

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA*

Un mapa de otra parte del mundo

EDUARDO FLORES-KASTANIS, JUNY MONTOYA-VARGAS Y DANIEL H. SUÁREZ

En memoria de Orlando Fals-Borda (1925-2008)

Una preocupación temática

¿Cómo se ha desarrollado la investigación-acción participativa en educación (IAPE) en América Latina? Ésta es la pregunta que tratamos de responder en este capítulo. En los últimos cinco años, en revistas académicas latinoamericanas sólo se ha publicado un puñado de artículos (Contreras, 2002; Chavarría y Orozco, 2006; Flores, 2006; Hamel *et al.*, 2004; Mendoza, 2003; Muñoz *et al.*, 2002; Salcedo *et al.*, 2005), lo que contrasta con el gran número de proyectos de IAPE en América Latina que, desde los años ochenta, se han presentado y discutido en conferencias, por correo electrónico, *blogs* y sitios de internet, pero que jamás se han publicado. Nuestra preocupación temática es, por consiguiente: ¿por qué la IAPE está tan notablemente ausente en las publicaciones académicas, pero muy presente en el campo?

* El presente trabajo es la traducción del capítulo "Participatory Action Research in Latin American Education: A road map to a different part of the world", incluido en Noffke, S.E. y Somekh, B. (eds.) (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*, Londres: SAGE (ISBN: 9781412947084). Agradecemos a los editores en SAGE por su autorización para esta publicación. Traducción de los autores.

Eduardo Flores-Kastanis es profesor asociado de la Escuela de Graduados en Educación y coordinador del grupo de investigación "La escuela como organización de conocimiento" del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México). Av. H. Colegio Militar 4700, col. Nombre de Dios, 31300, Chihuahua, Chih., CE: efloresk@itesm.mx

Juny Montoya-Vargas es profesora asociada de Derecho y Educación y directora del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) en la Universidad de los Andes (Colombia). CE: jmontoya@uniandes.edu.co

Daniel H. Suárez es profesor adjunto del departamento de Ciencias Educativas e investigador senior del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (Argentina). CE: danielh@lpp-buenosaires.net

Más que una explicación total o sistémica, nuestro capítulo es como un mapa que registra los puntos más visibles del terreno, dejando la mayoría de lo que hay entre estos puntos en blanco, vacíos para ser llenados por quienes han estado ahí o aquellos dispuestos a ir y registrar lo que hay en estos espacios. Esperamos que este mapa llegue a nuestros colegas latinoamericanos en esos puntos intermedios, para que juntos podamos tener un mapa más detallado, y muy necesario, de la IAPE en América Latina.

Topografía inicial

Estructuramos este capítulo siguiendo la línea de razonamiento de nuestros intercambios previos a la redacción del texto aunque fuimos avanzando en varios ciclos similares a la misma investigación-acción. Usamos una herramienta heurística llamada el “triángulo de Foucault” (Flynn, 1988), que considera todo hecho social de importancia como una respuesta a necesidades éticas, políticas y epistemológicas. Esto fue necesario porque estábamos tan inmersos en los aspectos políticos de la educación y de la IAPE –como latinoamericanos politizamos *todo*– que perdíamos de vista el panorama más amplio que permite explicar mejor la IAPE en América Latina, especialmente la paradoja de una forma de investigación que es casi invisible en las publicaciones académicas, pero muy visible en las aulas y las escuelas.

Empezamos presentando una muy breve perspectiva histórica de la IAPE en nuestros tres países (Argentina, Colombia y México), estableciendo el contexto inicial de nuestro diálogo. Nos concentramos en el rasgo común de nuestras historias, que creemos que se presenta en todos los países de América Latina: la participación social ha sido reprimida abiertamente por el Estado en el pasado y, aunque en menor medida, se sigue reprimiendo hoy en día. Bajo estas condiciones, muy diferentes a las de los países más democráticos, donde se ha escrito mucho sobre la investigación-acción, la IAPE en América Latina se ha movido en otra dirección, que ha respondido a los requerimientos éticos de una participación moralmente auténtica y no simulada. A este respecto el trabajo de Paulo Freire, el pedagogo brasileño, es de suma importancia para entender la IAPE en nuestra región, y se convierte en un punto de referencia importante en nuestro mapa.

Con el triángulo de Foucault como brújula, el capítulo explora después la naturaleza política de la IAPE en el trabajo del sociólogo colombiano

Orlando Fals-Borda, un referente ineludible en nuestra ruta. Así como el trabajo de Freire es crucial para entender la respuesta ética de la IAPE en América Latina, el de Fals-Borda es seminal para entender cómo la IAPE se enfrentó a los retos políticos de mejorar la vida de las personas en una región donde la sociedad desconfía de la participación comunitaria e intenta neutralizarla de forma activa (Fals-Borda y Rahman, 1991 y Fals-Borda, 1970). Si Freire es nuestra conciencia al hacer investigación-acción, Fals-Borda es nuestro puño. Ninguno fue parte de la comunidad educativa de los años setenta. Ambos se situaron al margen de un mundo académico que consideraban alineado con las formas de represión pensadas por los gobiernos latinoamericanos con la mayor diligencia y creatividad. Siendo uno abogado –Freire– y el otro sociólogo –Fals-Borda–, estaban más preocupados con la participación real de la comunidad y menos con presentar su trabajo en foros académicos. Su influencia es la causa de que, en los años setenta y ochenta, la IAPE fuera casi clandestina en nuestra región. Se hace mucho trabajo de campo, pero casi nada se presenta y discute en público. Ambos regresan a la academia veinte años después de haberla abandonado, cuando ya eran *Paulo Freire* y *Orlando Fals-Borda*, y no un par de latinoamericanos con ideas radicales. Pero la ausencia de un debate público en foros académicos y de otro tipo continuó y esta ausencia es la que explica el rechazo *intencional* de aquellos que hacemos investigación-acción a trabajar sobre los fundamentos epistemológicos de la IAPE y a justificar por qué lo que se hace está basado en el conocimiento y contribuye a él. Ante la situación que se da en nuestros países, que es cualquier cosa menos democrática, los aspectos éticos y políticos de la participación eran (y aún son) más importantes que discusiones académicas.

