

La Investigación Acción Participativa llama al tablero a la escuela

Zonia Fernández Tróchez

James David Leguizamón Gil

Maury Andrea Molina Choco



Universidad
del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación Popular

Universidad del Cauca

Santander de Quilichao

2019

La Investigación Acción Participativa llama al tablero a la escuela

Trabajo de grado para optar el título de: Magíster en Educación Popular

Directora:

Guillermina Mesa Cobo, PhD

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación Popular

Universidad del Cauca

Santander de Quilichao

2019

Agradecimientos

A Dios y a nuestras familias, por habernos acompañado durante este proceso de formación académica y personal.

A nuestra profesora Guillermina Mesa Cobo, a quien de cariño le decimos “Guille”, gracias de corazón por habernos enseñado la importancia de hacer investigación, y que esta no sólo termina aquí, sino que es un proceso de transformación constante, y gracias por habernos acogido a través de las asesorías como si fuéramos unos hijos más.

A la Universidad del Cauca, por haber traído la Maestría de Educación Popular a Santander de Quilichao, y con ella habernos dado la oportunidad a los Norte caucanos de realizar un estudio de posgrado.

Y a quienes nunca dudaron que lograríamos este triunfo, amistades cercanas y compañeros.

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo generar una reflexión crítica a las instituciones educativas sobre la importancia de la formación para la ciudadanía y, más concretamente, sobre el papel del docente y su práctica pedagógica en la democratización de la escuela. Se hace alusión al concepto de educación escolar para interpelar, desde la Investigación Acción como estrategia de intervención de la educación popular, por qué la escuela se ha convertido en un espacio de transmisión de conocimientos disciplinares y no, en un espacio vivo donde se tejan vínculos afectivos y sociales; se ejerza la democracia y se construya la libertad de pensamiento.

En esta investigación nos apoyamos en autores como Castoriadis para comprender el significado de la democracia y, en Paulo Freire, Orlando Fals Borda, John Elliot y otros, quienes sostienen que el educador debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para transformar conjuntamente con sus estudiantes la realidad en la escuela.

La investigación aborda temas desde los cuales se pretende: a) Resaltar el papel democratizador de la escuela en el proceso educativo, b) la distinción entre los enfoques de Investigación Acción que aportan a la democratización de la escuela y a la formación de maestros como investigadores, c) La importancia de la concientización y cambio de actitud del docente para asumir el proyecto democratizador dentro de la escuela, en contraposición con las relaciones de poder en el aula y, por último, d) desde la mirada de la educación popular, se reflexiona sobre la relación entre la autonomía del educador y la formación de ciudadanos democráticos y autónomos en busca de permanentes libertades.

Palabras claves: educación escolar, educación popular, democracia, Investigación Acción, ética docente, autonomía.

Abstract

This research work aims to generate a critical reflection to educational institutions on the importance of education for citizenship and more specifically on the role of teachers and their pedagogical practice in the democratization of school. Reference is made to the concept of school education, to question from “the Action-Research” as intervention strategy of popular education, why the school has become a space for the transmission of disciplinary knowledge and not, in a living space where affective and social bonds are woven and where democracy is exercised and freedom of thought is built.

In this research, we rely on authors such as Castoriadis to understand the meaning of democracy and, Paulo Freire, Orlando Fals Borda, John Elliot and others, who maintains that the educator must reflect on his pedagogical practice to transform together with his students the reality in the school.

The research addresses themes from which it is intended: a) to stand out the democratizing role of the school in the educative process, b) the distinction between “the Action-Research” approaches that contribute to the democratization of the school and the training of teachers as researchers, c) the importance of awareness and change of attitude of the teacher to assume the democratizing project within the school, as opposed to the power relations in the classroom and, finally d) from the perspective of popular education, it reflects on the relationship between the autonomy of the educator and the formation of democratic and autonomous citizens in search of permanent freedom.

Key words: School education, popular education, democracy, Action-Research, teacher ethics, autonomy.

Tabla de Contenido

| | Pág. |
|---|------|
| Introducción..... | 9 |
| 1. Descripción del problema..... | 11 |
| 1.1 Pregunta de investigación..... | 13 |
| 1.1.1 Sub-problemas de la investigación..... | 13 |
| 1.2 Estado del arte..... | 14 |
| 2. Justificación..... | 18 |
| 3. Objetivos..... | 20 |
| 3.1 Objetivo general..... | 20 |
| 3.2 Objetivos específicos..... | 20 |
| 4. Marco teórico y metodológico de referencia..... | 21 |
| 4.1 Marco teórico de referencia..... | 21 |
| 4.2 Marco metodológico de referencia..... | 22 |
| 4.3 Procedimientos y técnicas..... | 26 |
| 4.3.1 El análisis previo o lectura intensiva de los documentos objeto de estudio..... | 26 |
| 4.3.2 Las unidades de registro..... | 26 |
| 4.3.3 Las categorías o unidades de análisis..... | 27 |
| 4.3.4 La codificación..... | 28 |
| 4.3.5 La rejilla o mapa de codificación..... | 28 |
| 5. Resultados..... | 29 |

| | |
|--|----|
| 5.1 La Investigación Acción a través de la historia..... | 29 |
| 5.1.1 Diversidad de definiciones de Investigación Acción... .. | 30 |
| 5.1.2 Antecedentes Históricos de la Investigación Acción..... | 32 |
| 5.1.3 Enfoques y Modalidades de la Investigación Acción..... | 47 |
| 5.1.3.1 Modalidad Técnico-Científica | 47 |
| 5.1.3.2 Cartesiano o Positivista..... | 50 |
| 5.1.3.3 Modalidad Práctica Deliberativa..... | 50 |
| 5.1.3.4 Enfoque Praxeológico..... | 52 |
| 5.1.3.5 Modalidad de Investigación Acción Educativa Crítica Emancipadora..... | 52 |
| 5.1.3.6 Enfoque Sistémico..... | 53 |
| 5.1.4 Adjetivaciones de la Investigación Acción..... | 54 |
| 5.1.4.1 Investigación Acción Colaborativa..... | 54 |
| 5.1.4.2 Investigación en la Acción..... | 55 |
| 5.1.4.3 Investigación Acción Participativa..... | 55 |
| 5.1.4.4 Investigación Acción Educativa..... | 57 |
| 5.1.4.5 Investigación Acción Pedagógica..... | 59 |
| 5.2 La Investigación Acción desde las miradas de Paulo Freire y Orlando Fals Borda..... | 62 |
| 5.2.1 Los Titanes de la Educación Popular en América Latina..... | 62 |
| 5.2.2 La Investigación Acción; hacia un proyecto democrático y democratizador a través de la escuela..... | 71 |
| 5.3 Formación Docente en Investigación Acción..... | 80 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 5.3.1 | Atisbos de Acercamiento Investigativo... | 80 |
| 5.3.2 | Realidad de la Educación Escolar Formal..... | 84 |
| 5.3.2.1 | Transformación Curricular..... | 89 |
| 5.3.2.2 | Otra perspectiva de la Democracia..... | 91 |
| 5.3.2.3 | Objetivos Educativos en Práctica..... | 93 |
| 5.3.3 | Reflexiones en la Acción..... | 94 |
| 5.3.3.1 | Comprensión Real..... | 99 |
| 5.3.3.2 | Situaciones a Resolver..... | 101 |
| 5.3.4 | Formación de Formadores Democráticos..... | 102 |
| 5.3.5 | Una Ética Educativa..... | 104 |
| 6. | Conclusiones..... | 109 |
| | Referencias bibliográficas..... | 112 |
| | Anexos..... | 118 |

Introducción

La presente investigación tiene como propósito realizar una revisión documental para analizar desde qué perspectivas de la Investigación Acción, la Educación Popular puede interpelar y transformar la escuela hacia un proyecto de autonomía. Por ello, la teoría de democracia construida por Castoriadis (1994,1995) es el referente teórico conceptual complementado con otros autores que, desde la Educación Popular, apoyan las formulaciones de la teoría. La visión de Castoriadis y el lugar que otorga a la educación en general para la construcción de un proyecto de autonomía social, es desde nuestro punto de vista, muy importante para enfocar la escuela como uno de los contextos socio institucionales propicio para la formación en ciudadanía, donde se puede aprender y ejercer la democracia, especialmente cuando el maestro asume la tarea de investigar las realidades sociales valiéndose tanto de la Investigación Acción Educativa como de la Investigación Acción Participativa. La primera para interpelar el currículo y la vida cotidiana de la escuela, la segunda para crear puentes entre la comunidad educativa y los entornos socio-culturales en los que se inscribe la escuela. Para tal fin, nos apoyamos en los principios orientadores de la educación popular de tradición freireana, basados en la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo, la lectura de la realidad desde el contexto y sobre todo la articulación entre teoría y práctica.

