

PIIE
012-614

disciplinario

piie estudios

investigación
participativa:
comentarios sobre
los efectos hugo lovtzolo



ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

0/2-61

Edic. Pap.

**INVESTIGACION PARTICIPATIVA:
COMENTARIOS SOBRE SUS EFECTOS**

Hugo Lovisolo

SANTIAGO-CHILE, ENERO 1987

INSTITUCION PATRIOTICA
COMENTARIOS SOBRE SU EVIDENCIA

1960

SERIE CONTRIBUCIONES

Esta Serie difunde estudios de profesionales que no pertenecen al PIIIE o que se han elaborado fuera de sus programas.

Junto con destacar el valor académico y el interés público de este trabajo, el PIIIE agradece vivamente la contribución de su autor.

PRESENTACION

El trabajo que se presenta a continuación constituye una nueva contribución del Profesor Hugo Lovisolol¹ al debate y reflexión sobre la temática de la Investigación-participativa.

Dentro del quehacer académico del PIIIE, y en particular a través del Area de Educación Popular, la investigación participativa ha ocupado un lugar preferente, sirviendo de base metodológica a diversos programas de intervención y acción educativa en sectores populares.

1

Antropólogo, Profesor Titular del Programa de Post-Grado en Ciencias Sociales de la Universidad Estadual de Campinas, Sao Paulo, Brasil.

Asimismo, en enero de 1986, se organizó en Santiago de Chile, un Seminario sobre Problemas Metodológicos y Educativos de los Programas de Apoyo Campesino. En dicho encuentro se destacaron un conjunto de experiencias tanto de educación popular como de investigación participativa. Hugo Lovisoló junto a otros destacados especialistas latinoamericanos contribuyeron eficazmente con ponencias centrales, las cuales serán publicadas por el PIIE en un libro.

Reconocemos en el enfoque de la investigación-participativa aportes sustantivos al desarrollo de diseños alternativos de investigación; esto es diseños diferenciados de los métodos clásicos de investigación social. No obstante, y al mismo tiempo, sentimos que en la fundamentación, construcción y aplicación de la investigación-participativa, subsisten deficiencias y limitaciones que impiden un manejo analítico sólido de este cuerpo metodológico. Lo anterior se agudiza además por la coexistencia de orientaciones diversas al interior del diseño de investigación-participativa.

Ello explica, en parte, el nivel de debate y polémica que suscita la investigación-participativa, en especial cuando se trata de formalizar sus procedimientos analíticos, sus métodos de validación de hipótesis y sus objetivos en relación a la promoción de conciencia popular. No obstante, la vasta y divulgada utilización de este diseño, constituye un hecho, en especial por parte de educadores y científicos sociales para la realización de programas de intervención y apoyo a los sectores populares.

En el contexto antes descrito, reconocemos

importantes esfuerzos que diversas personas han realizado procurando formalizar y precisar el modelo teórico y metodológico de la investigación-participativa. Como también, son ampliamente reconocidos los fundamentos teórico-metodológicos que dan origen al enfoque de investigación-participativa: a no dudar, hay una intencionalidad clara por romper la dicotomía entre un paradigma de conocimiento técnico-científico, supuestamente portador de verdades y valores universales, y un bloque de conocimientos y saberes experienciales internalizado en los sectores populares. Este conocimiento experiencial de raigambre popular, en general, ha sido desconocido, vulgarizado y descalificado por las llamadas disciplinas básicas. Indudablemente la investigación-participativa se moviliza al rescate de este saber experiencial o popular, a través de técnicas e instrumentos que no siempre están suficientemente explicitados. El aporte del Profesor Lovisolo apunta a develar la racionalidad y la ideología que existen detrás del discurso y la práctica de intervención de agentes externos en sectores populares, cuyo fundamento de la acción lo constituye la investigación-participativa.

No debe sorprender, por tanto, que los intentos de develamientos de las "motivaciones" o los implícitos de las prácticas de intervención social sean altamente polémicas y debatibles. Esta es la óptica donde explícitamente se ubica la contribución de Hugo Lovisolo. Pensamos que este tipo de aportes ayudan a despejar ciertas proposiciones "oscurecidas" por el uso y desuso; a replantear cuestiones de enfoque y método que están en la base de la investigación-participativa; a cuestionar ciertos mitos que generalmente

acompañan la utilización descontextualizada de este método de investigación; en fin, validamos la discusión franca, abierta y argumentada en torno a una temática de tanta relevancia como la investigación-participativa. Ello es singularmente válido, por cuanto la investigación-participativa acompaña cada vez más a muchos programas de intervención social que buscan fortalecer causas liberadoras donde el protagonista central es el hombre popular.

Confiamos que la traducción y edición (*) del trabajo Investigación-participativa: Comentarios sobre sus Efectos, del Profesor Hugo Lovisoló, sirva para continuar y profundizar el debate en torno al tema, y aporte en tanto notas de discusión, a los diversos agentes sociales que actúan a diario en los sectores populares para perfeccionar y potenciar sus diseños y programas de intervención social.

Gonzalo Tapia Soko

(*) Título original "Pesquisa Participante: Comentários sobre seus efeitos".

Traducción: Cecilia Richards

INTRODUCCION.

Uno de los procesos que, sin duda, caracteriza la realidad latinoamericana de las tres últimas décadas es el importante trabajo de intervención realizado por las agencias (públicas y privadas; religiosas y laicas; nacionales e internacionales) junto a los grupos populares, persiguiendo variados objetivos que, sin embargo, poseen una intencionalidad común, cuál es la de promover su organización con miras a la consecución de su autonomía. La relevancia de este proceso aún no ha sido debidamente reconocida por los analistas sociales, si se considera que una sociología de esta acción guarda todavía una considerable distancia con las prácticas de

intervención en curso. El hecho es que en todas direcciones se constituyen grupos de trabajo protegidos, estimulados y asesorados por intelectuales, predominantemente pertenecientes a agencias, que tienen como objetivo la "educación", la "concientización", la "organización", la "promoción", la "moralización" de extensos segmentos de la población, supuestamente ausentes de los canales tradicionales, tales como los sindicatos y los partidos políticos. Esta enorme inversión sólo es pensada más o menos sistemáticamente por las propias agencias de intervención y en trabajos universitarios situados en áreas de la actividad académica "menos prestigiosas", como educación, servicio social y acciones de extensión de la universidad. En los análisis más sociológicos, por ejemplo, el de los movimientos sociales urbanos, el papel de los agentes externos o bien no aparece, o bien es descuidado. Tal vez, desde hace algún tiempo, hemos descubierto, con sorpresa, que estas acciones junto a los grupos populares poseen tanta importancia para la formación del orden social, como aquella que tuvieron los salones, las asociaciones científicas y los grupos de la masonería, entre otros, en la constitución del orden burgués(1).

Los esfuerzos que se hagan para pensar esa enorme actividad de intervención junto a los grupos populares deben ser bienvenidos y deberán colaborar, en algún momento, en la constitución de la historia y de la sociología de esa intervención. Me he propuesto, ahora, observar y reflexionar sobre uno de los caminos de esa intervención: la investigación participativa, sin pretender que los resultados de este análisis puedan, con o sin modificaciones, incorporarse al conjunto de las prácticas de intervención (2).

Intencionalmente, asumiré un tono polémico en este artículo, lo que me obliga a suponer que el lector posee un mínimo conocimiento sobre el discurso y la práctica de la investigación participativa. Esto se deriva de mi incapacidad para incorporar en un mismo escrito los aspectos didácticos y polémicos. A pesar de todo, creo que un lector con poca o ninguna información sobre el tema, podrá leer en las entrelíneas y en los comentarios, un cuadro descriptivo de la investigación participativa.

Aclaro, antes de continuar y para eliminar malentendidos que estoy usando el término "intervención" en un sentido preciso: intervención es la acción intencional "prolongada" en el tiempo para modificar el curso de los acontecimientos. Siendo así, la intervención es un actuar -y por lo tanto, más o menos constante y duradero- que no se vincula necesariamente a una acción de tipo autoritario, vale decir, es una intervención democrática. La intencionalidad de la intervención se manifiesta en discursos -justificadores y racionalizadores- que adquieren un carácter formal cuando la acción es realizada por agencias que dependen de la captación privada o pública de recursos. La investigación participativa es una propuesta y una práctica de intervención que se fundamenta en discursos justificadores y racionalizadores que promueven formas de acción, constantes y duraderas, para modificar el curso de lo social en diferentes niveles o instancias.

He aquí mi hipótesis: la investigación participativa es un conjunto de discursos y prácticas "inventadas" por intelectuales, cuyos efectos principales son los de difundir, en los

grupos populares, ideas de alto valor para la tradición libertaria de occidente; los valores y reglas del juego en los que se fundamenta y las formas específicas de reflexión y de razón pertenecen a esa tradición. Entiendo por tradición libertaria la matriz de pensamiento que establece como objetivo último, la autonomía, la emancipación, la mayoría de edad del hombre. Sus valores y reglas son las que afirman la igualdad y la libertad en la interacción entre los hombres y cuyas metáforas dominantes son las de los foros públicos de la política y de la ciencia, donde sólo se permite el ejercicio de la persuasión que para existir debe respetar la lógica de la razón, el valor de la reflexión analítica y la relevancia de los hechos empíricos en la formulación de los juicios.

En consecuencia, estoy afirmando que el discurso relativizador, romántico y, a veces, francamente populista de la investigación participativa, se transforma a nivel de los efectos, en resultados que promueven valores y reglas de primera importancia para la tradición intelectual, cuyos momentos de mayor influencia, a partir de la época griega, son el iluminismo y las variables modernas del positivismo.

Por otra parte, estoy cierto de que en el discurso de la investigación participativa se mezclan matrices de pensamiento de orígenes diversos y hasta claramente antagónicas. Así es como coexisten en su discurso posiciones nítidamente iluministas con posiciones, no menos nítidas, acuñadas por la tradición romántica, vertidas casi siempre, en un lenguaje de corte populista (3). Mi análisis, entretando, focaliza menos el plano del discurso -de su coherencia,



sistematicidad, no contradicción y capacidad analítica- que el terreno de la práctica, es decir, los efectos de la acción.

De hecho, es necesaria alguna atención al discurso; sin embargo, siempre subordinada, porque el foco de interés son los efectos de la acción y la distancia que guardan con respecto a los objetivos e intenciones formuladas en los discursos justificadores y racionalizadores de la investigación participativa. La lectura de los efectos de la investigación participativa parte y considera los análisis disponibles y mi propia práctica en términos de observación participante o de participación observadora.

Si consideramos los análisis hechos acerca de la investigación participativa, encontramos un claro desacuerdo entre las "críticas" al discurso, presentes en múltiples trabajos, y la escasez de "evaluaciones", entendidas como la descripción de los efectos de la acción y de la distancia de los mismos en relación a los objetivos e intenciones (4).