Sin embargo, los aspectos epistemológicos no pueden ignorarse por siempre y, de manera gradual, han empezado a aparecer desde 2000, en publicaciones latinoamericanas presentadas por investigadores de esta región. Un beneficio (no intencional, pero beneficio al fin y al cabo) del movimiento latinoamericano hacia regímenes más neo-liberales y “globalizados” con democracias débiles, es que la represión ha adoptado otras maneras, más economicistas y tecnocráticas, pero más abiertas a diferentes formas de participación. Los que hacemos investigación-acción hemos aprovechado esta coyuntura, y ello le ha permitido a la IAPE empezar a aparecer en los espacios académicos y profesionales de América Latina, ocupándose de aspectos epistemológicos que no se habían analizado antes. Nuestro mapa

empieza a ampliarse hacia diferentes regiones e intereses menos definidos, más como caminos de tierra hechos sobre veredas que se van internando en nuevos territorios.

En este nuevo paisaje, apenas bosquejado, presentamos, en la última sección del capítulo, un plan de acción inicial para trabajar los aspectos epistemológicos de la IAPE, en formas que sean éticamente aceptables y políticamente viables en nuestro contexto particular, y donde invitamos a participar a investigadores latinoamericanos que hacen investigación-acción, partiendo de lo que ya se ha hecho en términos epistemológicos en otros países sobre la IAPE, pero avanzando en nuestros propios términos y en función de nuestras necesidades como latinoamericanos, y reconociendo las contribuciones de esta región, que no son pocas ni menores, al campo y práctica de la investigación-acción.

Una muy breve historia de la IAPE en Argentina, Colombia y México

Nuestro diálogo acerca de cómo se ha presentado la IAPE desde finales de los años setenta nos llevó a identificar una serie de patrones comunes en nuestros tres países, a partir de un rango muy amplio de eventos y personas involucrados en la historia de la IAPE en Colombia, México y Argentina.¹

Colombia siempre ha sido una democracia, pero con instituciones débiles, al grado que la voluntad de la gente se acepta *de jure*, pero se ignora *de facto*. Esto lleva a un *impasse* democrático donde diferentes grupos –el gobierno, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), los paramilitares, los cárteles de la droga, y también muchos y muy diferentes grupos de la sociedad civil– usan diversas formas (legales e ilegales) para que se les escuche. Si la voz de un grupo es lo suficientemente fuerte y se escucha por suficiente tiempo prevalecerá y, en cierta medida, éste tendrá acceso al poder. Y si un grupo no se mete con los demás, los otros lo dejarán tranquilo. Para tener poder se debe estar en la palestra pública sin empujar a otros fuera. El poder no se le regala a nadie. Está determinado por la visibilidad que se tenga. Y siempre hay un peligro en esta forma de detentar el poder. Quien tiene más visibilidad, rara vez habla por la mayoría y casi siempre lo hace por un grupo selecto y pequeño.

México, por otra parte, hasta 2000 fue una de las monarquías más exitosas del mundo, aunque eran de seis años. Gobernado por un mismo partido político por más de setenta años, el Presidente en turno era como un rey, ungido en lugar de ser electo, con todos los sistemas burocráticos, legisla-

tivos y judiciales a su completa disposición. Por sólo seis años. En ese sexenio él –jamás ella– podía hacer lo que quisiera. Después elegía a su sucesor y se retiraba al exilio. Basado en la cooptación, como en toda monarquía gobernante, el poder es dado y quitado a voluntad del rey y su corte. Si un grupo parecía estar ganando apoyo popular, se le ofrecía un lugar en la corte o se le ejecutaba sumariamente. La mayoría de los grupos prefería (y eventualmente buscaba de manera activa) la cooptación. Algunos dicen que en México las cosas siguen igual, sólo que ahora hay una nueva casa real en el poder. Sólo el tiempo lo dirá.

Si se es Presidente de Argentina, la probabilidad de que no se termine el periodo para el cual fue electo (por un golpe militar, por insurrección civil, por el propio partido o por la oposición) es casi de 65%. Si se incluyen además enfermedades o muerte natural, es casi de 70%. Por ello el gobierno se renueva regularmente, en un estado de constante flujo, por lo general moviéndose de un extremo al otro del espectro político como un péndulo amplio, y el poder está basado en el uso de la fuerza. No sólo la fuerza militar, aunque Argentina ha sufrido más que otros países de represión militar violenta. De una manera menos obvia, pero no por ello menos violenta, la represión política, financiera, corporativa, intelectual o popular sigue siendo represión. Los grupos que buscan el cambio social enfrentan estas formas de represión, abriendo y manteniendo espacios que les permiten actuar. El problema es que en la mayoría de los casos estos grupos deben enfrentarse a otros para mantener sus espacios con medios propios de represión.

¿Por qué decimos que la IAPE ha evolucionado de manera similar en contextos políticos que son tan diferentes? Nuestra conclusión es que lo que ocurre en cada uno de nuestros países representa una cara de un prisma muy irregular que eventualmente lleva al mismo resultado: un programa de represión sistemático y recurrente –aunque no necesariamente intencional– que utilizan los Estados latinoamericanos para silenciar las voces que piden, demandan y promueven el cambio social. Las estrategias pueden ser diferentes, pero el resultado final es el mismo. En México, la IAPE fue cooptada por la Secretaría de Educación Pública y adoptada en todos los programas de formación docente como la manera “oficial” de hacer investigación para que los maestros pudieran obtener su título profesional. Institucionalizar a la IAPE es la mejor manera de eliminar su perspectiva crítica. La mejor forma de silenciar a un grupo antagonista que

busca el cambio es que el grupo hegemónico que quiere mantener el *status quo* sea el que patrocine la iniciativa de cambio.