La investigación documental (análisis de contenido) realizada comprende los siguientes aspectos temáticos: Identificación de la pluralidad de la Investigación Acción, sus enfoques y adjetivaciones desde una breve perspectiva histórica para tratar de dar respuesta al problema que hemos formulado. Caracterización de dos enfoques de la Investigación Acción. El primero,

aplicado a la intervención comunitaria, con una larga tradición en nuestro país desde su fundación por Fals Borda en Cartagena (1977) y con la contribución de numerosos agentes de la Educación Popular. El segundo enfoque, quizá menos explorado, corresponde a la Investigación Acción en la educación escolar y al papel de los maestros como investigadores.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, este trabajo se organiza de la siguiente manera. En el primer capítulo se presenta la descripción del problema de investigación, la pregunta de investigación, los sub-problemas de la investigación y el estado del arte. En el segundo capítulo la justificación. En el tercer capítulo se presentan los objetivos. En el cuarto capítulo se presenta el marco teórico y metodológico de referencia. En el quinto capítulo, se presentan los resultados de la investigación que muestra el análisis de contenido realizado a los documentos objeto de estudio. Finalmente en el sexto capítulo, se plantean las conclusiones.

1. Descripción del Problema

Desde Grecia antigua, la formación escolar ha cumplido un papel muy importante dentro de la sociedad, pues en ella se planta la semilla del futuro de la humanidad y de las sociedades democráticas. La investigación sobre la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido históricamente, tratada como el objeto de estudio de distintas disciplinas sociales (sociología, etnografía, historia, antropología) y, por las humanidades (filosofía, lingüística, semiótica) en especial, por la psicología y sus distintos enfoques en pugna, entre los que se destacan el conductismo con su exitoso modelo “proceso-producto” implementado en USA desde la década de los años 60 (Wittrock, 1989) este modelo de investigación, respondía en su momento, a los principios del capitalismo haciendo de la escuela una metáfora de la “fábrica” en la que se debían cumplir los principios de rendimiento y eficacia. Los estudios proceso-producto, fueron financiados por los gobiernos y se han extendido por el mundo, han sido utilizados para el diseño de políticas educativas en las que se define, por ejemplo, el tiempo de la jornada escolar, la formación de los maestros y sus titulaciones, la clasificación salarial de los mismos, la diferenciación entre educación pública y privada, el rendimiento escolar en términos del producto (estudiantes), los contextos educativos, entre otros. Para ello se utilizaron los test y la permanente observación y medida de las conductas de maestros y alumnos, “el indicador se convirtió en fin en sí mismo. La elaboración de puntuaciones de test llegó a ser un objetivo de la instrucción. Las actividades docentes que eran observadas podían, por un lado, evaluarse y, por otro, servir de base para la formación y desarrollo del personal docente” (Wittrock, 1989, p. 28).

Otro enfoque de gran tradición en la investigación educativa ha sido el de la psicología de enfoque cognitivista, en el que se destaca el constructivismo piagetiano. En el modelo cognitivista, interesa el aprendizaje y la construcción del conocimiento del niño, el papel del maestro es secundario y, algunos investigadores llegan hasta negar su papel o en su defecto, disminuir y menospreciar la influencia del maestro. No se trata de demonizar aquí el valor de estos estudios, pues de todos modos han contribuido al conocimiento de las interacciones entre maestros y estudiantes. Se intenta resaltar es que el maestro no ha sido incluido en su papel como investigador sino como uno de los objetos que hacen parte de un sistema escolar que debe funcionar eficazmente.

Desde los modelos mencionados no se consideran aspectos que han sido observados por otros como la etnografía o la ecología humana. En contraste y en ruptura con los modelos clásicos surgen los enfoques de Investigación Acción Educativa y la Investigación Participativa de tradición freireana, aplicados a la transformación social y la vida escolar en sus distintas dimensiones y contextos.

Desde la educación popular se observa un apoyo fuerte al afianzamiento de la conciencia democrática ciudadana a través de los dos enfoques de la Investigación Acción tanto la escolar como la comunitaria. Los principios ideológicos que orientan la educación popular son políticos, es decir, democráticos, incluyendo como prioritaria la búsqueda de la paz como la esperanza más sentida del pueblo colombiano.

Como se ha afirmado antes, el enfoque predominante en que se ha dado la investigación en la escuela, ha sido para encontrar formas de optimizar el trabajo industrial, se ha promovido

también la visión de desarrollo de la empresa capitalista, como el futuro viable desde todo punto de vista; dejando de lado otros aspectos que también son importantes en la vida del ser humano.

Por todo lo anterior, se podría decir que la educación en general y la educación pública en particular y los maestros, deben buscar su lugar en la investigación para encontrar su máxima aproximación hacia la democracia. Por ello, la idea es aproximarnos, hasta donde este ejercicio de investigación lo permita, a la comprensión del papel que pueden cumplir, la educación popular tanto, desde la Investigación Acción Participativa como desde la Investigación Acción Educativa en la democratización de la escuela y el maestro mediante el siguiente interrogante de investigación:

1.1 Pregunta de Investigación

- ¿Desde qué perspectivas puede la investigación acción, como estrategia metodológica de la Educación Popular, interpelar el papel democratizador de la educación escolar?

1.1.1 Sub- Problemas de la Investigación

- ¿Desde qué enfoques de la Investigación Acción y sus adjetivaciones desarrollados históricamente, puede la educación popular interpelar el papel democratizador de la escuela?
- ¿Qué aspectos caracterizan la Investigación Acción Participativa y cuál es su aporte a la democratización de la escuela?
- ¿Qué aspectos de la Investigación Acción Educativa contribuyen a la formación de un maestro investigador cuya meta es democratizar la escuela?

1.2 Estado del arte

El término investigación-acción (en adelante IA) apareció por primera vez en 1946 con Kurt Lewin quien fue reconocido como el fundador de la Psicología Social moderna (Conductismo Social). Existen varias definiciones al respecto desde distintos enfoques y por ende desde la mirada reflexiva de muchos autores, por lo cual se puede hablar de “pluralidad de la Investigación Acción”. La IA hace referencia a diversas estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social, Lewin (citado por Restrepo, 2005) definía la Investigación Acción como “una práctica reflexiva social basada en la interacción entre la teoría y la práctica en la que no hay ningún tipo de distinción entre los investigados, quien investiga y el proceso de investigación”.

En este sentido, la Investigación Acción ha sido aplicada en diferentes campos como la psicología, la salud, en el ámbito comercial y en la educación popular, especialmente, desde aquellas investigaciones que se han enfocado en la democracia y la democratización de la escuela. En los distintos enfoques de la Investigación Acción se han producido diversos estudios desde los tiempos de Kurt Lewin. Específicamente en el campo de la educación escolar, algunos autores, destacan a Jhon Dewey fundador de la escuela experimental y a Kilpatrick creador de la pedagogía por proyectos, como los gestores iniciales de la Investigación Acción Educativa. Sin embargo, no abundan antecedentes específicos que muestren procesos de Investigación Acción relacionados directamente con propuestas de democratización de la escuela en aras a la construcción de un proyecto de autonomía.