A pesar de lo anterior, la mayor carencia está en el plano de la "explicación" en los esfuerzos por dejar constancia, de manera tentativa y siempre incompleta, de la distancia existente entre el discurso y sus efectos.

El lector habrá percibido, a estas alturas, que profeso, más o menos religiosamente, la creencia de que el papel fundamental de las ciencias está en reflejar y explicar la distancia existente entre las intenciones de la acción y sus resultados. En verdad, si aquello que los hombres se proponen se realizara según sus

deseos, parte importante de lo que hoy denominamos como ciencia social desaparecería, cediendo su lugar a una ciencia formal. Sabemos que los deseos de los hombres son de difícil construcción, reconocimiento y realización; son múltiples y contradictorios; se agrupan y se oponen. Por tanto, dependen de construcciones intersubjetivas y estas sólo son posibles a partir de subjetividades diferenciadas: de hecho, si todos desearan y pensaran de la misma forma, no habría intersubjetividad y así solamente una materia formal y, correspondientemente, una ciencia formal. Los hombres siempre actúan de diferentes maneras dentro del abanico de posibilidades de sus contextos culturales que son, en nuestra sociedad, suficientemente divergentes como para provocar choques, luchas y efectos, a veces muy distantes de las intenciones, cuando son explicitadas.

El discurso de la investigación participativa no se caracteriza por poseer un perfil único, sobre todo, que bajo la misma denominación palpitan y coexisten distintas definiciones de ella. Las variaciones o variantes de la investigación participativa se reflejan, en la práctica, en las definiciones sobre sus fundamentos; en sus objetivos; en los principios orientadores y en las formas en que éstos operan. No obstante las diferencias, un cierto aire de familia configura a la investigación participativa como un modo de intervención sobre lo real para provocar cambios y transformaciones que se distinguen, inicialmente, por el grado de "radicalidad" que se le adjudica a las mismas.

Mi principal interés se centra en aquellas propuestas que, para decirlo de manera imperfec-

ta, se caracterizan por concebir la investigación participativa como un camino de transformación de la cultura popular en conciencia política. Es decir, me intereso por la variante que tiene como objetivo el colaborar en el desarrollo del pensar y del actuar autónomo de los grupos populares a partir de una "ciencia de su desgracia" (5). Es en esta orientación de la investigación participativa que la articulación discursiva se caracteriza por la presencia de posiciones que corresponden a tradiciones antagónicas del pensamiento occidental. Supuestamente, entonces, es en el nivel de la acción de estas propuestas donde las condiciones para la validación de mi hipótesis son menores y, consecuentemente, un lugar metodológicamente adecuado, si no para probarla, por lo menos para reflexionar sobre ella.

EL GRAN IDEAL: LA AUTONOMIA

La bandera de la autonomía que caracteriza la tradición libertaria de occidente es actualizada permanentemente por la enunciación del sujeto de la misma, lo que introduce variaciones significativas en su comprensión. Así es como, frecuentemente, la autonomía es adjetivada: autonomía de la razón; autonomía del individuo; autonomía de la comunidad; autonomía del grupo; autonomía nacional; autonomía de clase, entre otras. Siendo la autonomía una relación social, implica también una negación de aquello que dificulta o limita el ejercicio de la autonomía: el poder del otro con el cual, habitualmente, se identifica la fuente de la falta de autonomía(6).

Sin embargo, el poder negativo de la autonomía no es meramente una externalidad. La tradición filosófica racionalista, empírica e iluminista siempre señaló el hecho de que ese poder se encontraba internalizado por el efecto de la costumbre, del preconcepto, de la repetición, lo cual lo hacía aparecer como una situación natural. Así es como el primer paso hacia la autonomía reside en la desnaturalización de ese poder; en la comprensión de su interiorización y esto equivale a observarlo de tal forma que las razones sagradas o profanas de su forma, desaparezcan (7). En otras palabras, esto significa asumir frente al poder internalizado del otro, una actitud de fotógrafo, de biólogo o de cosmólogo para develar el secreto que reside en la aceptación de la autoridad y de la legitimidad del poder del otro (8). Significa, por lo tanto, cuestionar la superioridad del otro y negar que la relación o el intercambio entre superiores e inferiores sean igualitarios, dignos, justos, naturales, eternos o sagrados.

Una vez que se quiebra la interiorización del poder del otro, se gana la autonomía. Históricamente, el otro puede continuar ejerciendo su voluntad por medio de la fuerza física, recluyendo a aquellos que pretenden que se les reconozca su autonomía a fin de actuar según su juicio propio. Sin embargo, ni la misma reclusión elimina la autonomía conquistada. Aceptar el cercenamiento del actuar autónomo, como producto de un juicio autónomo, puede ser simplemente una táctica de sobrevivencia de la autonomía ya conquistada. Tal vez, todavía no haya llegado el momento de eliminar el poder físico del otro.

La autonomía tiene el poder de desdoblarse, es decir, la capacidad de referirse no sólo a sujetos distintos de la autonomía, sino que también a dimensiones de lo real que se representan como significativas. Es así como podemos referirnos a la autonomía económica, política, religiosa, moral, del entendimiento, etc. Pero en todos los casos, la referencia es a una relación social, a la capacidad de ser independiente del otro: emancipado, libre, sujeto, mayor, adulto, en fin, autónomo.

El valor de la autonomía adquirió una de sus expresiones más características y duraderas en el programa de reformulación del orden social del iluminismo. Sin duda que fue Kant quien le dio una expresión fuerte y breve en su respuesta a la pregunta: ¿qué es el iluminismo?

Dice Kant: "Esclarecimiento (Aufklärung) es la salida del hombre de su minoría de edad, de la cual el mismo es el culpable (es decir, no es responsabilidad ni de Dios, ni de la naturaleza: H.L.). La minoría de edad es la incapacidad de hacer uso de su entendimiento sin la dirección de otro individuo. El hombre es el propio culpable de esa minoría de edad si su causa no se encuentra en la falta de entendimiento, sino en la falta de decisión y coraje de servirse a sí mismo sin la dirección del otro; Sapere aude! Ten coraje de usar tu propio entendimiento, ese es el lema del esclarecimiento".

Ser menor, esto es, no hacer uso del propio entendimiento, es tan cómodo que los hombres pueden renunciar al esclarecimiento. Sin embargo, hay hombres que no están esclarecidos por estar sometidos al dominio de preceptos y

fórmulas que son los grilletes de su propia minoría de edad. Para Kant, algunos hombres consiguen "por la transformación del propio espíritu, emerger de la minoría de edad y emprender una marcha segura". Los "propios tutores de la gran masa pueden sacudir el yugo de la minoría de edad y esparcir alrededor de sí el espíritu de una evaluación racional del propio valor y de la vocación de cada hombre de pensar por sí mismo". (el subrayado es de H.L.).

El esclarecimiento, la vocación de cada hombre de pensar por sí mismo, sólo se puede dar donde existe la libertad y ésta consiste en hacer uso público de la razón en todas las cuestiones. Libertad, entonces, para someter nuestra razón al enfrentamiento, por medio del diálogo y del debate, a las razones de los otros.

El sujeto de la autonomía, del esclarecimiento, del uso de la razón es, en la interpretación, Kantiana, cada individuo que debe realizar el proceso de sacudir el yugo de la minoría de edad. Por esta razón, Kant no confía en las revoluciones que pueden destruir "el despotismo personal o la opresión ávida de lucros y de ansias de dominación, pero que sin embargo, nunca producirá la verdadera reforma en el modo de pensar. Sólo los nuevos preconceptos, así como los antiguos, servirán como guía: para conducir a la gran masa destituida de pensamiento".

¡Cuánta actualidad hay en estas palabras! Los que conocen el discurso de la educación popular y la incidencia del mismo en la investigación participativa, destacado por Marcela Gajardo, no podrán negar las identidades de los contenidos encubiertos y no siempre por las

diferencias de estilo. El proyecto es el mismo: llevar a los hombres a pensar por sí mismos; a rechazar los criterios de autoridad del patrón, del médico, del sacerdote, del profesor, del libro, en fin, el poder del otro que niega la voluntad de pensar y actuar autónomamente. A la vez, crear el grupo, la organización la solidaridad suficiente para que aquellos que aún cuando son esclarecidos les falta la decisión y el coraje, puedan adquirirlos en la comunión, en la ligazón o religión del uso público de la razón (discusión, debate, diálogo, conversación o cualquier otra denominación con este significado).

Los tutores nombrados por el orden también pueden ser no esclarecidos y acceder a ello por aquellos sin orientación y, aparentemente, sin medios para hacerlo, por cuanto el esclarecimiento puede ser producto del movimiento del propio espíritu. Es así como se puede instaurar una nueva noción de "intelectual": intelectual es aquel que piensa por sí mismo y que hace uso público de su razón. Intelectual no es el erudito o el culto, ni el hombre meramente ilustrado; intelectual es el que es autónomo en el uso de la razón. Por eso es que en los polvorientos caminos del interior o en la oscura construcción de una población marginal, podemos encontrar un hombre esclarecido que reconocemos en el uso autónomo de la razón, manifestado a través de un discurso que se dice para ser público. Se deduce de esto que no sólo de la burguesía provienen los intelectuales, sino que también del pueblo.

Siendo así, lo que la educación popular y la investigación participativa postulan es que el

hombre autónomo, en el uso de la razón, no puede dejar de luchar por la autonomía en las dimensiones económicas, políticas, culturales, religiosas y personales para todos los hombres y especialmente junto a los que ocupan la misma posición en cualquiera de las dimensiones privilegiadas dentro de la estructura de lo real. Por tanto, la autonomía de la razón corresponde a la autonomía del actuar. Acción y reflexión, práctica y teoría, solamente adquieren sentido en el proyecto del esclarecimiento, de la autonomía.

El esclarecimiento implica salir de los preconceptos y de los grilletes de la autoridad y esto sólo es posible cuando la razón permite que nos distanciamos de nosotros mismos, desnaturalizándonos, desacralizándonos, relativizándonos y, conjuntamente, consiguiendo visualizar sus símbolos tan de cerca que pierden su misterio, su fuerza trascendente, su capacidad de engendrar temor (9). El símbolo desnudo y cercano es solamente un pedazo de materia investida de poderes.

El proyecto de la investigación participativa recoge vitalmente esta tradición. Su objetivo último es colaborar con el esclarecimiento, con la autonomía, transformar cada hombre en un intelectual, en alguien que hace uso de su razón públicamente. Así es como el proyecto de los intelectuales de la investigación participativa es el de hacer de cualquier hombre, de todos los hombres, un semejante. De hecho, el hombre esclarecido solamente puede vivir, con mayúsculas, entre sus iguales, a fin de jugar con ellos el gran juego del debate, del diálogo, en libertad para aceptar sólo aquella razón que coincide con la propia. Es en este clima que los

hombres podrán ser, en sentido estricto, agentes.