En Colombia, Orlando Fals-Borda se convirtió en “la voz” de la IAP y por ello cualquier otro grupo que quisiera realizarla en el campo educativo o cualquier otro tenía, primero, que establecer su posición en relación con Fals-Borda. Pero esto implica establecer la posición con respecto a otros problemas, no sólo la IAPE. Al tener posiciones políticas que llevan a diferencias irreconciliables, grupos que pudieran trabajar juntos no lo hacen, o se forjan alianzas muy frágiles e incómodas o bien, se “reinventan” formas de IAPE que, en apariencia, son lo suficientemente distintas para que se les asocie con las voces existentes, como fue el caso del “Movimiento Pedagógico” de los ochenta y noventa (Rodríguez, 2002). Diez años después, existe una forma de IAPE en las universidades, para la formación de maestros, que adopta sus postulados metodológicos pero ignora sus compromisos políticos y éticos (Ávila, 2005). Todas estas formas de IAPE tienen diferentes voces que rara vez se hablan.

En Argentina, la IAPE se convirtió en la manera de dar voz a los “movimientos populares”; grupos con poco estatus académico: grupos comunitarios, sindicatos de maestros, educadores de adultos trabajando en la alfabetización de sectores marginados y comunidades agrarias. Un intento temprano, en los sesenta, de profesores e investigadores de la Universidad de Buenos Aires terminó abruptamente por un golpe militar más, que llevó a la emigración masiva de académicos al extranjero. Después de este intento la IAPE se convirtió, en el peor de los casos, en una actividad “subversiva” (con consecuencias drásticas bajo un régimen militar) y, en el mejor, en una actividad que “carecía de rigor científico” y que no podía ser considerada como trabajo académico “serio”.

Las estrategias para silenciar las voces que demandan el cambio social se observan dentro del modelo político de cada uno de los países, y creemos que el análisis de otras naciones latinoamericanas nos permitiría identificar diferentes estrategias que consiguen el mismo objetivo. Estas estrategias no se dirigen únicamente contra la IAPE. Otras actividades y formas de pensar que intentan introducir cambios sociales se silencian de la misma forma, eliminándolas del panorama político o forzándolas a la clandestinidad. Esto explica por qué la IAPE se ha mantenido como un movimiento académico en los márgenes. Emerge en todos nuestros países en los años setenta, como un punto de contacto difuso entre varios

movimientos de educación popular; cambios en las ciencias sociales (principalmente el ascenso de la teoría crítica), graves crisis económicas y políticas que endurecieron las posiciones de los regímenes latinoamericanos, y que provocaron formas abiertas de oposición y represión, y una brecha cada vez mayor entre los ricos (cada día más ricos) y los pobres (cada día más pobres).

La promoción de la IAPE por grupos de Izquierda llevó a la cooptación (México), la represión (Argentina) o la asimilación (Colombia). Aunque hay ejemplos de proyectos exitosos de la IAPE desde los años setenta, son casos locales aislados, de corta duración por la falta de apoyo o la interferencia del gobierno. En muy pocos casos han tenido permanencia los proyectos de IAPE y hay una línea de trabajo basada en ella conocida por pocos e ignorada por la mayoría. El potencial de cambio social de la IAPE, aunque ha sido demostrado en casos aislados, aún no se cumple. Por lo menos en América Latina, la doble premisa de la IAPE –transformar las ciencias sociales y lograr el cambio social y político– aún está por verse.

En este contexto, lograr el cambio social y político es mucho más importante que la transformación de las ciencias sociales, y conseguir la transformación social en América Latina no es fundamentalmente un problema económico o de conocimiento, sino un problema ético. Aquí es donde nuestro mapa lleva a su primer punto importante de referencia. Paulo Freire. *Nuestro Paulo Freire.*

Paulo Freire y la IAPE: la ética de la participación

Desde que los primeros trabajos de Freire (*La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*) se tradujeron al español, a finales de los años setenta, sus ideas sobre investigación participativa social y educativa entre académicos y personas “comunes y corrientes”, como una parte constitutiva de la práctica pedagógica de naturaleza emancipatoria, han afectado profundamente el campo social y académico de América Latina. También es uno de los pocos pensadores de esta región (Orlando Fals-Borda es otro) cuyo trabajo ha tenido una buena difusión, y ha sido comentado y aplicado en Estados Unidos y la mayoría de los países europeos. Su trabajo ha sido traducido del portugués a más de 20 idiomas, con muchos admiradores y seguidores en todo el mundo. Se ha convertido en un “héroe radical” para militantes de la pedagogía crítica y de la educación popular de adultos, y es un personaje emblemático para experiencias edu-

cativas que buscan la “emancipación”, la “liberación” y la “transformación radical” de la sociedad (Coben, 1997). Y es latinoamericano. Es *nuestro* Paulo Freire, no un autor europeo o estadounidense con ideas relevantes para lo que hacemos. Por ello su influencia intelectual también incluye un componente emocional que necesita entenderse al viajar por el camino de la IAPE en nuestra parte del mundo.