A continuación, se mencionan algunos trabajos de investigación que se aproximan al tema de la relación entre democracia e Investigación Acción. Iniciaremos con un estudio que

realizaron Gabriel Goyette y Michael Lessar Hebert quienes tomaron diversos autores como referencia para conceptualizar sobre las funciones, fundamentos e instrumentación de la Investigación Acción, además, de algunas experiencias de formación, todo ello con el propósito de hacer un análisis sobre los campos de aplicación de la IA y la formación permanente del profesorado. Desde esta perspectiva se encuentran algunos enfoques como: investigación-participación, investigación-intervención, formación- investigación, dentro de esta última se encuentra una propuesta de formación humanística transformadora que propende por el cambio del individuo y por ende el cambio social; “que va unida a un proyecto político crítico, reivindicador o marginal de tipo de concienciación de Freire” (Goyette y Lessard, 1998, p.96).

Así mismo, se encuentra una investigación realizada en la Universidad Autónoma de Baja California Ensenada México, en la que los autores dan a conocer una serie de estrategias que apuntan hacia la mirada de una escuela democrática, entre las que mencionan “favorecer una cultura colaborativa, luchar contra la exclusión y valorar la diversidad como fuente de mejora, redefinir un conjunto de valores democráticos, facilitar la participación y toma de decisiones de la comunidad, desarrollar procesos autoformativos sobre participación democrática y desarrollar proyectos compartidos entre el centro educativo y su territorio” (Moliner, Trasver, Ruiz, y Segarra, 2016).

Todas estas estrategias están basadas en la metodología de la IA, en tanto es una forma en la que todos los actores del proceso de aprendizaje llámese educadores, educandos y comunidad en general puedan ser artífices de los cambios que dichas estrategias propician, “tomar en consideración la importancia de la escuela como un lugar idóneo para la formación de todas las

personas y colectivos de la comunidad, es empezar a pensar en ella como institución democrática y como escuela de democracia” (Moliner *et al.*, 2016,p.125).

Siguiendo esta misma línea de trabajos relacionados con la democracia en la escuela, Marta Prieto del Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso Chile, adelantó un estudio mediante la IA con profesores y estudiantes de la universidad, con el propósito de conocer y comprender desde la visión de los estudiantes, las percepciones y comprensiones sobre la democracia en la escuela, dando como resultado que existe un desconocimiento del significado, implicancias y aspectos implícitos de la democracia además, la ausencia de procesos formativos al respecto (Prieto, 2001).

Finalmente, se encontró una investigación denominada Plan Local Integrado de Educación de Adultos de Getafe Madrid España, donde el ayuntamiento de Getafe junto con la colaboración de otras organizaciones, decidió realizar una experiencia que consistía en la alfabetización de hombres y mujeres con un nivel socioeconómico medio-bajo. El propósito de este proyecto era que la mayoría de las personas participaran democráticamente y de forma consciente en la sociedad en la cual vivían y para lo cual se hacía necesario la alfabetización, después del proceso educativo realizado con los adultos, se alcanzaron resultados en los que se destaca el entusiasmo y la motivación de las personas implicadas en el proceso, y sobre todo la participación y la comunicación durante las actividades propuestas al grupo (Serrano, 1990, p.257).

Aún quizá quedan por mencionar otras investigaciones realizadas en el campo educativo, pero con las ya nombradas se evidencia que son escasos los antecedentes de la de la IA con relación a la identificación de los rasgos que deben caracterizar una escuela democrática y

democratizadora donde todos los actores implicados tengan las mismas posibilidades de ser y hacer dentro de la sociedad.

2. Justificación

La presente investigación es importante porque, en sus tres sub-problemas apunta a identificar cuál o cuáles, entre la pluralidad histórica de los enfoques existentes de la Investigación Acción reconocida como estrategia de intervención de la educación popular, es el más pertinente para intervenir la educación escolar, desde los mismos maestros y con las comunidades educativas con las que laboran. Se trata de encontrar rutas desde la educación popular y la Investigación Acción para la formación democrática de los educandos con la mirada puesta en proyectar cambios y transformaciones en un país con zonas olvidadas por los gobiernos, como, por ejemplo, el Cauca que ha sido ampliamente vulnerada y excluida en los derechos ciudadanos a través de la historia.

Este trabajo, también es importante porque propicia la profundización teórica de quienes emprendemos un ejercicio de investigación relacionado con las temáticas que orientaron nuestro proceso de formación en la Maestría en Educación Popular cursado en la Universidad del Cauca Sede Santander de Quilichao. En ese sentido, abordar la lectura rigurosa para conocer con mayor profundidad qué es la Investigación Acción en sus distintos enfoques, es acercarse de algún modo a Paulo Freire (1997) cuando afirma, “cuanto más ponemos en práctica de manera metódica nuestra capacidad de indagar, de comparar, de dudar, de verificar, tanto más eficazmente curiosos nos podemos volver y más críticos se puede hacer nuestro buen juicio” (p. 61) que más que un comportamiento ético, investigar sobre lo que otros han pensado y dicho, en este caso sobre la IA y sus enfoques aplicados a la comunidad o a la escuela, es un reto que sitúa a quien investiga en una condición autocrítica y de ejercicio de la autonomía en la que experimenta el pensamiento creativo e innovador para reconocer y reconocerse en las realidades

de los educandos y para construir posteriormente, alternativas democráticas de participación en la escuela.

Es importante este trabajo de investigación, centrado en la exploración de documentos en los que se caracterizan los distintos enfoques de la Investigación Acción, para comprender como maestros el significado de la democracia y la autonomía individual y social en la escuela actual, tema de mucho interés para los educadores populares quienes deben conocer tanto las teorías como los modos de hacer de la IA antes de emprender cualquier intervención para producir cambios y transformaciones concretas en la vida cotidiana de las escuelas y sus contextos comunitarios.

La relación entre la educación popular, la IAP y la democratización escolar es un tema de mucha importancia y actualidad, puesto que puede llegar a influir en los integrantes de las comunidades educativas escolares para que desarrollen una mayor apropiación de la educación y en ese mismo sentido, habilidades para la convivencia, la participación y la imaginación creadora de mundos posibles; además, puede brindar mayor fundamentación y objetividad al trabajo de los educadores populares en la escuela y la comunidad, en un país y en un momento histórico que tiene una gran necesidad del desarrollo de la autonomía y la convivencia pacífica.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Reconocer las perspectivas de la Investigación Acción que permiten a la Educación Popular su contribución, interpelación y transformación de la educación escolar en pro de un proyecto democrático y democratizador.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar en sentido histórico los distintos enfoques de la Investigación Acción.
- Identificar las trayectorias de la Investigación Acción que específicamente proponen un proyecto democrático y democratizador desde la educación popular.
- Identificar las perspectivas de la Investigación Acción que contribuyen a la formación de maestros investigadores para la democratización de la escuela.

4. Marco Teórico y Metodológico de Referencia

4.1 Marco teórico de referencia

En este apartado, se exponen algunos de los principales conceptos orientadores y las formulaciones teóricas de Castoriadis (1964) que permitirán una aproximación a la problemática planteada en el presente trabajo que consiste en la relación entre Educación Popular e Investigación Acción, democracia y escuela. Castoriadis (1964) parte de la idea según la cual, la educación es la base de la democracia, aunque la educación escolar como institución social no ha logrado cumplir históricamente su función democratizadora, es decir, la formación de ciudadanos autónomos y participativos, con sentido de la política y, por ello, capaces de transformar sus realidades sociales. En contraste, la educación popular desde sus orígenes históricos y sus enfoques más tradicionales basados en la caridad y las filantropías -religiosas y laicas- para la reparación de las injusticias sociales; hasta los enfoques de la tradición freireana con un sentido del papel político de la educación, han buscado alternativas democratizantes para la formación de ciudadanos libres.