La construcción del uso de la razón exige para su realización un clima adecuado y éste es el de la libertad. Por este motivo, la investigación participativa insistirá hasta el cansancio en los componentes de este clima: la elección permanente de los participantes de los objetivos de la investigación, de sus caminos, de la utilización de sus resultados entre otros. En verdad, es como si siguiendo la directriz de Rousseau se crease una situación que obligue a ser libre, que fuerce la libertad de elección, de resolución, de decisión y de espera para que en ese medio la razón suelte sus amarras y su uso sea autónomo. La radicalidad de este principio lleva a la negación de la autoridad que por tradición tendría el profesor, el técnico y el profesional que asesora el proceso de investigación participativa. Entretanto, ésta no rechaza, siempre idealmente la fuerza que obliga a los participantes a ser libres, a dialogar, a hacer uso de la razón públicamente, en fin, a ser autónomos. Sin embargo, cuando la autonomía aún no se ha convertido en la "naturaleza" de los actores, y la fuerza coercitiva emprende su retirada, el ejercicio de la razón en el espacio público se desordena y el trabajo parece que desaparece. Son duros los caminos de la autonomía y siempre se puede regresar a la minoría de edad, situación, por lo demás, muy cómoda.

La esperanza de la investigación participativa es que la participación en el proceso de investigación cree o amplíe el "hábito", la segunda naturaleza de inquirir, de pensar por sí mismo, de reflexionar sobre lo cotidiano para emitir juicios en el espacio público y confron-

tarlo con otros juicios. Y este es el camino del conocimiento que la investigación participativa identifica con el camino del poder, vale decir, de la autonomía. Así es como la investigación participativa pareciera recuperar las banderas tan queridas por el iluminismo: la lucha contra el preconcepto, la tradición y la autoridad en ella sustentada.



CONOCIMIENTO ES PODER

Los ideólogos de la investigación participativa -aquellos que piensan una teoría de las ideas- insisten: conocimiento es poder para aquellos que lo poseen y que pueden utilizarlo, ya sea porque produjeron el conocimiento o porque se apropiaron de él (10).

El poder adquiere sentido en la esfera de la vida activa, de la práctica, de la moral, y de la política. Por lo tanto, el conocimiento del cual se trata no es el que está orientado por una vida contemplativa y que manifiesta poco o ningún

interés por las cosas de este mundo. Conocimiento es el que está solamente movido por el placer, por la lascivia, por la libidus sciendis. Se trata, pues, de la concepción del conocimiento expresada por Bacon y que será retomada por el iluminismo y las variantes del positivismo.

Bacon fue el padre de la filosofía experimental y manifestaba un profundo desprecio por los adeptos a la tradición que, ajenos al esclarecimiento, no se dejaban guiar por la observación de la propia naturaleza y seguían respondiendo a la necesidad natural como oprimidos. Criticaba a la filosofía que le precedió, en especial a los escolásticos, con palabras similares a aquellas que hoy utilizan los ideólogos de la investigación participativa en relación con los universitarios, supuestamente encerrados en sus torres de cristal. Los escolásticos, decía, estarían sólo preocupados en desarrollar una ciencia que les aumentase el prestigio en vez de concentrar sus esfuerzos en producir conocimientos con resultados prácticos para la vida de los hombres (¡qué añejas son algunas críticas actuales...!). En el horizonte de Bacon, la preocupación por la acumulación sistemática de conocimientos, por el método que permitiese el progreso del conocimiento y por un saber activo y fecundo para la práctica, fue dominante. Es en este contexto que su máxima, Saber es Poder, que repetirá a lo largo de toda su obra, adquiere todo su peso.

En la vida que nos correspondió vivir, dice Bacon, criticando a Aristóteles, la vida contemplativa sólo habla respecto del bien privado que puede ser una actitud valiosa para otro mundo. Sin embargo, en este teatro, sólo Dios y los

ángeles pueden ser espectadores y a los hombres sólo les queda un compromiso activo. En consecuencia, el saber, el conocimiento, sólo pueden ser un medio más seguro para conseguir el dominio sobre la naturaleza e, indirectamente, sobre los propios hombres. El saber -por cierto que en su totalidad y no en algún aspecto parcial- debe ser una ciencia práctica, operativa y al servicio del hombre.

En la utopía inconclusa de la Nueva Atlántida, Bacon establecerá el papel deseado para el poder del conocimiento; su contribución a la innovación técnica de la producción, la salud y, en fin, de todo aquello que dice relación con la felicidad humana según su concepción. El conocimiento, entonces, adquiere un carácter instrumental: es un instrumento para la vida práctica.

Para alcanzar el conocimiento es necesario un proceso de esclarecimiento cuya etapa negativa es la destrucción de los ídolos que llevan al error y que obstaculizan el desarrollo sistemático y acumulativo del saber; los ídolos "de la tribu", de naturaleza colectiva, que nos llevan a tomar el conocimiento dado por los sentidos como verdadero, o a simplificar lo complejo, con su secuela de supersticiones; los ídolos "de la caverna" de naturaleza individual que hacen, por ejemplo, que algunos individuos presenten, naturalmente, semejanzas y otros, diferencias, con una tendencia hacia los errores contrarios; los ídolos "del foro", "del mercado" y "de la feria" que son los errores de la comunicación, de la ambigüedad de las palabras y, finalmente, los ídolos "del teatro", hijos de los sistemas filosóficos y sus reglas falsas de demostración

que inventan escenas y piezas que no representan fielmente el universo.

Insistamos sobre un punto: la ciencia, el conocimiento, el saber es poder para Bacon, ya que nos permiten liberarnos de la necesidad que la naturaleza nos impone. En este sentido, el saber es el poder de adquirir autonomía ante la naturaleza.

De hecho, la investigación participativa adhiere a una ampliación de este principio: el saber es poder que permite tanto liberarnos de la necesidad de la naturaleza, de su dominio, como del dominio social de algunos hombres sobre la mayoría. Esto es, el conocimiento es poder cuando actúa como fuerza o instrumento capaz de superar la opresión natural y social.

Entretanto, se pierden en esta fórmula algunas partes de los postulados de Bacon y de Kant. Para el primero, la figura del hombre esclarecido sería aquella que se liberó de los ídolos que provocan el error y esto significa que piensa con autonomía "de la tribu", "de la caverna", "del mercado" y "del teatro". Para el segundo, la figura de la autonomía se identifica con el uso de la razón en el espacio público. Lo que quiero destacar es que ambas figuras son focos de poder. Los hombres liberados de los ídolos estarán, en la utopía de Bacon, en la casa de Salomón, produciendo los instrumentos para la felicidad colectiva. Los hombres autónomos estarán en la plaza pública orientando a aquellos que aún no consiguieron su autonomía.

Retomando la definición de intelectual como aquel que usa autónomamente la razón, debemos

reconocerle un grado significativo de poder, de autoridad que deriva de la propia autonomía. Sennet insistió sobre este punto: la autonomía es una fuente de poder(11). Por lo tanto, conocimiento es poder no sólo en el sentido de darnos instrumentos para superar la necesidad de la opresión natural y social, sino que también en un sentido más individual, en el que el hombre de conocimiento, de saber, esclarecido, autónomo en el uso de la razón, sin ídolos, es una fuente de poder y de autoridad personal. La crítica del pueblo a los intelectuales que hablan y escriben, pero que nada hacen, puede ser entendida, meramente, como un ataque y es ésta una interpretación frecuente. Entonces ¿para qué atacar a alguien tan poco eficiente que nada hace?: para protegerse de su autoridad o de la "seducción" que emana de su discurso autónomo.

Sin embargo, es ésta una forma curiosa de poder y de autoridad. De hecho se puede acabar con el poder de alguien, expropiándole la riqueza en la cual fundamenta su poder. Se puede terminar con el poder de aquél que lo fundamenta en el dominio de las armas. Pero, ¿cómo acabar con el poder de aquellos que lo fundamentan en el uso de la razón, en la autonomía del entendimiento, en el pensar sin ídolos? La "autonomía" campesina acaba con la expropiación de la tierra; la autonomía del intelectual no desaparece con el cierre de la universidad.

La educación popular y la investigación participativa enfrentan esta situación con la caracterización de los líderes que aparecen como figuras autónomas, a veces negativamente. En su vertiente más extrema pretenderá operar contra la emergencia de los líderes, intentará hacer

desaparecer a los individuos, colocando en su lugar el ideal del grupo o del equipo. No obstante, es el poder de la autonomía el que puede desequilibrar el juego, de la misma forma que el jugador excepcional de fútbol hace el equipo. Contra todas las ideologías grupales o colectivistas, la oración por Zico acabó por generalizarse. Dejemos, por ahora, este tópico abierto y volvamos a nuestra primera cuestión: al conocimiento-poder.

Si el conocimiento es poder ¿cómo distinguir los discursos de poder de aquellos que no lo son?; ¿cómo distinguir el verdadero conocimiento del falso?; ¿cómo distinguir el conocimiento-instrumento de aquél que no lo es?

CRITERIOS DE VERDAD

La "epistemología" de la investigación participativa recibió la primera parte de estas respuestas del utilitarismo de Bacon, corregido por la perspectiva de la sociología crítica, y la segunda, de la ideología de la educación popular (12). Ambas partes de la respuesta se articulan no siempre de manera convincente en el discurso de la investigación participativa.

Según la primera parte, el conocimiento es verdadero cuando es útil, o sea, cuando es un

instrumento o un medio para alcanzar los fines deseados. La sociología crítica agrega: deseados sí, pero deseados por grupos específicos o por clases sociales específicas. Se deduce de esto que el fin en sí mismo no pertenece al orden del conocimiento: son valores consensuales que orientan la acción. Los hombres escogen, de modo práctico y en función de intereses, entre valores o fines alternativos que por su propia naturaleza no pueden ser universales en una sociedad dividida en clases sociales. Así es como la investigación participativa acepta, en principio, una tradición propagada por el empirismo: la racionalidad de la ciencia se aplica a los medios y no a la elaboración o a la definición de los fines.

El conocimiento, dice la sociología crítica, cuando es generado por el aparato al servicio de la burguesía, solamente puede generar conocimiento útil a la clase dominante. Evidentemente que algunos conocimientos traen, en su aplicación, beneficios generales: por ejemplo, las vacunas, o un medio rápido de transporte, seguro y cómodo. Inclusive en este caso se interpretará que éstos benefician a todos, por cuanto es del interés de la clase dominante, la salud de la fuerza de trabajo y la puntualidad en la asistencia al empleo.

Claramente, la posición de Bacon fue sociologizada. La verdad del conocimiento continúa siendo su utilidad, sin embargo, ésta ya no es universal, sino que remite a las características sociales de sus usuarios, entre las cuales se destacan aquellas conformadas por la posición y situación de clase.