Las contribuciones de Freire a la literatura internacional vienen de sus primeros trabajos. Adoptando un eclecticismo innovador, resaltó la importancia de articular la educación dentro de un proyecto más amplio de liberación política y cultural, orientado a “leer el mundo”, y que la educación popular se convirtiera en acción cultural y política para la transformación de la sociedad, promoviendo la cooperación, la toma de decisiones autónoma, la participación política, y la responsabilidad ética. Estableció como un requerimiento metodológico que los educadores llevaran a cabo procesos participativos de indagación para alinear su enseñanza con el universo verbal y la forma de encontrarle sentido al mundo de la gente. En *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1975) afirma:

[...] la metodología que defendemos exige [...] que, en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían su objeto. Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y explicitando su temática significativa, se apropian de ella (p. 131) [...] La investigación temática se hace así un esfuerzo en común de toma de conciencia de la realidad y auto-conciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador (p. 132-133) [...] Investigadores profesionales y pueblo, en esta operación simpática que es la investigación del tema generador, son ambos sujetos de este proceso (p. 134).

El énfasis de Freire es sobre las dimensiones éticas de la participación igualitaria en la acción política y pedagógica, no en la dimensión epistemológica. Su trabajo, divulgado bajo las premisas del “diálogo” y la “horizontalidad” en las relaciones de poder y de conocimiento y el requerimiento ético de una participación “auténtica”, ha informado una enorme variedad de problemáticas teóricas y metodológicas en el campo; también ha cuestionado formas de intervención orientadas a la co-participación en la producción

del conocimiento donde se sacrifica la horizontalidad y la participación auténtica (Anderson, 2002; Hernández, 2007).

El concepto freireano de participación es muy provocativo y fértil, trascendiendo el campo de la educación popular e incluso el de la investigación-acción participativa. Sin embargo, es importante observar que muchas apropiaciones mal informadas y dogmáticas de las ideas de Freire tienden a convertir sus demandas éticas de participación, al igual que otros principios teóricos y metodológicos, en criterios normativos para diferenciar “buenas prácticas” (“realmente freireanas”) de aquéllas que “no” lo son (Coben, 1997). Una “ortodoxia freireana” delimita los márgenes de un diálogo “legítimo” y define quiénes son interlocutores “válidos”, reduciendo el campo de la interacción, enquistándola y excluyendo la posibilidad de dialogar de manera productiva con otras tradiciones de pensamiento social y pedagógico. Es difícil evaluar qué tanta influencia tiene esta tendencia, sin embargo podemos afirmar que ha contribuido a presentar una visión profética y romántica de Freire, que hace difusos los componentes éticos y teóricos de su trabajo intelectual, reduciendo las contribuciones potenciales que puede hacer para revitalizar la IAPE en América Latina. De manera aún más perniciosa, vuelve invisible una buena parte de la producción intelectual de Freire.

Más allá de la interpretación ampliamente difundida de los primeros trabajos de Freire, hay *otro* Freire cuya renovada y más sugerente producción intelectual viene de sus experiencias académicas, políticas y gubernamentales, con frecuencia ignoradas fuera de América Latina. Este trabajo no ha sido suficientemente leído, criticado y debatido en el campo de la IAPE en América Latina, y mucho menos fuera de nuestra parte del mundo. Esta producción posterior emerge de su reflexión crítica sobre los textos canónicos de su primera etapa (especialmente su *Pedagogía del oprimido*). Su trabajo revisa muchos de sus principios más radicales relacionados con la participación y las posibilidades y límites del cambio social revolucionario. Freire también refleja su propia militancia en el Partido de los Trabajadores de Brasil y su experiencia como funcionario en la Secretaría de Educación de la municipalidad de San Pablo (1989-1992), compartiendo nuevas contribuciones y sugerentes intuiciones teóricas respecto de la enseñanza, las escuelas, y la política y la ética educativas.

En sus últimas publicaciones, especialmente en *Pedagogía de la esperanza* (1993), *Pedagogía de la autonomía* (1997a) y *Pedagogía de la in-*

dignación (1997b), Freire vira claramente sus preocupaciones hacia el campo de la administración de escuelas públicas y hacia una ética de la participación reformulada. Expande la base conceptual y los ambientes sociales para la participación y el diálogo e indica la necesidad de generar condiciones diferentes y nuevas reglas discursivas y prácticas para una conversación respetuosa y plural. Una nueva forma de diálogo que reconoce las diferencias y disidencias en un marco de equidad para la participación efectiva de las mayorías en el diseño, desarrollo y evaluación de políticas públicas. Éste parece ser el imperativo ético democrático del último Freire, al que necesitamos reconocer y llevar a la acción si vamos a responder a las demandas epistemológicas que actualmente se le hacen a la IAPE.

La ortodoxia freireana, al igual que muchos académicos latinoamericanos trabajando con IAPE, todavía relaciona a Freire con posiciones emancipatorias extremas y con un furioso y urgente radicalismo político, cuando lo cierto es que él viró hace mucho tiempo hacia posturas más democráticas derivadas de sus experiencias sociales, políticas y personales durante los años noventa. Sus últimas intuiciones y teorías aún tienen que explorarse y discutirse, pero tienen el potencial de revitalizar a la IAPE, estableciendo condiciones para un diálogo entre diversas y poco ortodoxas experiencias comunitarias, académicas y sociales que tratan de desarrollar procesos de coparticipación para la producción de conocimiento con objetivos de intervención y metas democráticas explícitas. Estas experiencias se encuentran en los márgenes de los sistemas educativos, en movimientos, redes y colectivos de educadores diseminados por toda América Latina, pero también están en el centro de iniciativas de gobiernos locales y nacionales que intentan legitimarse en el nuevo contexto social de esta región. Es difícil reconocer y clasificar esas experiencias como investigación-acción participativa porque son excluidas por los ortodoxos freireanos que argumentan que no son “freireanas” cuando en realidad lo son.

Si no superamos esta mutua desconfianza, nuestra necesidad de dar respuesta a problemas epistemológicos se verá gravemente afectada. Necesitamos reconocer estas experiencias diferentes de los márgenes y del centro con su lógica y contextos particulares, entendidas en su propio lenguaje y modulaciones; una descripción sumamente detallada y respetuosamente traducida a otras áreas de juego lingüístico. Una nueva lectura de la ética

freireana, menos dogmática, más democrática, nos ayudará en esta tarea. Y harían que Paulo se sintiera orgulloso.