Para comprender entonces, qué significa democracia y cómo la educación popular mediante la Investigación Acción puede interpelar la educación escolar y contribuir a su democratización, se toma como referente el pensamiento de Cornelius Castoriadis conocido como el filósofo de la democracia del S XX.

Para Castoriadis (1964) la noción de democracia inicia con la herencia histórico-social, lo que significa la coexistencia entre la sociedad y la historia. El autor, muestra cómo lo social se ha venido auto-alterando históricamente por lo instituido y lo instituyente a través del lenguaje

como su principal vehículo caracterizado por la producción significativa de las representaciones sociales (p. 205). Para él, lo instituido son todas las normas, costumbres que el individuo encuentra en la sociedad y con las cuales ha sido instituido. Por otro lado, cuando habla de instituyente, se refiere a un tipo de relaciones sociales de poder que se apoyan en las creaciones pasadas, aún vividas, en el hecho de que ya existe una sociedad instituida que coexiste con lo nuevo. De este modo, los individuos instituyen la sociedad, y la misma sociedad los instituye, hay un flujo constante entre lo instituido y lo instituyente, la familia, la escuela, son claros ejemplos de contextos instituyentes.

Con base en lo anterior, cabe mencionar que la política¹ es la resultante de una creación histórico-social y se debe considerar como una tarea que afecta a todos los miembros de la colectividad respectiva. La política propone la igualdad de todos y trata de hacerse efectiva poniendo en cuestión las instituciones establecidas.

Al respecto plantea Castoriadis (1964)

Una tarea, (...) es la transformación de las instituciones en el sentido de la democracia². Por tal razón, discutir sobre la democracia, es discutir sobre la política. Por consiguiente, se debe transformar el discurso del otro en discurso del sujeto para formar un sujeto autónomo y para lograrlo, no se puede querer la autonomía sin quererla para todos, pues su realización no puede concebirse plenamente más que como empresa colectiva. Es así que, al hablar de autonomía, sería hablar del dominio del consciente sobre el inconsciente. (p. 27, 28, 30, 46)

¹ “El fin de la política no es la felicidad, que solamente puede ser unos asuntos privados, es la libertad y la autonomía individual y colectiva” (p. 52).

² “La democracia supone la igualdad en el reparto del poder y en las posibilidades de participación en el proceso de toma de decisión política” (p. 42).

Seguendo a Castoriadis (1964), no se puede confundir política con politiquería, del mismo modo que no se puede confundir Estado con gobierno. El quehacer político, afirma Castoriadis (1964)

Es una actividad colectiva-reflexiva y lúcida que apunta a la institución global de la sociedad, convirtiéndose así en un momento y una expresión del proyecto de autonomía: no acepta pasiva y ciegamente lo que ya está allí., lo que fue instituido, sino que lo vuelve a cuestionar. (p. 36)

Es así como Castoriadis (1964), diferencia dos tipos de democracia; la democracia como régimen y como procedimiento. La democracia es el régimen en el que la esfera pública se hace verdadera y efectivamente pública, pertenece a todos, está efectivamente abierta a la participación. Es un tipo de democracia que interpela a las instituciones para que las preguntas puedan ser planteadas sin que exista algún tipo de posición o estatus, están determinadas o garantizadas de partida, aquí el autor se refiere al Estado democrático que vivió la antigua Grecia. La democracia como procedimiento en donde surge la aparición de una concepción que fundamenta a la democracia como un conjunto de procesos que se caracterizan por romper con todo el pensamiento político precedente, que veía en la democracia un régimen político. En Colombia y en los países dependientes de las decisiones globalizantes de los países centrales, la educación en general y en particular la escolar, está sumergida en los procedimientos, en la eficacia y en los indicadores de cobertura, poco importan los procesos educativos.

Como se había mencionado con anterioridad, el lenguaje aparte de ser el vehículo de la herencia histórico-social, también es un elemento que le permite al sujeto social ir reconociendo y comprendiendo el mundo que lo rodea. Todo se origina en un momento a raíz de la designación, de cómo los individuos van apreciando las cosas, dice Castoriadis que esa

designación tiene cierto origen en el imaginario radical, el cual es como esa fuerza en el inconsciente del individuo que lo motiva a entender las cosas y el mundo tal como le parece que son, es esta imaginación la que es domesticada y dominada en el proceso de fabricación social (p. 38). Según el autor, el sujeto está dominado por un imaginario vivido como más real que lo real, aunque no es consciente, precisamente porque no es sabido y este aspecto es lo esencial de la heteronomía –o de la alienación y dependencia-“(…) es el dominio ejercido por un imaginario autonomizado que se arrogó la función de definir para el sujeto tanto la realidad como su deseo” (p. 27). Reinterpretando al autor, la escuela y los maestros no somos conscientes de lo que reproducimos ni de cómo mantenemos una historia de sumisiones y dependencias.

Cuando Castoriadis profundiza sobre el imaginario radical, también habla de un imaginario creador que no entiende como la imagen en el espejo o en la mirada del otro. Más bien, el “*espejo*” mismo y su posibilidad, y el otro como “*espejo*”, son obras de lo imaginario que es creación exnihilo (p. 5). Resumiendo, la imaginación radical es la capacidad de invención o creación que poseen los individuos, esa posibilidad creadora que, en un momento dado, es influenciada y dominada por los imaginarios sociales los cuales condicionan los deseos de cambio tanto del individuo como de la sociedad.

Otro aspecto relacionado con la noción de democracia tiene que ver con la autonomía. Siguiendo a Castoriadis la autonomía es la capacidad que tiene cada individuo de tomar conciencia sobre sus propias acciones, la autonomía sería entonces el dominio del consciente sobre el inconsciente. La autonomía no significa desconocer al otro, es complementarse, buscar la libertad de pensamiento siendo consciente de que lo que se hace o se dice en relación con otros, lo que conlleva a una discusión de lo político social. La autonomía parte de lo individual y

pasa a lo colectivo porque somos indudablemente seres sociales por naturaleza. Autonomía también es la posibilidad de ser partícipe de la vida social de forma crítica y creativa.

Las nociones de democracia planteadas por Castoriadis y, hasta aquí expuestas, son los referentes para establecer las categorías para la interpretación y análisis de contenido de los documentos seleccionados para la exploración documental. Son las categorías de análisis que se derivan de este marco teórico y se constituyen en las herramientas conceptuales orientadoras para comprender la relación que plantean los tres sub-problemas del trabajo de investigación: educación popular e Investigación Acción, democracia y escuela en cada uno de los autores y sus libros objeto de estudio.

4.2 Marco metodológico de referencia

El enfoque metodológico seleccionado para el presente trabajo de investigación es la exploración documental mediante la técnica del análisis de contenido cualitativo. Una característica de la investigación cualitativa es que se trabaja principalmente con palabras y no con números (...) (Miles y Huberman, 1994 citado por Fernández Núñez, 2006). En este sentido, es posible distinguir entre la *tradición lingüística*, que trata al texto como un objeto de análisis en sí mismo, y la *tradición sociológica*, que trata al texto como una ventana a la experiencia humana (p. 2). Los documentos que se seleccionaron para ser analizados mediante el análisis de contenido en el presente trabajo responden a una búsqueda de concordancia entre los tres sub-problemas de la investigación:

¿Desde qué enfoques de la Investigación Acción y sus adjetivaciones desarrollados históricamente, puede la educación popular interpelar el papel democratizador de la escuela?