Es sabido que esta discusión llevó a la distinción entre ciencia burguesa y proletaria y a múltiples dificultades que pasan por la discusión del estatuto de los intelectuales y la autonomía absoluta o relativa de la ciencia, Paralelamente, el debate se reproduce en la distinción entre cultura popular y cultura dominante. En ambos casos se trata, para algunos, de "cosas" diferentes, externa una de la otra. En este sentido, poco se avanza en relación a la discusión entre iluministas y románticos; coincidentes en lo que respecta a la externalidad, difieren en el valor asignado a la cultura popular. El problema que aquí nos interesa es mucho más práctico.

Una vez que se coloca la utilidad -en lugar de la verdad, de lo bello, de lo bueno- se hace necesario, en la cotidianidad de la investigación participativa, contar con padrones para distinguir lo útil de lo inútil. Además del problema obvio que implica saber si una cosa es útil o no -es necesario producirla, materialmente o por el pensamiento-, existe el problema central de que es imprescindible partir del supuesto de la existencia de consenso en relación con los fines, según los cuales la utilidad será evaluada. Y este consenso no siempre existe.

La primera forma de superar este problema es pensar en la utilidad del conocimiento dentro de una perspectiva a largo plazo: la emancipación, la autonomía, la liberación, etc. En este sentido, los conocimientos que aumenten tanto la posibilidad de realización de esos fines, como la resistencia a la minoría de edad serán, en principio, útiles. Por tanto, esto significa que existen personas que pueden determinar la

adecuada relación entre los medios y los fines o, en otros términos, indicar qué conocimientos colaboran con la autonomía y cuáles no. Es decir, que existen "ingenieros sociales" capaces de determinar cuáles son los puentes en buen estado para cruzar el turbulento río de la opresión(13).

Estamos, pues, en el campo de la representación de lo real proporcionado por el positivismo: los fines están dados y sólo resta encontrar los medios adecuados para su realización y poseemos una escala evaluativa que nos permite calcular la relación adecuada.

En la práctica, y salvo raras excepciones, cuando la investigación participativa se orienta por este camino, llega a un callejón sin salida; le resulta difícil, y hasta imposible, a no ser que se haga un análisis detallado del caso, calcular la relación. Citemos un ejemplo. El reloj fue una aplicación capitalista que permitió maximizar la explotación del trabajador, sin embargo, simultáneamente, fue un elemento técnico que colaboró notoriamente a que los obreros adquiriesen conciencia de su explotación, difícil de ser percibida cuando sentían que trabajaban según su deseo y no según la organización del trabajo en la industria (14). El campesino que se vincula a la agro-industria, en la producción avícola o en la innovación tecnológica, por ejemplo, puede tomar conciencia de su dependencia y falta de autonomía con mayor intensidad que aquél que se presenta espontáneamente en el mercado y se siente dueño de su tiempo y de su brazo (15).

Cuando los intelectuales que han asesorado

la investigación participativa han admitido, con bastante buen sentido, que es muy difícil calcular la relación adecuada y que, por tanto, la utilidad del conocimiento puede derivar en un pragmatismo aún más ingenuo, básicamente están aceptando como útil aquello que el grupo participante expone como necesidad o utilidad. Por tanto es bueno, bello y verdadero lo que demande el grupo, vale decir, sus propios fines, correspondiéndole solamente a la investigación encontrar los medios necesarios para maximizar la realización de los mismos. Frecuentemente, descubren en la experiencia -algunos con desencanto- que la investigación dejó de ser crítica para la concreción de los fines del gobierno y, por lo tanto, para el esquema -a veces "maniqueísta" de la investigación participativa- de los opresores (16). Concluyen, de ese modo, que la investigación participativa es un camino de modernización o de reformismo social. Y más aún, pasan a sospechar de la voluntad de emancipación del propio pueblo que se orienta por "meros paliativos" de empleo, salud o educación.

Dada la percepción de las dificultades de "justificar" la investigación participativa por la utilidad, los asesores se inclinan por la discusión de los propios fines. Se comienza a insistir, entonces, que la investigación participativa es un proceso para elaborar fines de forma crítica, participativa, democrática, etc. De este modo, los agentes externos deben adherir al pensamiento de Rousseau que pretendía obligar a los hombres a ser libres y, a su vez, también obligar a los participantes en la investigación participativa a discutir los fines de la acción y de la propia investigación. Los fines ya no se consideran más como dados y se transforman en el

primer tópico de la discusión o en el tópico privilegiado al cual se llega después de algunos rodeos.

En este caso, se produce un desplazamiento: no se está evaluando la investigación participativa por el producto (el medio generado o el fin), sino que por el proceso de su producción. La verdad, la autenticidad de un fin se valida por el tipo de proceso que le dio origen (17). La legitimidad de un fin, pues, es el proceso de su construcción, como la teoría política del liberalismo insistió desde hace mucho tiempo: la democracia es una teoría del proceso. La verdad de un fin está en el proceso de su construcción, tal como la ciencia aceptada es aquella que respeta determinados procesos de elaboración y validación de las hipótesis.

La valoración del proceso, la positivización, si se entiende como tal el privilegio concedido al método, adquirió una gran relevancia en el campo de la educación popular que recogió sus principales axiomas de las escuelas activas del aprendizaje (18). La crítica a la educación tradicional fue resumida por Freire en la imagen de la educación bancaria. Según esa versión, la educación tradicional deposita los contenidos en los educandos; los convierte en sujetos pasivos y meramente receptivos, situando el principio de la actividad y del saber en el educador. La escuela tradicional, en consecuencia, valoriza lo aprendido más que el proceso de aprendizaje; la pasividad de la recepción, más que la actividad de la producción; los contenidos, en vez de las reglas que permiten generar los contenidos; el conocimiento del educador en lugar del conocimiento del educando (que es de donde se debería

partir); la capacidad de memorizar más que la capacidad de crítica y de innovación. Es sabido que la crítica freiriana posee como horizonte la teoría de la acción y del aprendizaje proveniente del pragmatismo americano y, en especial, de las elaboraciones de Dewey. Las relaciones entre este tipo de conceptualización y la elaboración de la teoría de la praxis, a la cual se afilia Freire, fueron claramente establecidas por Bernstein (19).

Sin embargo, la insistencia en las reglas de producción y no en los productos es también una marca registrada del empirismo lógico. Una proposición puede ser considerada como no metafísica o científica no por su contenido, por lo que ella afirma, sino que por sus características discordantes, mayores en cuanto es mayor aquello que prohíbe la hipótesis, vale decir, las condiciones explícitas de discordancia de la hipótesis (20). Hay, claramente, en la posición "popperiana" un traslado del énfasis desde el contenido para la construcción de las hipótesis según las directrices del método hipotético deductivo.

La "buena educación" no insistirá sobre lo que se enseña, sino que sobre cómo debe ser el proceso educativo y una "buena epistemología" insistirá sobre el proceso de construcción científica en la medida en que es demarcatoria de ciencia y no ciencia. La investigación participativa -a pesar de sus críticas a Popper- aprendió algunas de las lecciones de su pensamiento que ya Freire había asimilado con anterioridad (21).

La lección principal es que la investigación participativa no puede ser evaluada por su

producto (un conjunto de conocimientos cuando éste existe, situación que no es muy frecuente), sino por la forma del proceso, vale decir, por la realización de los principios que orientan la metodología.

Mas, en la práctica, los principios que orientan la metodología de la investigación participativa son una imagen vulgar y de buen sentido o si se quiere, un ideal regulador del funcionamiento de la ciencia. Esta versión popular diría que en el camino del conocimiento científico partimos inicialmente desde lo inmediato o natural hacia los actores del proceso. Enseguida, la crítica de lo inmediato y natural, conjuntamente con el levantamiento de "datos", nos conducirá a una elaboración teórica con la cual volveremos a lo real ahora enriquecido y potencialmente un nuevo natural, para iniciar una vez más el viaje circular. La investigación, como un eterno ping-pong entre las ideas y los datos, imagen muy popularizada, es un elemento fuertemente constitutivo de la imagen de la investigación participativa.

Un segundo elemento de esta imagen, que obviamente se deduce del primero, es que quienes poseen el conocimiento de lo inmediato y de lo natural -en el campo social y cultural- son los actores que están insertos en él. Son, pues, los que están dentro de una situación, los que poseen un conocimiento inicial -inmediato y natural o vivencial- sobre lo real, sobre lo que se quiere investigar. Además, la investigación participativa no puede tomar a estos actores meramente como informantes de cada una de sus situaciones como podrían supuestamente hacerlo la sociología y la etnografía. Debe, y este es un principio

participante, hacerlos sujetos del propio proceso de investigación. El reiterado rompimiento de la separación entre sujeto y objeto no consiste en otra cosa que en hacer de los participantes, investigadores. ¿De manera similar, entonces, el sociólogo estudia el funcionamiento institucional de la ciencia o de su propio grupo social? El sociólogo cuando estudia el funcionamiento de la sociología, parte también de su perspectiva: desde adentro. Es decir, de su experiencia o vivencia de sí mismo. Entretanto, al ser desde adentro, justificará la cientificidad de sus resultados por medio de actitudes o de controles metódicos que hacen como si estuviese desde afuera. Esto significa que trabaja con alguna "filosofía de la ciencia" de modo explícito o implícito. Es en el contexto de esta filosofía que el conocimiento generado será presentado como "objetivo", "verdadero", "empírico", "discordante", "aproximativo" o cualquier otra definición de "científico".

La investigación participativa, acompañando la tradición en el campo de la ciencia, sitúa la intersubjetividad del proceso como elemento de validación. El conocimiento es construido entre todos, participativamente, en pie de igualdad, sensible a la experiencia de cada participante, etc. Por tanto, este conocimiento se construye en el diálogo de los hombres y en el diálogo de cada hombre con lo natural y lo social. Este proceso de construcción determina una comprensión de lo natural y/o de lo social y la comprensión, según Panikkar, es una convicción (22).

DESDE LA CULTURA POPULAR A LA CONCIENCIA POLITICA

Todo diálogo se produce dentro de la cultura si es que la consideramos desde un punto de vista amplio. La cultura, por lo tanto, no es sólo una larga exposición de futilidades, o un conjunto de reglas que permiten distinguir lo que es una futilidad, de lo que no lo es; sino que es, al mismo tiempo, el conjunto de reglas que permiten producir tales superficialidades. Es propio de la cultura decir lo que es cultura y decir, comparativamente, lo que es naturaleza, por ejemplo.

Sin embargo, todo el trabajo de la investigación participativa y de la educación popular se fundamenta en la distinción entre naturaleza y cultura, estando representada la segunda como un producto de la acción humana libre y, en consecuencia, posible de modificar, idea ésta muy importante para el iluminismo y para el liberalismo. La transformación de la cultura popular en conciencia política, transformación facilitada por la acción intencional, sólo es posible en la medida en que se piensa la cultura como distinta de la naturaleza: es una cultura sujeta a transformación por la acción de los hombres. Esta definición es profundamente occidental y etnocéntrica. Sin embargo, es con esta definición con la que se inicia el trabajo de transformación de la cultura popular y ésta inculcación o imposición supera en género y en grado a cualquier imposición lingüística y a la imposición de cualquier futilidad.