Fals-Borda y la IAP: las políticas de la participación

En términos de la política de la acción (Noffke y Brennan, 1997), podemos decir que para Orlando Fals-Borda, la IAP fue creada para transformar no sólo la esfera personal y profesional, sino todo el ámbito político. Trabajando con grupos locales, los investigadores que hacían IAP tenían como fin emprender proyectos de gran calado como el desarrollo de una “sociología de la liberación”, cuyo propósito era destruir las estructuras dominantes de poder y clase social, y asegurar la satisfacción de las necesidades del pueblo. “La participación siempre implica la participación política, aun cuando el proyecto en sí mismo no sea político” (Fals-Borda, 1987:126).

Fals-Borda inauguró la sociología empírica en Colombia como fundador, en 1961, de la Facultad de Sociología en la Universidad Nacional, orientada “a la liberación de la población más vulnerable de la sociedad por medio del trabajo colectivo y organizado y el estudio de la pobreza, y hacia la modernización social, resumida y articulada en diferentes programas de investigación y acciones comunitarias que cada miembro en su momento estudió y promovió” (Segura y Camacho, 1999:27). Sin embargo, a finales de la década, los estudios sociológicos fueron criticados como herederos del positivismo y pragmatismo estadounidense, que no contribuían en nada al cambio social. Esta percepción, aunada al “malestar que me producía una academia rutinaria y alejada de la realidad, un Estado incompetente y una izquierda dogmática y anquilosada” (Fals-Borda, cit. en Grisales, 2004:2) llevó a Fals-Borda y otros académicos a dejar la Universidad Nacional y trabajar por su cuenta.

Fals-Borda y sus colegas desarrollaron un método para sistematizar el conocimiento popular y devolvérselo a los grupos con los que trabajaban, con el fin de motivar a la acción colectiva para el cambio social y político contra poderes opresivos. Hacer esto se llamó “devolución sistemática” y seguía ciertas reglas: devolver a los grupos de base que proporcionan la información los materiales culturales e históricos locales de una manera sistemática y acorde con su nivel de desarrollo político y educativo; expresar los resultados de los estudios en un lenguaje accesible; permitir a los grupos de base el control de la investigación y de la manera en que se

divulgan los resultados de su trabajo. Los investigadores no deben definir las tareas de la investigación; sino que debe hacerse en constante consulta con la gente; reconocer la generalidad de las técnicas científicas y ponerlas al servicio de las personas; y, por último, que los intelectuales obtengan retroalimentación directa de las bases (Fals-Borda, 1992).

Fals-Borda y otros científicos sociales colombianos iniciaron la “*Rosca* de investigación y acción social” (Parra, 1983), y desarrollaron una metodología llamada “estudio-acción”, que evolucionó a investigación participativa (IP), y después a investigación-acción participativa (IAP) como se la conoce hoy (la palabra “*rosca*” tiene una doble connotación, una como “círculo” y otra como un tipo de nepotismo, donde la gente sólo incluye a sus amigos y parientes dentro del círculo. La intención al usar esta palabra fue una declaración política, ya que fue la primera vez que un término tan negativo se usaba para nombrar a un grupo de investigación, y la primera vez que un grupo con semejante nombre tuvo personalidad jurídica). “Esta nueva forma de ver –y tal vez es más apropiado decir de escuchar– fue lo que llamamos IAP. Como pasa con las grandes cosas, no tuvo un inventor. Nadie lo descubrió” (Molano, 1998). Este puede ser el caso; sin embargo, la presentación de la IAP a la comunidad internacional en el Simposio Mundial de Cartagena (1977) llevó a que se utilizara en muchas partes del mundo, ganado aceptación como una perspectiva legítima para la producción de conocimiento, y resultando en el reconocimiento mundial de Fals-Borda como un científico social (Grisales, 2004).

Hoy en día, la versión de la IAP de Cartagena conserva muchas de sus características esenciales, como “la nueva reinstalación de la ética en los procesos de investigación y promoción social, la reivindicación de la democracia como fuente de inspiración intelectual y política, la reivindicación de la relación sujeto-sujeto en la investigación” (Segura y Camacho, 1999:33). Sin embargo, también ha experimentado cambios importantes. En sus etapas iniciales había una confianza excesiva en el conocimiento popular y una honda desconfianza hacia la academia. También era profundamente política, buscando el cambio político radical a toda costa. Con el paso de los años estas posiciones han cambiado “Yo no acepto” dice Rodríguez (cit. en Fals-Borda y Rodríguez, 1987) “que la IP sea un paradigma que se oponga en términos absolutos a la investigación académica (p. 34) [...] no se trata de popularizar el saber mediocrizándolo, sino de democratizar el saber que se produce en la universidad comprometiéndolo

con la causa popular” (p. 38). Al paso de los años se ha abierto a la idea de confrontación y coexistencia de paradigmas alternativos, y por ello a una mayor flexibilidad epistemológica y teórica. Aunque no logró sus metas políticas, la IAP “ha enriquecido las perspectivas nacionales e internacionales de la investigación sociológica” (Segura y Camacho, 1999:34).

Desde dos direcciones distintas, una que viene de una preocupación ética y otra desde una demanda política, la posición de la IAPE en América Latina ha cambiado en cuarenta años al punto de que ahora es un requerimiento ético, y una necesidad política, responder a las demandas epistemológicas de la IAPE. Nuestro mapa llega a un cruce de caminos y el terreno ante nosotros es desconocido. Hacia dónde continuar es lo que presentamos en la última parte de este capítulo.