¿Qué aspectos caracterizan la Investigación Acción Participativa y cuál es su aporte a la democratización de la escuela?

¿Qué aspectos de la Investigación Acción Educativa contribuyen a la formación de un maestro investigador cuya meta es democratizar la escuela?

Las categorías y subcategorías se derivaron y preestablecieron a partir del marco teórico de referencia anteriormente expuesto. Considerando el volumen de categorías que se establecieron para el análisis documental se adjuntan en el apartado: (Anexo 1.)

4.3 Procedimientos y técnicas

A continuación, se relacionan los procedimientos que se siguieron para el análisis de contenido en el presente trabajo de investigación con las orientaciones metodológicas de Gómez Mendoza (2000) y otros autores consultados sobre el tema.

4.3.1 El análisis previo o lectura intensiva de los documentos objeto de estudio

En este caso, se seleccionaron tres tipos de documentos de a) Los que hacen relación con los aspectos históricos que permitirán caracterizar los distintos enfoques de la IA y sus adjetivaciones. B) los que se refieren a la Educación Popular de tradición freireana y la Investigación Acción Participativa. C) los que hacen referencia a la Investigación Acción Educativa y al maestro como investigador.

4.3.2 Las unidades de registro

Según Gómez Mendoza (2000) todo análisis de contenido, supone la descomposición del material tratado en elementos de análisis (unidades de registro). Estos elementos deben ser

clasificados en concordancia con las categorías. Berelson (1952 citado por Gómez Mendoza, 2000) sostiene que, “un análisis de contenido, vale lo que valen las categorías”.

Siguiendo este punto de vista los siguientes documentos; “*Investigación Acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentación*” de Gabriel Goyette y Michael Lesard Hebert, “*Investigación Acción Aplicaciones al Campo Social y Educativo*” de María Gloria Pérez Serrano, “*Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*” de Paulo Freire, “*Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*” de Orlando Fals Borda, y “*La Investigación Acción en Educación*” de John Elliott, fueron desglosados en unidades de significación correspondientes a temas, palabras, títulos, conceptos, frases, inclusive una idea. Las unidades de registro se identificaron en los documentos y fueron utilizadas para contar los elementos del contenido de los textos (frecuencia de aparición) para lo cual, fue necesario, realizar con anterioridad al análisis, una codificación relacionada con los tres tipos de documentos antes mencionados.

4.3.3 Las categorías o unidades de análisis

En el presente trabajo, las categorías están predeterminadas a partir del marco teórico de referencia. Significa que estas categorías son determinantes para la interpretación y análisis de los contenidos hallados en los textos objeto de estudio, la frecuencia de aparición de las categorías y su relación con otros conceptos, hace posible la emergencia de subcategorías. La frecuencia de aparición de las categorías también, conduce a establecer las tendencias de los distintos textos analizados que, necesariamente, estarán determinados por los sub-problemas y los objetivos del trabajo de investigación. Anexo 1. Descripción de las categorías

4.3.4 La codificación

Corresponde a un procedimiento para la recogida de los datos textuales seleccionados en los documentos como unidades de registro. Los códigos pueden ser numéricos, de color o alfabéticos, etc. Los códigos son un modo abreviado de las categorías y permiten contabilizar y establecer la frecuencia de aparición de las mismas en los distintos documentos examinados.

Anexo 2. Tablas de codificación por categorías y subcategorías

4.3.5 La rejilla o mapa de codificación

La rejilla de codificación o mapa de categorías y sub-categorías, es una representación gráfica de los códigos establecidos, a partir de las categorías en la que se muestra la frecuencia y las tendencias de las categorías aplicadas en cada uno de los documentos objeto del estudio. En la rejilla o mapa será posible visibilizar cómo aparecen los datos obtenidos, sus relaciones y frecuencia de aparición para dar inicio a la interpretación y análisis consecuentemente con los objetivos del trabajo de investigación. Es muy probable que durante el proceso emerjan nuevas categorías y sub-categorías a partir del marco teórico de referencia. Anexo 3. Rejilla de frecuencias de aparición de categorías y subcategorías

5. Resultados: Análisis de los Documentos Objeto de Investigación

5.1 La Investigación Acción a través de la historia

Investigación Acción, es el tema a tratar en el desarrollo del presente capítulo, precisamente para identificar todos aquellos enfoques o adjetivaciones dadas a través del tiempo, desde distintos momentos históricos y a partir de la mirada reflexiva de varios autores comprometidos con el cambio social y educativo.

En este capítulo se desarrollan dos aspectos fundamentales; primero, hacer una aproximación a las definiciones de la Investigación Acción según distintos autores y, segundo, identificar en sentido histórico los distintos enfoques y adjetivaciones de IA.

Para ello, se abordaron dos textos base para el análisis de contenido en relación a la IA, el primero corresponde al libro, *La Investigación Acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentación*, de Gabriel Goyette y Michael Lessard Hebert, el primero, doctor en educación y profesor de ciencias de la educación de la Universidad de Quebec en Montreal, ha publicado numerosos textos de Investigación Acción y la segunda autora, licenciada en ciencias de la educación por la Universidad de Quebec en Montreal donde ejerce la docencia, ha redactado una memoria sobre Investigación- Acción relacionada con el profesorado, también explica temas relacionados con la adaptación escolar. Un segundo libro analizado tiene por nombre, *Investigación Acción. Aplicaciones al Campo Social y Educativo* de Gloria Pérez Serrano, Doctora en pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, 1978, catedrática de educación cívica en la Universidad de Sevilla, 1994, catedrática de pedagogía social en la UNED, 2001, donde ejerce sus funciones docentes e investigadoras, que se han desarrollado en

torno a las áreas de pedagogía social, animación sociocultural y educación de personas mayores. Los autores mencionados nos presentan rasgos históricos de la IA, definiciones de distintos autores y las corrientes donde se ha evidenciado la aplicación de la IA en el campo social y educativo. Además, se tomaron referencias de otros artículos e investigaciones relacionadas con el tema para ampliar información al respecto.

5.1.1 Diversidad de definiciones de la Investigación Acción

La investigación, es un término que ha tenido mucha relevancia dentro de las ciencias sociales, los diseños de la Investigación Científica han girado en torno a dos modelos o paradigmas como son; el racionalista o cuantitativo y el naturalista o cualitativo, los dos modelos desarrollan una gama de estrategias metodológicas y una concepción diferente de cómo investigar, en este sentido, en las ciencias sociales han prevalecido dos grandes perspectivas como son el positivismo y la fenomenología, el primero basado en el método científico, reconocido por su validez tanto para la consecución de datos como para el análisis de los mismos; este método ha sido denominado cuantitativo, porque se vale de datos exactos, medibles y cuantificables y se buscan los hechos o causas de los fenómenos alejados de los estados subjetivos de los individuos inmersos en la sociedad. El segundo, denominado fenomenológico o de carácter cualitativo, pretende entender los fenómenos sociales desde los propios individuos, toma el sujeto como persona, con problemas reales, con una herencia socio-histórica que lo hace partícipe de un tipo de sociedad.

Así pues, Colmenares y Piñero (2008) afirman

Que pesar de las discusiones paradigmáticas en el hacer científico social en torno a la dicotomía cuantitativo versus cualitativo, la investigación cualitativa emerge en el campo

de las ciencias de la educación como una opción metodológica válida para el abordaje de los problemas socio-educativos. (p.99)

Aparece entonces, la Investigación Acción como una forma de superación de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, en cuanto se hace necesario tanto el conocimiento como de la acción para actuar de manera eficaz frente a los fenómenos sociales y educativos.