Cuando la investigación participativa, o la educación popular sostienen que las relaciones sociales son modificables, que ser pobre no es un dato de la naturaleza o de la voluntad sobre-natural, pero que sí son productos de la sociedad, está generando una revolución mental para muchas culturas. En definitiva, como en alguna ocasión Santuc, definió brillantemente; la investigación participativa debe ayudar al pobre a construir la "ciencia de su desgracia" y la precondition de esta construcción es la separación entre cultura y naturaleza y la admisión y el sentimiento de que lo socio-cultural es modificable.


La transformación de la cultura popular en conciencia política por medio de la ciencia de su



degracia, se realiza así en los marcos de nuestra propia concepción de lo social y de lo cultural. Aún cuando se apoya en un discurso que reitera el respeto y la valoración de la cultura popular, sin embargo impone a los participantes de los grupos un oscurecimiento de los criterios tradicionales de verdad (la autoridad de los ancianos, los preconceptos y, no siempre, la autoridad de los hombres sobre las mujeres, entre otros), por cuanto el juego se establece sobre la base del principio ideal de la igualdad: no importa quién dice una cosa en el grupo, sino que lo dicho y lo hecho. No obstante, en una cultura tradicional importa más quién habla que lo que se habla.

Lo dicho y lo hecho, por su parte, será evaluado por haber respetado la teoría del proceso que los intelectuales consideran bella, buena y verdadera, y que es aquella que los hombres libres y producto de ellos mismos. Freire considera su pedagogía no sólo como un producto para el momento histórico de la opresión, sino que por el contrario, afirma su carácter universal y para el futuro en el que los hombres serán libres. A pesar de lo anterior, esta pedagogía es una idealización del funcionamiento de la interacción política y del juego científico. En consecuencia, es la imagen que siempre está presente: los hombres libres decidiendo dialógicamente, por medio del uso de la razón, los destinos de la polis. El hecho de concordar con estas imágenes, no elimina su "etnocentrismo", su condición histórica que funciona como barrera ante la posibilidad de que emerjan otras imágenes.

La valorización de las "señales" o formas



de resistencia de la cultura popular se basa en el mismo principio. Se valorizan conductas e ideas que, se supone, colaboran con la autonomía, con la igualdad, con la emancipación a la superación de la minoría de edad. Y aquí importa poco que la consideremos como externa a la cultura dominante o como zonas de resistencia, de rechazo y de nueva elaboración en el seno de la cultura hegemónica. Los asesores rechazan las conductas y las ideas que se les aparecen como cargadas de conformismo: la aceptación de la autoridad, cualquiera que sea su fuente, el actuar en función de preconceptos favorables al dominador, la pasividad, el pensamiento mágico, la aceptación del destino y, paradójicamente, el consumismo, el individualismo que lleva a la diferenciación, en definitiva, las pinceladas de modernidad.

La cultura popular, entonces, no es valorizada como un todo. La investigación participativa y la educación popular poseen un falso manto de relativismo. En verdad, es un relativismo sólo situacional u operacional, por cuanto el curso de la historia ya fue dado. Se parte de un lenguaje y de la experiencia popular, porque se considera que si se hace de otro modo -el lenguaje y la cultura de los intelectuales- el pueblo no aprende. Es el principio pedagógico del pragmatismo que manda partir desde la experiencia para que, en un proceso continuo, se generen nuevas experiencias y, al mismo tiempo, el deseo de aprender más, de ser más. Sin embargo, el lugar al cual se debe llegar, y que es transitorio, está ya definido en la autonomía, en la emancipación, en la igualdad, en la libertad, en fin, en la conciencia política,

sin tutores o productores.

Paradójicamente, la investigación participativa aparece en el tiempo en el que se confiaba en la ciencia y en la razón como poseedoras de una capacidad infinita para dar respuestas a los problemas humanos; la utopía de una sociedad orquestada por la maestra ciencia, fue dejada definitivamente de lado. Difícilmente creemos hoy en la capacidad de la ciencia de iluminar los caminos humanos, sólo nos queda su valor instrumental y, para muchos, no crítico. Ante esta crisis o eclipse de la razón, la investigación participativa y la educación popular, aparecen restaurando el juego de la ciencia no sólo para algunos elegidos, sino que para todos. O mejor dicho, aparecen colocando la imagen mítica del diálogo entre los hombres como único camino definitivo: Kant y Freire van, así de la mano. Por tanto, la solución para la emancipación no reside en la explicación -construida por la ciencia- que se le haga al pueblo acerca de su minoría de edad, opresión o desgracia. La solución pasa por la actividad de investigación y educación junto o con el pueblo para que éste elabore sus propias explicaciones, expanda su cultura de resistencia. A pesar de ello, difícilmente se podría creer que las explicaciones construidas por los grupos populares sean diferentes de aquellas ya proporcionadas por los intelectuales. De la misma forma que el pedagogo inspirado en la escuela activa no piensa que los alumnos lleguen a inventar una nueva física o una nueva matemática.

La investigación participativa es, por lo tanto, un ardid pedagógico-político. Pero no es sólo un ardid para alcanzar fines, no es una

trampa. Es mucho más que eso. Es la convicción de que el ardid (el diálogo, la participación, la igualdad en la interacción, el objetivo de la autonomía), el proceso, son fines o valores en sí mismos. Es el profundo convencimiento de que lo que es realmente importante es el modo por el cual la explicación se construye, por el cual los fines se establecen y los medios son producidos. En fin, se trata de la comprensión y de la convicción de que solamente un proceso con las características enunciadas puede tener algún sentido para la construcción de un mundo emancipado de la ley social o de la necesidad social. Es decir, para un mundo en el cual la cultura no aparece como imposición "natural", sino como construcción activa y solidaria de los hombres.

En la práctica, la investigación participativa provoca variados efectos en la razón, sobre los cuales me extenderé un poco más (23).

LA RAZON ANALITICA

Aparte de la lucha contra el preconcepto, la tradición y la autoridad y de la expansión de los objetivos libertarios de la emancipación; además de la imposición de un ideal de juego político y científico, la investigación participativa posee efectos más próximos o específicos. Uno de ellos es la expansión de la razón analítica.

Entiendo la razón analítica como poseyendo dos componentes principales. El primero es la revolución cultural por medio de la cual cualquier "objeto" existente puede ser sometido a

reflexión. Es decir, la razón analítica resiste al intento de validación de la existencia por el mero hecho de la existencia, por tradición, por destino o por cualquier justificación. La razón analítica quiere saber por qué eso es así y no de otra forma. Para ella, cualquier objeto -desde el fútbol a la política, desde la economía hasta el sexo, desde lo imaginario a lo real- puede ser objeto de reflexión.

En la práctica, en la investigación participativa los asesores difunden esta mentalidad en lo cotidiano, generalmente preguntando acerca de cualquier afirmación o práctica del grupo con el cual trabajan. Interrogan sobre las formas y decisiones en el trabajo agrícola; sobre las prácticas de gestación y cuidado de los hijos, o sobre cualquier otra área de actividades. De hecho, no se interroga acerca de todo, sin embargo, se pregunta sobre cosas que para los participantes son frecuentemente obvias, naturales, espontáneas. En esta interacción, se crea un efecto de distanciamiento de los participantes en relación con su propia cultura, los lleva a proporcionar explicaciones sobre tópicos que raramente o nunca fueron objeto de preguntas. Lo natural y lo espontáneo se convierten en objeto de reflexión y de discurso. Así es como se entroniza un distanciamiento entre los participantes y su propia cultura. La crítica, el juicio crítico, sólo pueden ser pronunciados por aquellos que, estando adentro, se colocan por afuera: toman distancia en relación con sí mismos, lo que no es otra cosa que la conciencia o, si se quiere, la actitud que todo intelectual debería tener.

Es en este juego de estar adentro y

situarse por fuera en el que la crítica posee legitimidad en todos los terrenos (24). Por ejemplo, el que fue alcohólico y abandonó el vicio es visto como el mejor consejero y crítico para aquel que todavía está preso entre sus redes. Y el campesino que hizo innovaciones en la producción es considerado el mejor ejemplo para los otros campesinos y no así el campo de la estación experimental respectiva. Por esta razón, los intelectuales que actúan con los grupos populares fundamentan sus juicios sobre los mismos en la inmersión que hicieron junto al pueblo, es decir, en el proceso -inverso- que los colocó, aún siendo de afuera, dentro de la situación de vida del pueblo. Por esto es que "pueden conocer la verdad del pueblo". Y por el contrario, el pueblo descubre la verdad cuando se sitúa fuera de sí mismo y se observa. La pregunta, entonces, de los agentes externos, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la reflexión sobre cualquier objeto o por su intermedio, en el distanciamiento, en el situarse por fuera, de los participantes del grupo.

Sería ilusorio pensar que las preguntas de la razón analítica tienen un efecto inmediato y automático. De hecho, su efecto es confuso, asistemático, gradual y raramente previsible a corto plazo. Con todo, es acumulativo y llega un momento en que es imposible dejar de preguntar (el maestro es quien pregunta, decía Guimaraes Rosa y recuerdo oportunamente a Carlos Brandao; "por una pedagogía de la pregunta", dice Paulo Freire).

Cuando el asesor de la investigación participativa pregunta -este individuo que es universitario, este sujeto con autoridad- está

diciendo o comunicando alguna cosa además. Se dice que preguntar no es delito, síntoma de estupidez o alejamiento del mundo, sino que por el contrario: es un deber, un síntoma de inteligencia y de compromiso con el mundo. Se dice que el hombre es quien reflexiona sobre el mundo y que toda reflexión comienza en la pregunta. El síntoma de la transformación me parece evidente cuando los participantes en la investigación participativa comienzan a interrogar acerca del mundo de los asesores. No los aceptan ya como un dato natural o sobrenatural, sino que cuestionan su propia presencia.

Sin embargo, la pregunta posee un segundo componente de la razón analítica. La pregunta separa causa de efecto; eventualidad de circunstancias; medios de objetivos. Es decir, la pregunta quiere saber "por qué"; "cómo"; "dónde"; "cuándo"; "qué"; "para qué", etc. La pregunta separa aquello que aparecía ante la experiencia como un todo con sus elementos distinguibles. La pregunta jerarquiza los propios elementos por sí, por el peso, etc. Esta actitud general de la investigación participativa es llevada hasta el paroxismo, por ejemplo, cuando se introduce en la investigación la realización de un grupo de control y de un grupo experimental; cuando se separan experimentalmente las causas de los efectos (25).

El mundo pasa a dividirse, a distinguirse, a ser discriminado para, posteriormente, ser nuevamente unido, recompuesto, organizado. La razón analítica que heredamos del iluminismo es siempre ese proceso de separación, de análisis para una posterior construcción o síntesis. Consecuentemente, un modo de aprender lo real,

que puede coincidir poco o mucho con el modo de aprehensión de los grupos populares, está ganando terreno y difundiéndose. La investigación participativa, en tal sentido, es una vez más claramente iluminista. Y todavía lo es más por su atención al dato empírico.