Conocimiento para la IAPE: Un plan de acción inicial para América Latina

América Latina en su conjunto todavía no ha hecho una contribución epistemológica que iguale las contribuciones individuales de Freire o Fals-Borda. Sin embargo, no necesitamos un nuevo héroe radical. Esto es algo que debemos hacer entre todos. Necesitamos conocimiento producido por la IAPE que pueda ser compartido y utilizado en los campos académicos y prácticos. Cuando especificamos y problematizamos nuestras peculiaridades históricas, también reflexionamos sobre cómo el reconocer de manera crítica nuestra especificidad puede contribuir a revitalizar y reconceptualizar la IAPE en nuestra parte del mundo. Nuestro plan de acción responde a esta necesidad epistemológica, una nueva dirección en nuestro mapa a lugares aún por visitar.

Primero debemos aceptar el papel que el Estado ha representado y podría representar a la hora de configurar el campo científico en general, y de la IAPE en particular. El Estado es un actor fundamental en América Latina y tiene poder para establecer qué es “conocimiento válido” en los sectores científicos y académicos, además de ser un actor importante que legitima, valida, apoya, financia y desarrolla ciertas modalidades de investigación social a expensas de otras. El Estado latinoamericano desempeñó un papel central en la pérdida de legitimidad científica y política de la IAPE. Sin embargo, durante las últimas dos décadas, las políticas neoliberales han llevado al Estado a ceder su posición como único patrocinador de la cultura, educación y ciencia, dejando el campo a los académicos e investigadores; en concreto, en términos de qué se considera como conocimiento

valioso y cómo se reposicionan los principales actores e instituciones públicas en el mercado de “producción del conocimiento”. Desde esta nueva lógica, algunas políticas gubernamentales se han orientado a la promoción de iniciativas sociales, de salud pública, productivas o educativas y para ello le han dado poder a los actores en comunidades locales, favoreciendo iniciativas aisladas de IAPE a través de convocatorias públicas de propuestas con esta orientación o financiando estas iniciativas de forma directa. Estas políticas han generado muchas preguntas relacionadas con los diferentes tipos de IAPE. Dos de ellas, en las que se enfoca nuestro plan de acción, son:

- 1) ¿Cómo responder al imperativo teórico y metodológico de la participación auténtica de todos los actores (investigadores y miembros de la comunidad) en el diseño, el desarrollo y la validación de proyectos de investigación?
- 2) ¿Cómo se produce conocimiento crítico de manera efectiva que conduzca a verdaderas transformaciones y cambios?

Las definiciones de “participación” son importantes para recuperar y reconstruir críticamente experiencias donde se haya dado una “participación auténtica” y diferenciarlas de aquellas derivadas de estrategias represivas que distorsionan la relación sujeto-sujeto. Hoy tenemos una amplia difusión social y dispersión de variedades de investigación-acción y de enfoques sobre la construcción de conocimiento que requieren la participación de investigadores y actores sociales (maestros, educadores populares, miembros de comunidades, organizaciones sociales) así como ciertas orientaciones para cambiar o transformar las realidades de estos grupos, aunque sean poco claras. Es importante entender cómo conceptualizan estos grupos la participación en términos teóricos y cómo se presenta realmente la participación. Este trabajo de reconceptualización, sistematización y recuperación es crítico para identificar y reconstruir verdaderas experiencias de IAPE, con independencia de que se “ajusten” o no a lo que está delimitado actualmente como IAPE, o que utilicen o no el discurso “aceptado” de la IAPE. Ese trabajo nos puede dar indicaciones sobre cómo repensar y generar un lenguaje teórico y metodológico más razonable para nuestra región.

Una de las peculiaridades derivadas de la construcción histórica y política de la IAPE en América Latina es que ha encontrado un importante

espacio para la experimentación y el desarrollo en los campos sociales y comunitarios, sobre todo en las iniciativas de las organizaciones populares y de los movimientos sociales para producir conocimiento de manera colectiva sobre sus propios intereses, problemas y luchas, apoyados o no por el Estado, con o sin la colaboración de investigadores. En este contexto, tiene sentido un plan de acción dirigido a consolidar procesos auténticos de participación, y llevar a cabo de manera intencionada “acciones transformadoras”. Estas preocupaciones tienen primacía sobre preguntas centradas únicamente en problemas de validez epistemológica, aspectos metodológicos y acerca de qué tan “crítico” es en realidad el conocimiento generado por la IAPE. *El primer paso para lograr esto es cambiar de manera fundamental el lenguaje que usamos cuando hablamos de y sobre la IAPE. Necesitamos hablar con términos menos dogmáticos y más incluyentes acerca de lo que hacemos y lo que pretendemos lograr, y entender la naturaleza tentativa del conocimiento y el imperativo ético del conocimiento en una sociedad democrática.* Esto es algo que los latinoamericanos tenemos que aprender a hacer y necesitamos empezar a hacerlo *ahora*.

Nuestra historia ha llevado a la IAPE a conformarse en una práctica social centrada en el “cuestionamiento” y la “resistencia” que busca cambios drásticos en sus manifestaciones más extremas, o busca crear espacios y posiciones de influencia para ciertos grupos desplazados de los procesos de toma de decisiones en sus versiones menos radicales. Ambas prácticas hacen a estos grupos más visibles e influyentes, pero hacen muy poco para lograr cambios sociales reales. Estas condiciones de producción del conocimiento han llevado a un desarrollo peculiar de la IAPE en nuestros países, significativamente diferente a formas adoptadas en países más democráticos, donde los espacios y políticas están enmarcados institucionalmente y donde la IAPE está bajo el patronazgo de grupos académicos y universitarios que están protegidos y que, a la vez, le proporcionan una protección relativa a los grupos externos que participan en iniciativas de IAPE. En espacios protegidos un lenguaje radical es útil, e incluso se espera que sea radical. En espacios desprotegidos, conduce a la exclusión y a la represión.

