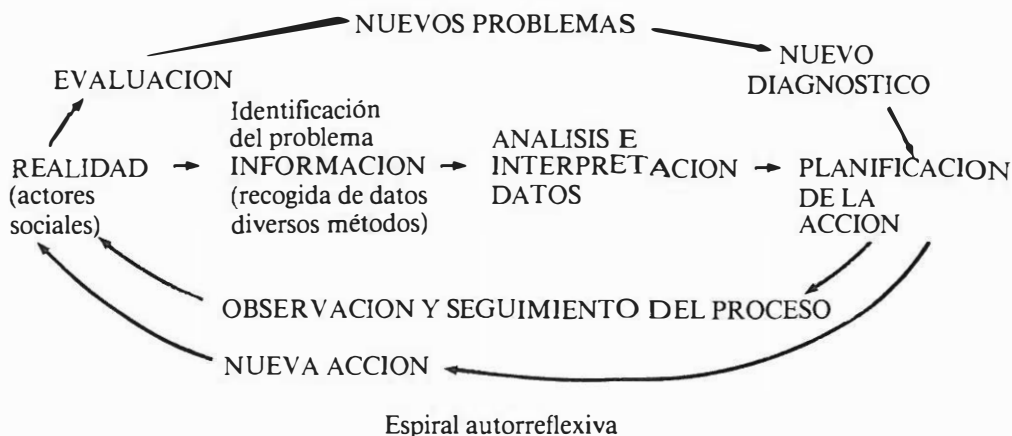
«(...) el proceso por el cual el pueblo, entendido como compuesto por sujetos receptivos, sino conscientes, alcanza una comprensión cada vez más profunda de la realidad sociohistórica que configura sus vidas como de su capacidad para transformar esa realidad» (Carr y Kemmis, 1988, p.169).

Carr y Kemmis, definen la investigación-acción (*action-research*) como

«una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar» (Carr y Kemmis, 1988, p. 174).

En realidad la I.A. se plantea como un proceso que se manifiesta a través de situaciones problemáticas vitales, que sus agentes desean conocer y resolver, sometidos a un proceso de toma de conciencia de sus condiciones existenciales, sociales, históricas, biográficas, les permiten trascenderse a los condicionamientos socio-estructurales que los limitan a través de su comprensión y conocimiento, lo que les permite ir viviendo al mismo tiempo un proceso de transformación de actitudes, sensaciones y entendimientos, que en interacción dialéctica con la realidad van incidiendo en ella cambiándola, al mismo tiempo en la que ésta incide en ellos.

El método que la I.A. utiliza es cíclico, es lo que se llama la «espiral autorreflexiva» que parte de la realidad, de un problema concreto que tiene que conocer, auscultar, diagnosticar, analizar, para planificar una acción con la finalidad de resolverlo, mientras la acción se aplica, se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para aplicar de nuevo otra planificación, es como un proceso en circular y en espiral, es decir, se vuelve constantemente a la realidad, punto de partida, pero ampliando el círculo en amplitud y profundidad, en movimiento de vaivén y de dialéctica que nos permite conocerla y aprehenderla con precisión.



A la hora de llevar a cabo una investigación-acción, hay que *partir siempre de la demanda del colectivo*. Este se plantea un problema, qué analizar, estudiar y resolver y solicita los servicios de un investigador, con la finalidad de que le permita conocerlo con más precisión para resolverlo.

Así pues, se necesita empezar por la *información*, al principio una especie de preencuesta, una información abierta, en donde se recoja todo el material posible, tanto de tipo clínico, como de tipo documental, estadístico, etc. Se trata de tener la mayor información posible sobre el problema que se plantea, los *métodos pueden ser diversos* (encuesta, entrevistas, diálogos...).

Una vez recogida la información se *analiza* y estructura, con el grupo, o con varios miembros que coordinen el grupo, y se le pasa a éste para que la conozca y matece. Hecho esto, se ve qué aspectos del problema se conoce, y cuáles interesa conocer, y se replantea una nueva recogida de información que suele ir de par con una acción y en las que los miembros del grupo conjuntamente se comprometen. En el nuevo compromiso adquirido por el grupo se va a hacer una *observación y seguimiento de esa acción*, (a la hora de planificar esa acción se puede utilizar la pedagogía de objetivos y planificación por etapas).

Conviene tener *encuentros regulares* con el grupo mientras se están llevando estas tareas de información y conato de acción, y en esos encuentros proceder a un intercambio y aportación de materiales, como a una evaluación de la acción. Y en esos primeros encuentros, ver si la nueva información, aporta cosas fundamentales a las que se tienen, y si conviene replantear los objetivos y planificación dados a corto plazo, o no.

Cumplidos los objetivos, y plan de acción a corto plazo, se procede a la *evaluación*. La evaluación del cambio que se puede plantear problemática, debe hacerse a varios niveles: a nivel de la realidad personal, grupal y social. Por eso es importante, por un lado, estructurar la acción por etapas, con objetivos concretos y parciales, por otro, evaluaciones parciales, con relativa frecuencia para ir recogiendo lo que cambia con más precisión. Y finalmente diseñar dispositivos, que nos permitan plasmar, el desarrollo y evolución de esa realidad a los tres niveles. Esto es siempre problemático, porque cómo medir la evolución personal y grupal, a la luz de qué criterios, con qué instrumento, etc. (aquí se pueden ir utilizando los diarios, informes de grupo, articulados con grabaciones, etc.).