EL MUNDO EMPÍRICO

El mundo empírico es el mundo de los hechos, el mundo de la experiencia directa. Es el mundo que se nos presenta tal como es, sin ser mediado por ninguna teoría o ideología. Es el mundo de la realidad concreta, el mundo de lo que es, de lo que está, de lo que acontece. Es el mundo de la observación directa, el mundo de la experiencia sensorial. Es el mundo de la acción y la reacción, el mundo de la interacción social. Es el mundo de la vida cotidiana, el mundo de la praxis humana. Es el mundo de la cultura, el mundo de los valores, el mundo de los significados. Es el mundo de la historia, el mundo de los acontecimientos, el mundo de los procesos. Es el mundo de la naturaleza, el mundo de las leyes físicas, el mundo de las fuerzas. Es el mundo de la vida, el mundo de los organismos, el mundo de los seres vivos. Es el mundo de la conciencia, el mundo de los pensamientos, el mundo de las ideas. Es el mundo de la subjetividad, el mundo de los sentimientos, el mundo de las emociones. Es el mundo de la intersubjetividad, el mundo de las relaciones sociales, el mundo de los conflictos. Es el mundo de la totalidad, el mundo de la unidad, el mundo de la armonía. Es el mundo de la diversidad, el mundo de la pluralidad, el mundo de la complejidad. Es el mundo de la transformación, el mundo de los cambios, el mundo de los procesos dinámicos. Es el mundo de la permanencia, el mundo de la estabilidad, el mundo de los patrones. Es el mundo de la incertidumbre, el mundo de los riesgos, el mundo de los dilemas. Es el mundo de la esperanza, el mundo de los sueños, el mundo de los ideales. Es el mundo de la desesperanza, el mundo de los fracasos, el mundo de los sinsentidos. Es el mundo de la libertad, el mundo de la autonomía, el mundo de la responsabilidad. Es el mundo de la opresión, el mundo de la dependencia, el mundo de la alienación. Es el mundo de la justicia, el mundo de la equidad, el mundo de la solidaridad. Es el mundo de la injusticia, el mundo de la desigualdad, el mundo de la explotación. Es el mundo de la paz, el mundo de la armonía, el mundo de la cooperación. Es el mundo de la guerra, el mundo de la violencia, el mundo de la destrucción. Es el mundo de la vida, el mundo de la muerte, el mundo de la trascendencia. Es el mundo de la immanencia, el mundo de lo cotidiano, el mundo de lo ordinario. Es el mundo de lo extraordinario, el mundo de lo excepcional, el mundo de lo singular. Es el mundo de lo universal, el mundo de lo común, el mundo de lo compartido. Es el mundo de lo particular, el mundo de lo específico, el mundo de lo propio. Es el mundo de lo abstracto, el mundo de lo conceptual, el mundo de lo teórico. Es el mundo de lo concreto, el mundo de lo real, el mundo de lo práctico. Es el mundo de lo posible, el mundo de lo potencial, el mundo de lo futuro. Es el mundo de lo actual, el mundo de lo presente, el mundo de lo inmediato. Es el mundo de lo pasado, el mundo de lo histórico, el mundo de lo lejano. Es el mundo de lo cercano, el mundo de lo inmediato, el mundo de lo tangible. Es el mundo de lo intangible, el mundo de lo invisible, el mundo de lo inabarcable. Es el mundo de lo finito, el mundo de lo limitado, el mundo de lo contingente. Es el mundo de lo infinito, el mundo de lo ilimitado, el mundo de lo necesario. Es el mundo de lo relativo, el mundo de lo contextual, el mundo de lo dependiente. Es el mundo de lo absoluto, el mundo de lo incondicional, el mundo de lo independiente. Es el mundo de lo subjetivo, el mundo de lo personal, el mundo de lo individual. Es el mundo de lo objetivo, el mundo de lo impersonal, el mundo de lo colectivo. Es el mundo de lo humano, el mundo de lo social, el mundo de lo cultural. Es el mundo de lo natural, el mundo de lo físico, el mundo de lo biológico. Es el mundo de lo sobrenatural, el mundo de lo espiritual, el mundo de lo metafísico. Es el mundo de lo racional, el mundo de lo lógico, el mundo de lo científico. Es el mundo de lo irracional, el mundo de lo ilógico, el mundo de lo místico. Es el mundo de lo consciente, el mundo de lo reflexivo, el mundo de lo crítico. Es el mundo de lo inconsciente, el mundo de lo automático, el mundo de lo instintivo. Es el mundo de lo consciente, el mundo de lo reflexivo, el mundo de lo crítico. Es el mundo de lo inconsciente, el mundo de lo automático, el mundo de lo instintivo. Es el mundo de lo consciente, el mundo de lo reflexivo, el mundo de lo crítico. Es el mundo de lo inconsciente, el mundo de lo automático, el mundo de lo instintivo.

EL HECHO EMPIRICO

Dos órdenes de acontecimientos son mencionados por la investigación participativa en la valoración del saber popular: aquellos que aumentan las resistencias o las experiencias de emancipación y aquellos que remiten a la depurada capacidad de observación de lo empírico que tendría el pensamiento popular. En este segundo ámbito de valorización del saber y del pensamiento popular, se destaca la sistematicidad y la persistencia de observación de la realidad empírica que habría conducido, por ejemplo, al desarrollo de técnicas de cultivo apropiadas para

determinados contextos ecológicos y, muchas veces, más eficientes que las técnicas generadas en los laboratorios; frecuentemente se menciona la existencia de una medicina (para animales o para hombres) popular, fruto de la observación y de la experimentación con plantas y técnicas curativas; se destaca la vigencia de principios arquitectónicos de construcción destilados a través de la observación y experiencia de sucesivas generaciones. Hay los que afirman que los grupos populares no necesitan de la ciencia para vivir y que son altamente eficientes para dar respuestas técnicas frente al mundo y que, por lo tanto, la función de la investigación participativa es la de sistematizar y difundir un conocimiento disperso. De hecho, los hombres desarrollaron técnicas y conocimientos de gran utilidad mucho antes de haber inventado la ciencia como actividad institucionalizada. Esto supone que los hombres pusieron atención a los datos de la naturaleza, aprendieron con ella mediante la estructuración realizada por su propia cultura. Este, personalmente, me parece un punto indiscutible.

Lo que sí considero importante es destacar que en el énfasis concedido a la capacidad de observación y experimentación con los hechos, lo que se está valorizando no es una característica imaginaria o real de la cultura popular: sólo se está valorizando una tendencia de nuestra cultura que privilegia los datos en la construcción de lo real, ya sea científico, ya sea de sentido común.

La matriz iluminista, forzando el racionalismo cartesiano, cuyo único punto de apoyo es el pensamiento y que se ha apropiado del empirismo de ascendencia inglesa, impuso la importancia del

hecho en su vinculación con la razón. No se puede pensar el mundo sólo con la razón analítica, necesitándose así que la razón esté siempre vinculada a los datos, a los hechos, a las experiencias. La observación, el registro de los datos, su sistematización es una de las tareas permanentes.

Curiosamente, uno de los trabajos más serios y persistentes de la investigación participativa será el de la recolección de los datos, de las informaciones, de las observaciones para su posterior tratamiento y devolución, en un lenguaje claro y simple (que, erróneamente, supone a veces que es del destinatario) para los participantes, para el pueblo.

Hemos así configurado un panorama en el cual la investigación participativa valoriza la capacidad de observación de los hechos empíricos del pueblo, ya que ésta es una valorización de la cultura occidental y de la cultura de los intelectuales que dan asesoramiento a la investigación participativa. A partir de este horizonte, supuesto como común, las tareas de recolección de datos y su sistematización para la devolución posterior, pasa a ser dominante.

En un nivel, la investigación participativa parece afirmar que lo que importa es el recoger datos sobre los cuales el pueblo tenga interés; y esto es vulgarmente cierto, por ser imposible que los participantes colaboren espontáneamente en la recolección de datos sobre los cuales no tienen interés, o porque no comparte los objetivos generales de la investigación. Esta sería una situación de mera venta de la fuerza de trabajo y no de participación o compromiso en la investiga-

ción. En otro nivel, se dice que para actuar es necesario conocer empíricamente la situación y que este conocimiento pasa por la recolección de informaciones con instrumentos más o menos científicos (cuestionarios, análisis de información secundaria disponible, entrevistas, discusiones grupales, etc.). Se está afirmando, entonces, que no se puede actuar en función de la intuición o de la sensibilidad solamente; que ambas deben ser revisadas por medio de una actitud empírica. Se está así enfrentando una actitud romántica que busca la verdad en la interioridad. Se afirma que cualquier razón, para ser aceptada, tiene que estar en relación con lo observado, con lo empírico. Por tanto, las razones sin apoyo empírico pueden pertenecer al orden de la fe, de la creencia, de la autoridad, de la tradición, y nunca al campo del conocimiento objetivo.

Por intermedio, entonces, de la valorización de la observación de los grupos populares, la representación del conocimiento de occidente expande y desvaloriza, quiérase o no cualquier forma "tradicional de conocimiento" (mística, revelada, visual, etc.). Sin embargo, ésta es una actitud demandada por la sociedad política en su conjunto y por el funcionamiento de la empresa y de la fábrica. Tiene correspondencia con la desmarginalización del mundo, con la racionalidad necesaria para que el sistema capitalista funcione.

AL SERVICIO DE NOSOTROS MISMOS

He intentado presentar, a lo largo de este artículo, una lectura distinta de la investigación participativa que emerge a su vez, de la lectura de sus enunciados. En principio, he situado la herencia de la investigación participativa en relación con la tradición iluminista-positivista de occidente y su comprensión de la emancipación y del conocimiento. En seguida, destacué cuánto la investigación participativa debe a las concepciones liberales de la política, de la ciencia y de la educación en términos de su representación a la luz de la teoría del proceso. Por último, señalé algunos aspectos concretos de la expansión de la racionalidad occidental por la

vía de la investigación participativa y que fundamenta el proceso capitalista, aunque no se agotan allí.

Hice tal trabajo, fundamentalmente, porque pienso que la investigación participativa, como asimismo la educación popular, pecan de un excesivo optimismo que se refleja en una lectura unilateral de su propia acción, lectura que sólo destaca una cara de la moneda y deja la otra en la oscuridad, es decir, que releva el aspecto emancipador y revolucionario de su acción, excluyendo todos sus efectos modernizantes, integradores, reformistas, muchos de ellos valiosos según mi propia perspectiva. Digamos, en fin, que se pierden de vista las ambigüedades de la intervención.