Nuestra tendencia hacia el “activismo” y a las intervenciones políticas radicales ha causado que innumerables proyectos de IAPE desdeñen el potencial crítico del conocimiento que generan o que acepten trabajos no muy rigurosos. Como la IAPE prefiere prácticas políticas de “resistencia”, gran parte del conocimiento obtenido en el campo carece de una reflexión

sistemática sobre las condiciones y criterios utilizados para generar este conocimiento, y de las estrategias epistemológicas que garantizan su valor e impacto como conocimiento social. Esta falta de interés en reflexionar y publicar lo que se ha hecho, o en tratar de llegar a acuerdos sobre métodos comunes, elimina efectivamente oportunidades para compartir prácticas políticas y culturales que han logrado el cambio social, y para convertir esas experiencias en indagación crítica social. La ausencia de reflexión pública y activa hace que el conocimiento que producimos sea conceptualmente débil, alineado con panfletos y consignas tan extremas que se vuelve incomprensible. El conocimiento se vuelve dogmático, perdiendo el valor crítico que pudo tener en algún momento.

Muchas experiencias sociales que logran la construcción colectiva de conocimiento crítico y que incluyen prácticas efectivas de transformación en comunidades se “desperdician”, debido a cierta “racionalidad indolente” que afecta nuestra práctica de producción intelectual y a la manera en que conocemos y replanteamos los problemas de investigación en nuestra parte del mundo (Santos, 2006), *porque no podemos llegar a un acuerdo sobre cómo hablar de nuestro trabajo sin agitar una bandera política o lucir los colores de nuestra pandilla epistemológica*. No podemos participar en conversaciones que sean recíprocamente productivas con otras experiencias, ni estamos en una posición para disputar la “verdad” que las definiciones académicas institucionalizadas de la IAPE generadas en Europa y en los países de habla inglesa productores de conocimiento dan por hecho, pero que no representan las diferentes experiencias políticas, sociales y educativas de América Latina. Esta división en el campo de la IAPE entre las experiencias “sociales” y “académicas” así como la ausencia de diálogos horizontales y de traducciones adecuadas de lo social a lo académico y viceversa, explica por qué hoy en día la IAPE en América Latina está tan desestructurada y tiene tan poca legitimidad social y académica para producir conocimiento de manera colaborativa, con verdadero poder político emancipatorio y transformativo.

Es por esto que no es conveniente llegar a un acuerdo sobre una única y excluyente definición de la IAPE en América Latina, que no reconozca las experiencias heterogéneas y las heterodoxias epistémicas y metodológicas que en muchos sentidos representan estrategias contra un Estado autoritario. Tampoco es conveniente seguir utilizando un lenguaje radical que no describe lo que la IAPE realmente ha logrado hacer, que es mucho

menos de lo que quisiéramos, pero mucho más de lo que parece a simple vista. Siguiendo a Freire, necesitamos abrir y mantener una conversación dialógica horizontal entre todos los actores del campo de la IAPE, donde celebremos nuestras diferencias. Siguiendo a Fals-Borda, debemos hacerlo como una medida de acción política, no para mantener el *statu quo* sino para cambiarlo.

Nuestro plan obedece a dos motivos. Por un lado, y debido a su grado de capilarización social, no todas las experiencias de IAPE que ya han tenido lugar –y las que se están realizándose ahora– han sido sistematizadas y publicadas, y ello dificulta su identificación. Unos grupos se resisten a identificar su proyecto como de IAPE porque su trabajo no se considerará investigación legítima. Otros grupos que hacen IAPE como parte de iniciativas académicas o estatales tienen dificultades para darle voz a la participación auténtica de los actores sociales y comunitarios. Por otro lado, para poder publicar, lo que se ha hecho debe reformularse para que parezca más “académico”, y en ese proceso de traducción hacen invisibles los principios básicos que inspiraron la investigación. Necesitamos hacer que se sienten en una misma mesa estos grupos que están haciendo IAPE en la práctica con el fin de empezar a hablar sobre lo que hacemos y por qué lo hacemos, sin alienarnos los unos a los otros. Necesitamos generar un nuevo lenguaje para la IAPE, que nos permita hablar entre nosotros independientemente del grupo en el que estamos, reconociendo los intentos que se hacen desde la academia, aunque se sacrifique la participación en aras de generar conocimiento, y los esfuerzos de los grupos sociales y comunitarios, aunque se sacrifique el conocimiento generado en aras del cambio social. Necesitamos un lenguaje que sea menos dogmático, menos “crítico”, menos ortodoxo y menos excluyente, más incluyente, más enfocado a encontrar territorio común y que acepte más la heterodoxia. Un lenguaje más latinoamericano y menos anglo-europeo. Los opuestos en la lógica lineal tradicional chocan y se atacan mutuamente. Los opuestos en la lógica dialéctica son requisito esencial para generar nuevo conocimiento de la síntesis de ambos. Por fin en América Latina los opuestos son visibles. Es tiempo de trabajar con ambos para crear una nueva plataforma que nos permita generar conocimiento para *todos*.

Este capítulo en el *Manual* [*The SAGE Handbook of Educational Action Research*] es la primera acción de nuestro plan. Esperamos que no sea la única acción que llevemos a cabo. Invitamos a los investigadores latinoamericanos que hacen IAPE a participar en un diálogo que apenas ha comenzado

dentro de un contexto más enfocado a cuestiones epistemológicas y que tome como punto de partida los aportes de América Latina al campo de la ética y la política de la IAPE. La *praxis* es, después de todo, acción informada en el conocimiento verdadero que es, además, *éticamente justa*. No podemos hablar de nuestras contribuciones como latinoamericanos a la epistemología de la IAPE, pero podemos hablar, y a viva voz, sobre los problemas éticos y políticos de la acción y lo que necesitamos para que sea una acción justa, cuando debemos enfrentar día a día lo que pasa en nuestras sociedades latinoamericanas, que son profundamente injustas.