Sin embargo, la IA, ha sido criticada en la academia, por la falta de objetividad, por tanto, carente de validez y rigurosidad, a pesar de esto, la objetividad la encuentra en contextos donde el individuo interactúa con otros. “La Investigación Acción parte del supuesto de que el hombre vive en la sociedad y su conducta está vinculada con la de otros hombres con los que interactúa constantemente” (Pérez, 1990, p.31).

Existen varias definiciones respecto a la IA desde distintos enfoques, por lo cual, se puede hablar de pluralidad de la Investigación Acción. La IA, hace referencia a diversas estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social, Lewin (s.f, citado por Restrepo, 2002, p. 1) definía la Investigación Acción como “una práctica reflexiva social basada en la interacción entre la teoría y la práctica en la que no hay ningún tipo de distinción entre los investigados, quien investiga y el proceso de investigación”. Por su parte, Esquivel (2010, p.1) plantea que el profesional realiza un proceso de búsqueda continua por medio de la reflexión sobre su propia práctica, y como resultado de ello, introduce mejoras progresivas en su propio proceso de enseñanza. Según Pérez (1990, p.13) “la Investigación Acción se puede entender como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral en que por medio de la interacción todos los implicados en ella descubren, redescubren, aprenden y enseñan”.

Por otro lado, Freire (1978 citado por Pérez, 1990, p. 33) al hablar de la educación la define como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Si queremos influir sobre la realidad será mediante una acción que posibilite la transformación y la mejora de la misma.

Al respecto, Kemmis y McTaggart (1989)

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. (Citado por Pérez, 1990, p.53)

Jacques Rheaume (1982, p.44 citado por Goyette y Lessard, 1998, p.37) “reconoce a la IA objetivos de producción de un saber de cambio en la acción y educación. Comporta, en fin, una dimensión educativa o reeducativa”.

La Investigación Acción adopta una flexibilidad metodológica que no se encuentra en los demás tipos de investigación, en la IA, “investigador y objeto de estudio no se obligan a distanciarse a lo largo del proceso de investigación” (Goyette y Lessard, 1998, p.15).

Estas son solo algunas de las definiciones dadas a la Investigación Acción, pero que dan una idea general del término.

5.1.2 Antecedentes Históricos de la Investigación Acción

Para acercarse un poco a la definición de Investigación Acción es necesario hacer un recorrido histórico desde sus inicios hasta la actualidad a fin de identificar sus distintos enfoques

y adjetivaciones tanto en el campo social como en el educativo, ya sea desde la educación escolar, educación popular o intervención comunitaria.

Los primeros intentos de Investigación Acción surgen en la década de los años 20 en Alemania, con la Escuela de Frankfurt para desarrollar una teoría crítica, en contraposición al positivismo marxista, todas las consecuencias que trajo la I guerra mundial dieron pie a la creación de una nueva teoría. Según (Quintero, Munevar y Yepes, 2007, p.126) las reformas curriculares pretenden superar el desarrollo de contenidos atomizados, para dar paso a una visión integral e interdisciplinaria, donde los diferentes saberes confluyen para solucionar los problemas sociales y contribuir a los propósitos misionales de las instituciones educativas.

Pasamos a la India, en la década de los años 30, donde el sociólogo, escritor y reformador social estadounidense John Collier en su trabajo realizado el año 1945, como comisionado para los asuntos indios, se convirtió en defensor de los nativos americanos, preocupado por los efectos de la era industrial, deseaba mejorar las condiciones de las labores agrícolas de los habitantes, se propuso restablecer el sentido de comunidad y responsabilidad de en los indios dominados por la cultura blanca Collier (1945) “constató que la acción en grupo donde se involucraban participantes del contexto, producía mejores resultados y satisfacciones que aquellas tareas especializadas y aisladas, realizadas solamente por agentes externos. Se aprendía más cuando se partía de necesidades reales y urgentes” (citado por Quintero, *et al.*, 2007, p. 127).

Posteriormente, aparece la noción de IA por primera vez en 1946 en Estados Unidos, primero en el campo social y luego en el contexto educativo. Kurt Lewin quien fue reconocido como el fundador de la psicología social moderna (Conductismo Social) y cuyo interés académico nace a partir de la filosofía y la teoría de la ciencia, apoya sus estudios desde el

proceso de pensamiento científico como investigación experimental y acción social a partir de los problemas cotidianos del comportamiento humano. Inicialmente Lewin durante la guerra de 1940-45 a petición de los poderes públicos americanos, debía cambiar los hábitos alimenticios de la población, debido a la escases de algunos alimentos; “Su finalidad: era transformar los comportamientos, las costumbres, las actitudes de los individuos o de las poblaciones, mejorar las relaciones sociales o incluso modificar las reglas institucionales de una organización” (Goyette y Lessard, 1998, p.18).

Lewin, trabajó en la psicología del ambiente laboral, dinámica de grupos a través del liderazgo y la teoría de campo. Fue fundador del centro de investigación de dinámicas de grupo de Massachusetts Institute of Technology, su propósito era establecer una teoría científica que permitiera comprender el comportamiento grupal y su influencia sobre el comportamiento individual, el autor, llega a concluir que, resulta más fácil modificar las costumbres de un grupo pequeño tratado en conjunto que cambiar la conducta de sus miembros tomados de uno a uno esto quiere decir, que los hábitos grupales no son estáticos y responden a un conjunto de fuerzas causales y la conducta individual es condicionada por la presencia del grupo.

En este sentido, realizó algunos experimentos de grupo donde se observaban las características de los líderes y cómo el grupo respondía frente a cada uno de ellos; entre los tipos de líderes se pueden destacar los siguientes: el líder autocrático que se caracteriza por ser paternalista y favorecer la dependencia, el líder democrático, que delega su autoridad y permite la participación del grupo, el líder *laisser faire*, permite que el grupo haga lo que quiera, no es muy recomendable su forma de liderar, el líder demagógico, se basa en una falsa democracia para manipular al grupo que termina autodestruyéndose. Finalmente, está el líder mesiánico que

quiere ayudar en todo y resolver los problemas por sí solo, en estos experimentos se puede evidenciar que el que más se ajusta a las condiciones de un grupo es el líder de carácter democrático, porque los miembros del grupo pueden interactuar entre si y resolver sus problemas de una manera más eficaz.

Desde esta misma perspectiva, Lewin estableció la teoría de campo, basado en modelos científicos de la física, así fundamentó sus investigaciones en la observación y experimentación analizando la conducta humana. Lewin argumentaba que los individuos están mediados por todas las interacciones ya sea de tipo psicológico, relaciones interpersonales, hechos sociales, políticos y físicos los cuales constituyen su espacio vital, es un campo de fuerzas, de factores ambientales que influyen en la conducta , su espacio social y su campo social.

Lewin (s.f.) atribuye dos características fundamentales a la IA, primero debe ser una actividad emprendida por grupos humanos o comunidades a fin de modificar sus circunstancias y segundo, debe ser una práctica reflexiva social donde se integre la teoría y la práctica, así mismo, el autor propone unas etapas de investigación en espiral como son planificar, actuar, observar, reflexionar, luego revisar el plan, replantear y comenzar de nuevo el ciclo, en un espiral de reflexión acción.

En la misma línea de Lewin, aparece uno de autores más relevantes en asuntos de democracia en el ámbito educativo y cuyos estudios son base de **la Investigación Acción Experimental**, se trata del filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano John Dewey, quien se interesó en la reforma de la teoría y de las prácticas educativas, en 1894, llega a la Universidad de Chicago y en el departamento de pedagogía funda la Escuela Experimental con los principios del pragmatismo.