Esta uniteralidad en la lectura, el hecho, como diría Bacon, que guiados por ídolos, sólo existen luces sobre las diferencias de la acción en vez de pensar, conjuntamente, las semejanzas, conducen a una hiper-valorización inocente de su potencial revolucionario y a un olvido de su papel reglamentario, integrador y modernizante. En gran parte, este error de lectura es producto de una visión estrechamente monolítica de lo real e intencional. Gracias a la primera característica, se pierde el conjunto contradictorio de los efectos que la interacción social provoca. Por medio de la segunda, se confunden los efectos con las intenciones.

En el fondo de la parcialidad en la lectura, me parece que existe el problema de la justificación del intelectual junto a los grupos populares. De modo general, la investigación participativa y la educación popular dicen estar

al servicio del pueblo, de los grupos populares, de los campesinos, de los obreros, etc. La emancipación, la autonomía, son buenas para el pueblo.

Esta simplicidad oculta innumerables problemas. El primero es que junto al pueblo, los intelectuales pueden, aunque justificados a partir de actitudes de respeto y humildad, estar construyendo su propia estrategia de hegemonía. De hecho, y en términos simples, para adquirir poder, los intelectuales, deben aliarse a los de arriba -a aquellos que ya poseen el poder- o a los de abajo, a los que tendrán el poder algún día. Esta sería una interpretación utilitaria que desconfiada del discurso bello y bueno de los intelectuales al servicio del pueblo, procuraría el interés del poder detrás de sus palabras y acciones.

Si salimos del campo de la interpretación utilitaria, podemos suponer que los intelectuales están al servicio de sí mismos en un sentido menos prosaico y materialista. Sin embargo, para aceptar esta interpretación se hace necesario creer en el poder de las ideas. La figura del intelectual pertenece a una larga tradición libertaria, cuyo énfasis es la autonomía del pensamiento y de la acción. Autonomía que solamente se puede alcanzar en el diálogo con los otros hombres, en el ejercicio de la argumentación y de la razón, en el juego de la persuasión sin coerción, por medio de los análisis refrendados por evidencias empíricas.

Para esta tradición del pensamiento, todos los hombres deberían adquirir la mayoría de edad a partir del esclarecimiento, el que no se

confunde con escolaridad ni con acumulación de conocimientos. La mayoría de edad es el pensar sin ídolos, es hacer uso público de la razón atendiendo a su mandato.

La experiencia histórica nos mostró que los hombres poseen una voluntad débil y que pueden fácilmente caer en las redes del servilismo voluntario, según el punto de vista de los intelectuales. El totalitarismo, el fascismo y las variantes del autoritarismo con su capacidad de movilización y adhesión popular son un testimonio por demás elocuente.

Los esclarecidos, los autónomos, para poder existir y realizar su autonomía y esclarecimiento necesitan de la autonomía y del esclarecimiento de todos que pasa a ser, de este modo, una cuestión de sobrevivencia. A no ser que opten, en contra de la tradición a la cual pertenecen, por la jerarquía.

Esta interpretación idealista tiene su constelación materialista en el mercado de bienes simbólicos. A lo único que el intelectual puede aspirar, en cuanto intelectual, es al prestigio o reconocimiento conferido por un mercado que valoriza los productos del pensamiento. Un mercado, en sentido amplio, de consumidores semejantes al propio intelectual, de iguales, con competencia para evaluar el uso de su razón apoyada en hechos. Un mercado que no le imponga como condición para alcanzar el prestigio, renunciar a sus convicciones, adecuándolas a una demanda, por demás espúrea.

El miedo a la masificación, hombres sin razón, y el miedo al individualismo extremo, a la

inexistencia del otro y, por tanto, del propio diálogo, están en la base de la educación popular y de la sociología crítica. Ambos, masificación e individualismo eliminan el diálogo, vale decir, ese espacio en el cual el intelectual piensa que puede ser conocido y reconocido.

Intenta, consecuentemente, en las agencias de intervención formar el espíritu crítico, autónomo, emancipado, solidario, racional y empírico, acostumbrado al juego del diálogo, a tomar resoluciones en conjunto apoyadas en la argumentación, en vez de la tradición o el preconcepto reciente o distante. Ya sea por disciplinar al pueblo en una nueva matriz de ser y pertenecer, ya sea por la formación (bildung) de todos en aquellos valores que él profesa. A veces escribe en líneas muy poco claras estos objetivos y llega a perderse en los artificios que inventa para disimular que el intelectual posee una estrategia de y para el intelectual y de que está, sobre todo, al servicio de sí mismo.



[Faint, mostly illegible text at the top of the page, possibly bleed-through from the reverse side.]

NOTAS

- (1) Cf. entre otros, Haberman, J., 1984: "Mudança estrutural da esfera pública", Tempo Brasileiro, RJ.
- (2) Los análisis generales sobre la investigación participativa fueron realizados por Gajardo, M.: "Evolución, situación Actual y Perspectiva de la Estrategia de Investigación Participativa en América Latina", FLACSO, Santiago, (s/d) y "Pesquisa participante: Propostas e Projetos" in Brandao, C., 1984, Repensando a Pesquisa

Participante, Brasiliense, SP. Demo P., 1982. Pesquisa Participante: Mito e realidade. Brasília, UNB/INEP; Carlos Brandao posee el mérito de haber difundido importantes trabajos sobre la investigación participativa, en el libro recién citado y en (1982) Pesquisa participante, Brasiliense, SP. Además de colaborar con artículos significativos sobre la cuestión en el meollo de sus reflexiones sobre la educación popular. Cf. Lovisoló, H. et al. Consideracoes iniciais sobre a PP, PUC, CCS mimeo, 08/84.

- (3) Vanilda Paiva destacó en varios trabajos el componente romántico-populista de la educación popular. Cf. Anotacoes para id. ... 1984, Graal, SP. Digamos que mi intención es la de destacar la acción iluminista-positivista bajo un ropaje romántico-populista.
- (4) La discusión sobre la investigación participativa se basó hasta el día de hoy en la crítica del discurso. Intentamos ir más allá de ella en una investigación montada para evaluar la investigación participativa en el contexto del Programa de Políticas Públicas del CCS, PUC, Cf. Lovisoló, H. (id.) ... 1985.
- (5) Expresión de Vicente Santuc en el Seminario Latinoamericano de Evaluación de Programas de Educación de Adultos, RJ, 1983, MOBREAL, UNESCO.

(6) Es posible que una diferencia importante entre iluminismo y romanticismo corresponde a la interpretación de una oposición entre un sujeto universal e individual, en el caso del primero, y un sujeto colectivo y no universal para el segundo. Este sujeto del romanticismo daría lugar a la derivación de categorías colectivas como pueblo, clases o grupos sociales, carácter nacional, personalidad básica, cultura, etc. para una caracterización del romanticismo, consultar Guinsburg J., 1978, O Romanticismo, Editora Perspectiva, SP. También los análisis de Cassirer y el trabajo importante de Berlín sobre Herder que acentúa el populismo, el pluralismo y el expresionismo del filósofo alemán y relativiza las diferencias consideradas como importantes para la oposición con el iluminismo. Ver también de Ortiz, R. Cultura Popular: Románticos y Folcloristas, Texto 3, PUC, SP, 1985.

(7) Claramente en Hegel, en Fenomenología del Espíritu, de cuya dialéctica amo-esclavo que describe la historia de la metafísica se apropia específicamente Freire, en Pedagogía del Oprimido y otros como metáfora del proceso de toma de conciencia del oprimido, cuya etapa final lleva a la comprensión de que, cada uno, interiorizó amo y esclavo.

(8) Sennet, R. (1980), La autoridad, Alianza Editorial, Barcelona, describe variadas formas de percepción y quiebre de los

mecanismos de autoridad. Tanto la proximidad, la intimidad como la distancia, la observación desapasionada, pueden, me parece, conducir a ese quiebre.

- (9) Cf. Cassirer, E. 1984, La filosofía de la ilustración (id. hasta el final).
- (10) La tesis de que el conocimiento es poder es central para la educación popular y la investigación participativa. Conjuntamente con el rechazo de cualquier principio o forma de autoridad, ganó un lugar destacado en las posiciones del grupo vinculado a Nova. Grupo que según Vanilda Paiva tiene gran influencia entre los católicos interesados en la educación popular.
- (11) Id.
- (12) Id.
- (13) La "ingeniería social" es la propuesta popperiana para la construcción de lo social basado en un fuerte rechazo a la existencia de leyes históricas -que Popper denomina de historicismo- y en el apoyo a la racionalidad de las respuestas para alcanzar un mundo menos arruinado, contrapuesta a la postura "utópica" del "mundo mejor". La ingeniería social estaría, por tanto al servicio de la disminución de los males del mundo. CF. "A sociedade aberta e

- seus inimigos".
- (14) Id.
- (15) Id.
- (16) "Maniqueísmo" remite aquí a la concepción del Estado y sus mecanismos sociales de intervención, como un bloque único y sin fisuras al servicio de la burguesía. En otro lenguaje, sin contradicciones. De hecho, el campo de los que están "al servicio" del pueblo presenta tanta fisuras como el primero. Diría que también el "maniqueísmo" es toda la evaluación de cualquier reforma en cuanto a postergación de la emancipación o freno a las luchas populares.
- (17) Brandao llamó la atención, vigorosamente, sobre este punto.
- (18) Id.
- (19) Id.
- (20) Id.
- (21) Para un excelente análisis de las influencias sobre Freire, Cf. Paiva, V., Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista.

Le concedemos mayor importancia a Popper sobre Freire que aquella que destaca Vanilda, sobre todo en lo que tiene relación con la racionalidad, el modelo de funcionamiento de la ciencia y la importancia de la subjetividad, el ideal de funcionamiento democrático y los conceptos orientadores de sociedad abierta y cerrada.

(22) Id.

(23) Las afirmaciones que siguen a continuación se basan en Lovisolo et. al. 1985, op. cit.

(24) Esta cuestión ya había sido presentada por Simmel, C. 1983, Sociología, Atica, SP, especialmente, pp. 100.

(25) Id.

(26) En esta dirección trabajó de manera sugerente Gouldner, A.W., Cf., 1979 (id. hasta el fin).

PUBLICACIONES PIIE

I. LIBROS

1. **Y así fue creciendo... La vida de la Mujer Pobladora,** Salomón Magendzo, Gabriela López, Cristina Larraín, Inés Pascal. 251 pp. Primera Edición 1983. Segunda Edición 1985.
2. **Las transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar.** Vol I y II. Guillermo Briones, Eduardo Castro, Adriana Delpiano, Rafael Echeverría, Verónica Edwards, Marcela Gajardo, Consuelo Gazmuri, Luis Eduardo González, Ricardo Hevia, Carmen Luz Latorre, Gabriela López, Abraham Magendzo, Salomón Magendzo, Iván Nuñez.
3. **La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?** Gabriela López, Jenny Aasaél, Elisa Neumann. 400 pp. Septiembre 1984.
4. **Desigualdad Educativa en Chile.** Guillermo Briones, Loreto Egaña, Abraham Magendzo, Alejandro Jara. 390 pp. Marzo 1985.
5. **Evaluación de Programas Sociales.** Guillermo Briones. 258 pp. Julio 1985.