Agradecimientos (para esta edición)

Agradecemos la distinción que nos hace la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* de publicar la traducción de este capítulo que se incluye en: Noffke, S.E. y Somekh, B. (eds.) (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*, Londres: SAGE (ISBN: 9781412947084). Más información sobre el *Handbook* puede encontrarse en la siguiente dirección: <http://www.sagepub.com/booksProdDesc.nav?prodId=Book231849&>

Agradecemos también a nuestros editores en SAGE por permitirnos publicar la traducción, y la ayuda invaluable de Carlos F. Morales de Setién Ravina de ayudarnos con la traducción. Las ideas de este capítulo estaban en español, pero el capítulo nació en inglés, y traducirlo fue una empresa más difícil de lo que pensamos. Así que, ¡Gracias Carlos!

Este capítulo representa un plan de acción para académicos y miembros de comunidades educativas latinoamericanas; el inicio de un diálogo que esperamos empiece aquí. Agradeceremos a cualquiera interesado en la Investigación-Acción Participativa en Educación (IAPE) que se comunique con nosotros para seguir el diálogo que los tres (Eduardo, Juny y Daniel) empezamos al escribir este artículo.

Nota

¹ Nota de los autores: Ofrecemos una disculpa por no dar un tratamiento histórico completo a la IAPE en esta sección. Tendríamos que dedicar el capítulo entero, si no es que varios capítulos del *Handbook*, para poder hacerlo. Lo que presentamos es el resultado del diálogo con el que iniciamos nuestra colaboración, donde hablamos mucho, como buenos latinoamericana-

nos, de la historia de nuestros países. Y presentamos este resultado de una forma poco convencional, para enfatizar que en última instancia lo que hemos vivido es la misma historia, simplemente con atuendos y acentos diferentes: una historia de represión sistemática por parte del Estado de los intentos de lograr cambios sociales importantes.

Referencias:

- Anderson, G. L. (2002). "Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación", en M. Narodowski, M. Nores y M. Andvada (eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas*, Buenos Aires: Temas.
- Ávila Penagos, R. (2005). "La producción de conocimiento en la investigación-acción pedagógica (IAPE): Balance de una experiencia", *Revista colombiana de educación* 49, 15-36.
- Chavarría, M. C. y Orozco, C. (2006). "Ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible", *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-36.
- Coben, D. (1997). *Radical heroes: Gramsci, Freire and the politics of adult education*, Nueva York: Garland.
- Contreras, R. (2002). "La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades", en J. Durston y F. Miranda (eds.), *Experiencias y metodología de la investigación participativa*, Santiago de Chile: ECLAC.
- Fals-Borda, O. (1970). *Ciencia propia y conocimiento popular*, México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Fals-Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*, Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fals-Borda, O. (1992). "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones", en M. C. Salazar (ed.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*, Bogotá: Editorial Popular.
- Fals-Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación participativa*, Montevideo: Instituto del Hombre-Ediciones de la Banda Oriental.
- Fals-Borda, O. y Rahman, M. A. (eds.) (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*, Nueva York: The Apex Press.
- Flores K., E. (2006). "Encontrando al profesor "virtual": Resultados de un proyecto de investigación-acción", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 91-128.
- Flynn, T. (1988). "Foucault as parrhesiast: His last course at the collège de France", en J. Bernauer y D. Rasmussen (eds.), *The final Foucault*, Cambridge, MA: The MIT Press, pp. 102-118.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1981). *La educación como práctica de la libertad*, México, DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*, México, DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, México, DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogy of indignation*, Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Grisales, P. (2004). *Orlando Fals Borda*, disponible en <http://www.universia.net.co>
- Hamel, R. E.; Brumm, M.; Carrillo Avelar, A.; Loncon, E.; Nieto, R. y Silva Castellón, E. (2004). "¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.

- Hernández Guevara, N. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso colombiano*, Buenos Aires: FLAPE.
- Mendoza Martínez, V. M. (2003). "Nuevos horizontes de diálogo para el modelo de investigación-acción en el campo de la educación", *Revista del Centro de Investigación: Universidad La Salle*, 5(20), 27-42.
- Molano, A. (1998). "Cartagena revisited: From the 1977 World Symposium", en O. Fals-Borda (ed.), *Participación popular: retos del futuro*, Bogotá: ICFES/IEPRI/Conciencias, pp. 3-10.
- Muñoz Giraldo, J. F.; Quintero Corzo, J. y Munévar Molina, R. A. (2002). "Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Noffke, R. S. S. y Brennan, M. (1997). "Reconstructing the politics of action in action research", en S. Hollingsworth (ed.), *International Action Research: a casebook for educational research*, Londres: RoutledgeFalmer.
- Parra Escobar, E. (1983). *Investigación-acción en la Costa Atlántica: evaluación de la Rosca, 1972-1974*, Cali: FUNCOP.
- Rodríguez Céspedes, A. (2002). "El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía", en H. Suárez (ed.), *20 años del movimiento pedagógico: entre mitos y realidades*, Bogotá: Editorial Delfin, pp. 15-60.
- Salcedo, L. E.; Forero, F.; Callejas, M. M.; Pardo, A. y Oviedo, P. E. (2005). "Los estilos pedagógicos y la investigación-acción: implicaciones en el desarrollo profesional de los docentes universitarios", *Pedagogía y Saberes*, 23.
- Santos, B. d. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires: CLACSO.
- Segura Escobar, N. y Camacho Guizado, Á. (1999). "En los cuarenta años de la sociología colombiana", *Revista de Estudios Sociales*, 04 (agosto), 23-35.
- Suárez, D. H. (ed.) (2006). *Latinoamericana: Enciclopedia Contemporánea de América Latina e do Caribe*. Río de Janeiro: Laboratorio de Políticas Públicas (UERJ) y Boi Tempo.