Sobre la escuela laboratorio de John Dewey añade (Quintero, *et al.*, 2007)

(...) los maestros y directivos se reunían en comisiones o grupos de trabajo con tareas específicas para tratar temas de estudio, diseñar planes, crear y probar materiales, validar métodos de enseñanza dentro de las clases, presentar resultados de experiencias y sobre ellos formular nuevas propuestas. Los maestros tenían que identificar un problema relacionado con la enseñanza, intentar una solución, presentar un informe escrito y realizar demostraciones. (p. 128)

En 1916 Dewey escribe el tratado *Democracia y Educación*, dando inicio a la educación progresista con la filosofía del pragmatismo que aboga por la unificación del pensamiento y la acción, de la teoría y la práctica. Dewey defendió los derechos de la mujer y fomentó el sindicalismo docente; los derechos de los niños trabajadores, los inmigrantes y las vindicaciones obreras, se desempeñó como docente en la Universidad de Columbia y posteriormente en la Universidad en Nueva York.

Los postulados de la teoría educativa de Dewey se fundan en el pragmatismo, una filosofía de unión entre la teoría y la práctica, su método experimental tuvo grandes resultados en tanto que los niños desde actividades de la vida cotidiana, entendían la validez del conocimiento y de esta manera les resultaba más fácil apropiarse del mismo.

Desde este enfoque pedagógico, afirmaba que los sistemas educativos de la época no se ajustaban a la preparación de una sociedad democrática, es por esto, que él pensaba la escuela como un espacio para la producción y la reflexión de las experiencias relevantes de la vida social, de acuerdo a ello, se miraba al niño como un sujeto activo, es decir, cuando este llega a la escuela, no llega vacío, ya trae experiencias de su entorno, actividades presentes desde el hogar y trae consigo unos impulsos innatos como son: comunicar, construir, indagar y expresarse,

entonces, se define el rol del estudiante en el aprendizaje como un niño socialmente activo y el docente como un orientador. Dewey, hacia una fuerte reflexión crítica a los modelos educativos tradicionales imperantes, frente a los problemas sociales presentes en las instituciones educativas y estaba convencido de que el problema de la mayoría de las escuelas es el de no tener como objetivo transformar la sociedad, sino solamente reproducirla.

Para Dewey, la experiencia cobraba un valor importantísimo porque constituía una fuente de conocimiento entre las relaciones individuales y sociales, su pensamiento se basaba en sostener que democracia es libertad, creía firmemente que, para educar en democracia, “la escuela debía convertirse en un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (Dewey, 1895, p. 224, citado por Westbrook, 1999, p. 4). Dewey, concibió la escuela como un espacio de producción y reflexión, buscando la democracia dentro del sistema educativo, renunciando así a los métodos y objetivos tradicionales de enseñanza, era necesario que el currículo escolar se adaptara a los deseos y necesidades de los estudiantes.

Más tarde aparece uno de los autores cuyo pensamiento filosófico estuvo bastante influenciado por Dewey, se trata de William Kilpatrick, un pedagogo estadounidense promotor también de la educación progresista, fue un personaje muy importante para la reforma educativa en los Estados Unidos, en 1918 presenta formalmente su teoría sobre la metodología por proyectos.

El método se fundamenta en que los intereses de estudiantes deben ser la base para realizar proyectos de investigación.

Kilpatrick, desarrolló una idea de educación que iba más allá del individualismo y tecnicismo de los educadores de la época; en su primera práctica como docente descubrió que la clave para una buena enseñanza era proporcionar a los alumnos experiencias significativas e interesantes que les permitieran desarrollar su sentido de responsabilidad a partir de necesidades reales.

Una idea fuerte de Kilpatrick (s.f, citado por Landon, 2000, p. 5), era que no debía haber separación entre alumnos y profesor, debía existir una relación recíproca entre ambos, tratar a los estudiantes como personas y resaltar sus logros importantes. Sus ideales, al igual que los de Dewey, hacen referencia a la democracia, para él, la democracia trasciende las acciones emprendidas por un gobierno y se aplica más a una forma de vida donde cobran importancia los valores, la conciencia moral y personal; como se ha señalado anteriormente, en este sentido, Kilpatrick desarrolló su metodología por proyectos que constaba de tres etapas: el propósito, la planeación, la ejecución y la evaluación.

Más adelante, aparece Ralph Tyler un educador norteamericano quien da grandes aportes al diseño curricular y a la evaluación, se interesó por el saber pedagógico dándose cuenta que la educación valoraba mucho el saber memorístico y poco se enfatizaba en la comprensión, se le atribuye la noción de evaluación en contextos educativos, para Tyler, el aprendizaje ocurre por una acción del estudiante, no necesariamente por una acción del docente.

En este sentido, Tyler (1979) formuló una pregunta orientadora para la toma de decisiones curriculares: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? Al igual que Dewey, la pregunta de Tyler constituyó el punto de partida para convocar a grupos de educadores interesados en

intervenir problemas escolares mediante estudios cooperativos o programas de acción (citado por Quintero, *et al.*, 2007,p.129).

En la década de 1950, aparece la **Investigación Acción Cooperativa** con Stephen Corey profesor del Teachers´College of Columbia University, influenciado por el pensamiento de Kurt Lewin, se interesó por los cambios curriculares a partir de la reflexión y transformación de las prácticas escolares enfrentándose a los propios problemas que vivían a diario los maestros, así pues, un grupo de maestros tomaban sus propias experiencias, reflexionaban sobre ellas y realizaban informes de tal manera que identificaban falencias en su práctica y daban sus propias soluciones, se interesó por analizar cómo mejorar los cambios curriculares en la escuela para reducir la brecha entre investigación y las prácticas de aprendizaje en el aula, sin embargo, no se reconoció este tipo de investigación ya que era emprendida por los propios docentes y se les catalogaba de no estar formados como investigadores. Corey (1953) concibió este método como “aquellos procesos investigativos conducidos por grupos de maestros en su escuela tendientes a comprender su práctica educativa y transformarla” (citado por Restrepo, 2005, p. 2).

En la década de los años 80 nos encontramos con Hilda Taba, una mujer emprendedora y muy centrada en sus ideas y con propósitos claros sobre la educación, su origen es de Estonia a pesar de haber permanecido la mayor parte de su vida en Estados Unidos, fue reconocida como una importante pedagoga norteamericana especialista en currículos y programas de estudio.

Trabajó de la mano con los ideales de la pedagogía progresista dando grandes aportes a la educación de E.E.U.U, tuvo gran influencia de Dewey y Kilpatrick siendo este último su tutor en la tesis doctoral.

En 1933 Taba fue nombrada como directora del currículo en la Dalton School (Ohio) y en ese proceso conoció a Ralph Tyler jefe del equipo de evaluación sobre el terreno y al ver que Hilda era muy dedicada a las cuestiones educativas, la invitó a ser parte del equipo de evaluación. Fue directora del laboratorio de currículo y programas de estudio hasta 1945.

En 1970, surgió la idea de **Investigación Acción Coparticipada** entre maestros e investigadores para combinar el aprendizaje con la investigación, se rescataba la experiencia y conocimiento del maestro en el aula y de la mano con los investigadores poder generar verdaderos cambios, a este tipo de investigación se le denominó también **Investigación colaborativa, cooperativa o de desarrollo interactivo**, así pues, surgió la idea en Michigan en el Instituto para la Investigación y la enseñanza, de formar grupos de trabajo entre docentes y universitarios, para identificar problemas de aula, financiar proyectos y capacitarse, de esta manera, se integra a quienes hacen investigación y quienes la aplican directamente en el terreno, es decir, los maestros; este tipo de investigación, también fue conocido como **aprendizaje grupal o dinámicas de grupo aplicadas al aula**, términos que se mencionaron en los inicios de esta línea de tiempo de la Investigación Acción.

Taba (1980) “concretó el concepto de **Investigación Acción cooperativa** al indicar que los profesores de base, las escuelas y los alumnos cooperaban con expertos externos en equipos de trabajo. La eficiencia del currículo se describe mediante evidencias de cambios y mejoras” (citado por Quintero, *et al.*, 2007, p. 129).