6. **Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia.** Iván Núñez, 244 pp. Agosto 1986.
7. **Después de la Educación Media: ¿Éxito o Fracaso?** Luis Eduardo González, Salomón Magendzo. 300 pp. Oct. 1986.
8. **Currículum y Cultura en América Latina.** Abraham Magendzo. 300 pp. Noviembre 1986.

II. DOCUMENTOS DE TRABAJO

- No. 1 **Elementos para Repensar el cambio del Sistema Educativo en un proceso de Democratización.** Iván Núñez, Rodrigo Vera. 23 pp. Noviembre 1983.
- No. 2. **La Educación y los Ingresos en una Economía en Crisis.** Guillermo Briones. 40 pp. Noviembre 1983.
- No. 3 **El Problema de la participación en la Educación Popular: Análisis Crítico de una Experiencia.** Adriana Delpiano, Abraham Magendzo, Rosita Aguirre, Héctor Contardo, 67 pp. Enero 1984.

- No. 4. **Calidad de la Investigación y su Relación con la Cultura. Síntesis de una Investigación en un área indígena de Guatemala.** Abraham Magendzo. 21 pp. Marzo 1984.

III SERIE EDUCACION Y DEMOCRACIA

1. **EDUCACION Y DEMOCRACIA No. 1**

Programa Alternativas Democráticas para la Educación Chilena. 49 pp. Agosto 1984.

2. **EDUCACION Y DEMOCRACIA No. 2**

Actores y Estrategias para el Cambio Educcional en Chile. Historias y Propuestas. Iván Núñez. 50 pp. Agosto 1984.

3. **EDUCACION Y DEMOCRACIA No. 3**

Mujer y Dinámicas Subjetivas en el Proceso de Democratización. Salomón Magendzo, Cristina Larrain, Inés Pascal, Alejandro Jara. 17 pp. Mayo 1984.

4. EDUCACION Y DEMOCRACIA No. 4

Formación de la Personalidad Democrática en el Seno de la Familia como base para una Democratización de la Sociedad. Salomón Magendzo. 18 pp. Julio 1984.

5. EDUCACION Y DEMOCRACIA No. 5

Democratización de la Educación en América Latina. Una reflexión conceptual. Abraham Magendzo. 40 pp. Marzo 1985.

6. EDUCACION Y DEMOCRACIA No 6


Elementos para Repensar el Cambio del Sistema Educativo en un Proceso de Democratización. Iván Núñez, Rodrigo Vera. 23 pp. Noviembre 1983. (Reedición, agosto 1985).

IV. PIIE - ESTUDIOS

1. Experiencias en la Evaluación de la Efectividad y Costos de Programas Pre-escolares No-formales en Comunidades Marginales. Elementos para el Diseño de Alternativas. Carmen Luz Latorre, Salomón Magendzo. 50 pp. Agosto 1980.

2. **Cambios en el sistema Educativo bajo el Gobierno Militar.** Rafael Echeverría, Ricardo Hevia, 34 pp. Agosto 1980.
3. **Educación Formal de Adultos.** Verónica Edwards. 50 pp. 1981.
4. **La Política Educativa del Gobierno Militar.** Rafael Echeverría. 25 pp. (1981).
5. **Mercado de Trabajo, Ocupación y Educación Universitaria en la Economía Neo-liberal.** Guillermo Briones. 31 pp. 1981.
6. **Las Universidades chilenas en el Modelo de Economía Neo-liberal: 1973-1981.** Guillermo Briones. 50 pp. 1981.
7. **Estadísticas de Matrícula y Población 1958-1979.** Rafael Echeverría, Ricardo Hevia, Gabriela López. 18 pp. Abril 1981.
8. **Juventud, Recreación y Educación Extraescolar.** Luis Eduardo González. 44 pp. Noviembre 1981.
9. **El Control Autoritario expresado en las Circulares del Ministerio de Educación, en el período 1973-1981.** Salomón Magendzo, Consuelo Gazmuri. 33 pp. Noviembre 1981.

10. **Análisis de la Educación Media Técnico Profesional.** Abraham Magendzo, Luis Eduardo González. 59 pp. Diciembre 1981.
11. **Asistencialidad Estudiantil en el Período 1964-1981.** Carmen Luz Latorre. 32 pp. Diciembre 1981.
12. **Recursos Asignados al Sector Educación y su Distribución en el Período 1965-1980.** Carmen Luz Latorre, 39 pp. Diciembre 1981.
13. **Taller de Atención de Niños con Problemas de Aprendizaje con la participación de Educadores Comunitarios.** Lilliana Vaccaro, Ernesto Schiefelbein, 61 pp. Diciembre 1981.
14. **Análisis Crítico de la Reforma de Educación Media Chilena.** Eduardo Castro. 45 pp.
15. **Cambios Propuestos a la Educación Media.** Abraham Magendzo, Adriana Delpiano, 41 pp. Enero 1982.
16. **Los Alcances y Perspectivas del Programa Campaña Nacional de Alfabetización.** Adriana Delpiano. 39 pp. Enero 1982.
17. **Cambios en la Situación del Magisterio.** Iván Núñez. 81 pp. Enero 1982.

- 
18. Segmentación y Heterogeneidad Educativa en Mercados Laborales Urbanos. El Caso del Gran Santiago 1976-1980. Guillermo Briones. 36 pp. Enero 1982.
 19. Análisis Comparativo de los Planes y Programas de Estudios de la Enseñanza General Básica de 1967-1980. Abraham Magendzo. 38 pp. Febrero 1982.
 20. Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973. Iván Núñez. 63 pp. Marzo 1982.
 21. Educación Popular y Movimiento Obrero, un Estudio Histórico. Iván Núñez. 37 pp. Abril 1982.
 22. Educación Pre-escolar en Chile: Un análisis descriptivo. Gabriela López. 55 pp. Mayo 1982.
 23. El Magisterio chileno: Sus primeras organizaciones gremiales: 1900-1935. Iván Núñez. 119 pp. Junio 1982.
 24. Las Organizaciones del Magisterio chileno y el Estado de Compromiso: 1936-1973. Iván Núñez. 141 pp. Junio 1982.
 25. Evolución de la Política Educativa bajo el Régimen Militar. Iván Núñez. 147 pp. Junio 1982.

26. **La Educación Colaborativa, un Aporte al Desarrollo del Potencial Humano.** Salomón Magendzo. 35 pp. Octubre 1982.
27. **Educación Universitaria. Movilidad ocupacional e ingresos, Santiago de Chile 1981.** Guillermo Briones. 41 pp. Octubre 1982.
28. **Cambios en la Administración Educacional: el Proceso de Municipalización.** Ricardo Hevia. 86 pp. Noviembre 1982.
29. **Evolución de la Matrícula en Chile: 1935-1981.** Rafael Echeverría. 145 pp. Noviembre 1982.
30. **La Educación Popular en Chile: Un esfuerzo de sistematización.** Marcela Gajardo. 58 pp. Diciembre 1982.
31. **La Distribución de la Educación en el Modelo de Economía Neo-Liberal: 1974-1982.** Guillermo Briones. 71 pp. Julio 1983.
32. **La Reforma Educacional Neo-Liberal: Cambios en la oferta de Servicios Educativos 1979-1982.** Alejandro Jara, Héctor Contardo. 221 pp. Agosto 1982.
33. **El Marco Teórico-Político del Proceso de Descentralización Educativo: 1973-1983.** Loreto Egsaña, Abraham Magendzo. 135 pp. Septiembre 1983.

34. Programa de Apoyo Educativo y Salud Mental a la Familia Retornada. Informe de Actividades de la Primera Etapa. Agosto 1984-Enero 1985.
35. El Cambio Educativo en Chile: Estudio Histórico de Estrategias y Actores: 1920-1973. Iván Núñez, 46 pp. Julio 1985.
36. El Problema de la Reconstrucción de los Actores Campesinos en una Perspectiva de Democratización. Gonzalo Tapia, Gonzalo Vío. 49 pp. Mayo 1985.
37. La Desigualdad Educativa en las Areas Rurales de Chile. Guillermo Briones. 70 pp. Mayo 1985.
38. Dos Estudios sobre Educación, Tecnología y Trabajo. Guillermo Briones. 26 pp. Diciembre 1985.
39. Juventud en Chile. Luis Eduardo González. 210 pp. Diciembre 1985.
40. El Proyecto Educativo de la Teoría del Desarrollo. (Análisis de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, 1962). Rodrigo Vera G.

41. El Proceso de Descentralización Educativa Bajo el Régimen Militar: Descripción y análisis Crítico. Loreto Egaña, Abraham Magendzo.
42. Educación y capacitación de sectores de pobreza: el caso de la población de San Antonio de Barnechea, Chile. Carmen Luz Latorre. 132 pp. Mayo 1986.

V. MATERIAL EDUCATIVO DE TALLERES DE APRENDIZAJE

- a) UNIDADES DE TRABAJO DE MONITORES
CON UN COLECTIVO DE NIÑOS:

PRIMERA UNIDAD: Nuestros amigos del Taller.

SEGUNDA UNIDAD: Nosotros también trabajamos.

TERCERA UNIDAD: Recorramos nuestra población.

CUARTA UNIDAD: Preparemos juntos un paseo.

QUINTA UNIDAD: Conozcamos Chile y su gente.

SEXTA UNIDAD: Vamos todos a jugar.

b) CUADERNILLOS PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL DE
LOS NIÑOS, EN TORNO A LOS TEMAS DE LAS
UNIDADES:

CUADERNILLO No. 1 : Primera Unidad

CUADERNILLOS No.2-3-4:Segunda Unidad

CUADERNILLOS No.5-6-7:Tercera Unidad

CUADERNILLOS No.8-9 : Cuarta Unidad

CUADERNILLOS No.10-
11-12-13 : Quinta Unidad

CUADERNILLO No.14 : Sexta Unidad

c) CARTILLAS DE CAPACITACION DE MONITORES Y
COORDINADORES:

NIÑOS 1 : El niño y el adulto.

NIÑOS 2 : El aprendizaje con los
niños.

LECTO ESCRITURA 1 :

MATEMATICAS 1 : Las Tarjetas Par
impar.

MATEMATICAS 1 : El Abaco.

COMUNIDAD 1 : La Familia.

TECNICAS MANUALES :

EL JUEGO INFANTIL :

COMUNIDAD 2 : El Taller, las organi-
zaciones y grupos del
sector

EL CASTIGO :

RELACION PADRES
HIJOS :

TAREAS PREVIAS A LA: Puesta en marcha del
ATENCION DE NINOS Taller de Aprendizaje.

d) TEMAS DE CAPACITACION E INVESTIGACION
PARA EDUCADORES POPULARES

Realidad Poblacional: Perspectiva Histórica
y situación actual. Guillermo Williamson

Educación Popular, definición y puesta en
práctica. Eusebio Nájera.

Investiguemos la realidad poblacional.
Cecilia Richards.