De la evaluación van a salir varias cosas, en primer lugar, información respecto al problema, visto a través de los niveles. En segundo lugar, un análisis retrospectivo, respecto a los pasos dados hasta entonces en la espiral reflexiva, y sobre todo una reflexión sobre el desarrollo e incidencia de la acción y de los dispositivos utilizados, y un nuevo replantea-

miento de la realidad del problema en ese momento que llevará a una *nueva planificación de la acción*, y también de la adquisición de *nueva información*, ya sea para profundizar el conocimiento del problema o para clarificación de los miembros en las nuevas cuestiones que la nueva realidad les plantea.

De este balance, a la luz de la visión retrospectiva del proceso seguido y experimental saldrán algunas reflexiones y teorizaciones que permitirán darle una visión prospectiva: una nueva acción y recoger un saber específico de esos miembros y de esa situación.

Así pues, desde ese planteamiento de «espiral autorreflexiva en dialéctica», entre análisis retrospectivo y la acción prospectiva, se va desencadenando un proceso, que en la medida que avanza, se *convierte en un proyecto*, que apunta a una transformación de prácticas individuales y colectivas, de los entendimientos individuales y compartidos y las situaciones en las que intervienen los participantes. De estos proyectos particulares emerge un *programa* de reforma, una teorización sobre una temática, y teorización aspectos de una posible futura teoría, etc.

Este planteamiento, expuesto aquí de forma esquemática, es en realidad complejo, conflictivo, y plantea *varios puntos problemáticos*:

En primer lugar, a la hora de contactar con el grupo que hace la demanda, es necesaria una «negociación», entre las personas que han solicitado el servicio, y el investigador. Este tiene que delimitar el tipo y orientación de la investigación. Es necesario posicionar la investigación respecto a la relación de jerarquización (integración, reivindicación, cuestionamiento, etc.).

En segundo lugar, vamos a encontrarnos con el problema de «la implicación», tanto a nivel del investigador profesional como de los prácticos. La naturaleza de la implicación de cada una de las dos partes es diferente y específica en su compromiso con la investigación (implicación de los investigadores profesionales en la acción y de los prácticos, en la elaboración teórico-práctica de los investigadores y en la esfera de conocimientos de los investigadores). La posición del investigador es bastante esencial para ayudarle al grupo a definir y posicionarse respecto a su problema. Su «implicación», no puede llevarla hasta la fusión, lo que le impediría ver con precisión el problema y caer en las limitaciones de visión en las que se encuentra el propio grupo. Distanciarse, hasta el punto de no implicarse, impediría conocer dimensiones del problema que son esenciales. El investigador debe situarse en una posición de «implicación dialéctica» entre la fusión y la distancia (Barbi R., 1977 pp. 63-83).

En tercer lugar, está la «dinámica de grupo». El investigador tiene que tener un conocimiento psico-social y un dominio práctico de la dinámica de grupo. A lo largo de la investigación va a confrontarse al proceso de dinámica de grupos, y a los fenómenos diversos que lleva consigo. Debe saber posicionarse con precisión, de manera que el grupo se pueda ir formando y asumir su proceso. Tiene que tener una actitud que le permita emerger y reconstruir su saber-ser colectivo y grupal, ya que el grupo es la base fundamental en la que se sostiene este proceso de investigación-acción colectiva.

En cuarto lugar, está la «producción de sentido», en la medida que avanza el proceso hay que ver qué significado toma este proceso dialéctico, que se realiza en las situaciones relacionales, individuo-grupo, teoría y práctica, hecho a base de rupturas, construcciones y reconstrucciones, de sus puntos de referencia, etc., es necesario situarlo respecto a la dirección y significado que toma.

En quinto lugar, estaría la «producción de saber». Un saber que parte de las situaciones específicas, que emerge en la medida que se va desarrollando y reconstruyendo el proceso. Un saber contextualizado y específico a las situaciones que le han dado nacimiento. Un saber construido en «dialéctica», y en devenir, en el devenir del proceso. Un saber-ser, saber-estar, saber-conceptual. Un saber teórico que enriquezca las Ciencias Sociales y Humanas.

En sexto lugar, estaría la «relación con el tiempo». El tiempo es esencial en este tipo de

procesos. No es un tiempo breve, es un proceso espaciado en el tiempo, y aunque se pueda limitar a priori, siempre tiene que ser sabiendo que es un proceso que se desarrolla en el tiempo.

BIBLIOGRAFIA

- BARBIER, R.: «La recherche-action dans l'institution éducative», Gauthiers-villars, París, 1977.
- CARR, W. y KEMMIS, S.: «Teoría crítica de la enseñanza». Martínez Roca. Barcelona, 1988.
- DUBOST, J.: «Critères de la recherche-action». *Révue Pour*, n° 90, pp. 17-21.
- FREIRE, P.: «Pedagogie des opprimés». PCM, París, 1983.
- GRELL, P. y WERY, A.: «Problématiques de la recherche-action». *Révue Internationale d'action communautaire*, 5/45, 1981.
- HESS, R.: «La sociologie d'intervention», PUF, París, 1981.
- HESS, R.: «Histoire et typologie de la recherche-action». *Révue Pour*, n° 90 pp. 9-16.
- LAPASSADE, G.: «El analizador y el analista». Gedisa, Barcelona, 1979.
- LOPEZ CEBALLOS, P.: «Un método para la investigación-participativa». Editorial popular, Madrid, 1987.
- LOURAU, R.: «Sociologie à plein temps». Epi, París, 1976.
- QUINTANA, J.M.: «Investigación participativa». Narcea, Madrid, 1986.
- ROBERT, N. RAPOPORT, Ph.: «Les trois dilemmes de la recherche-action». *Connexions*, n° 7, 1973, pp. 115-134.
- ZUNIGA, R., «La recherche-action et le contrôle du savoir». *Révue Internationale d'action communautaire*. 5/45. printemps. 1981. pp. 35-44.