En estos mismos trabajos de Investigación Educativa y reforma de currículo, se sitúa a Lawrence Stenhouse nacido en Manchester Inglaterra, el cual se desempeñó como profesor de educación secundaria de la Durham University; a finales de los 60 desde el Schools Council for

Curriculum and Examinations (Consejo Escolar De Currículo y Evaluación) de Londres, creó y puso en práctica un currículo para atender a jóvenes de clases populares basando su enseñanza en la investigación, dio importancia al papel activo del docente en la Investigación Educativa y Curricular. En 1970 fundó junto con otros educadores del Centre For Applied Research In Education (Centro para La Investigación Aplicada a la Educación) en la Universidad de East Anglia; obtuvo gran prestigio por la idea del docente como investigador, gracias a las ideas de Stenhouse se realizaron importantes reformas al currículo en el campo educativo.

Dentro de sus obras más importantes se destaca “Investigación y Desarrollo Del *Curriculum*” donde expone ideas relevantes frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, entre ellas , la necesidad de un marco flexible para llegar a la experimentación e innovación curricular, es decir, liberarse un poco de los patrones de enseñanza establecidos y darle voz al docente y al estudiante en su propio proceso, donde la teoría y la práctica sean la base para la Investigación Acción, afirma que el fin de la educación debe ser proporcional al conocimiento y no solo objetivos preestablecidos; Stenhouse da un papel importante al estudiante en la creación de su propio conocimiento y al educador como pieza fundamental le da un papel de acción dentro de su propia práctica, en aras de la mejora de la misma, es por esto, que tanto docente como estudiante son actores principales en la escuela porque, actúan de manera creativa y autónoma contribuyendo así a una reforma del currículo que debe partir de los intereses y necesidades de la escuela.

Stenhouse (1981:113) sostiene que “cada aula o lugar de trabajo se convierte en un laboratorio para someter a prueba, empíricamente, hipótesis y propuestas que son el currículum planificado y puesto en práctica” (citado por Quintero, et al., 2007, p. 131).

De la misma manera, Stenhouse (1998 citado por Latorre 2005, p.10) plantea que el currículo es el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica, y, por tanto, confiar en su juicio y no en el de otros.

A finales de la década de 1970 aparece John Elliot, un historiador de origen británico, se educó en Eton y luego en el Trinity College de Cambridge donde obtuvo el master en arte y se doctoró en historia en 1955, dio invaluable aportes a la Investigación Acción desde la educación formal, específicamente con el desarrollo del currículo; recibió varios premios por sus grandes aportes a la lengua y la historia en general.

Los estudios de Elliot se catalogaron como **Investigación Acción Practico Deliberativa** que constituye una alternativa de cambio en referencia a la investigación de tipo instrumental, él hace un fuerte cambio al currículo incluyendo el enfoque cualitativo a la práctica educativa en las instituciones; de la misma manera, Elliot, también dirige sus estudios hacia la corriente de Educación Popular con comunidades de bajos recursos a quienes se les denominaba como “*excluidos*”.

La posición teórica del autor está basada en la importancia de la comprensión e interpretación de las relaciones humanas, porque estas juegan un papel crucial en la resolución de problemas dentro de la realidad concreta de la escuela, así mismo, piensa que los valores de cada persona se deben tener en cuenta dentro del currículo porque, son elementos influyentes en la práctica educativa ya que se convierten en mediadores del proceso de enseñanza ve además, la Investigación Acción como un proceso de reflexión y experimentación cooperativa que puede favorecer propuestas de cambio a nivel social y educativo.

Transcurrida la década de 1970, el educador y sociólogo Stephen Kemmis de Australia, junto con Wilfred Carr en el Reino Unido, empezaron a realizar **Investigación Acción Curricular** con un enfoque crítico emancipatorio, o crítico social como aspiración a una teoría crítica de la educación, proponen un currículo más allá de la reproducción y la participación activa del profesor en la práctica educativa. Las propuestas de estos autores se caracterizaron por la crítica emancipatoria con aportes importantes en la transformación de las teorías y prácticas curriculares con el propósito de tomar conciencia sobre los problemas, dan sus aportes a la reivindicación de la docencia como profesión y por ende dan paso a nuevas maneras de entender el conocimiento social y educativo; entra en escena lo interpretativo, se privilegia la voz de los participantes, todo esto favorece el surgimiento de una nueva etapa en la Investigación Acción ” (Colmenares , *et al.*, 2008, p. 101).

Latorre (2005, p.12) plantea que desde esta perspectiva la educación es vista como una actividad comprometida con los valores sociales, morales y políticos, donde la política educativa debe propiciar las condiciones que ayuden al profesorado a cuestionar la práctica educativa, son todas aquellas cosas que constituyen una reflexión constante como por ejemplo, la planeación y ejecución de una clase, la forma como se llega o no al estudiante, la utilidad que tiene ese conocimiento que se comparte con ellos, todo esto hace parte de la reflexión constante de la práctica educativa.

Siguiendo la línea de la teoría crítica, en Iberoamérica, uno de sus principales exponentes es Paulo Freire, nacido en Recife capital de Pernambuco Brasil, esta región era una de las más pobres de Latinoamérica, desde muy temprana edad siempre se interesó por las poblaciones pobres de su región y así desarrollo un sistema de enseñanza para todos los niveles de educación.

Los fundamentos de su teoría estaban basados en que el proceso educativo debe estar centrado en el entorno del alumno, a lo que él llamaba lectura de la realidad y de la cual se desprende la lectura de la palabra.

En 1964 fue exiliado de su Brasil natal, se le acusó de tener ideas revolucionarias, se refugió en Bolivia, único país que le permitió entrar antes de entrar en la dictadura, luego se fue a Chile, de donde salió por la dictadura de Pinochet. Después fue a Europa, África y a Estados Unidos, más tarde regreso a Brasil para continuar con sus ideas pedagógicas.

En su andar por varios países, Freire escribió diversos libros que traducían sus postulados y que sirvieron como referente en múltiples lugares del mundo, años más tarde, fue nombrado como secretario de educación y cultura de Sao Paulo, dentro de su labor hizo aportes al programa de estudios y aumento de salario a los profesores brasileños, Freire y su familia sufrieron la crisis de 1928-1932, su vida era muy difícil en aquel entonces, razón por la cual, les toco trasladarse a una ciudad vecina donde pasaron menos dificultades.

Sus primeros estudios los hizo en derecho, tuvo influencia de intelectuales como Rui Barbosa y Cameiro Ribeiro; su esposa Elsa Maria Oliveira maestra también, tuvo gran influencia en el desarrollo de sus ideas en la relación teoría y práctica.

Freire consideraba que las acciones de los estudiantes dentro y fuera de la universidad constituían una parte necesaria e importante de la fase de transición de Brasil hacia una sociedad democrática.

Freire, fundó el Movimiento de Cultura Popular (MPC) donde apoyó procesos comunitarios y alfabetización de adultos, un principio de este proyecto era que los propios

analfabetos crearan sus mensajes, es decir, no transmitirlos porque de esta manera se convertirían en efectos domesticadores o en individuos sujetos a unas instituciones e instituidos dentro de un sistema educativo.

Desde la perspectiva de Castoriadis (1964) se concibe que:

Esta institución es institución de un mundo en el sentido en que puede cubrirlo todo, en que, en y por ella, en principio todo debe ser decible y representable, y que todo debe ser absolutamente aprehendido en la red de las significaciones. (p.97)

El proyecto de Friere no tuvo mucho auge desde sus principios orientadores ya que, sus colaboradores lo enfocaron hacia un método directivo, razón por la cual, Freire decidió retirarse y elaborar sus propias ideas aparte, su postura política siempre estaba encaminada a que las propias personas debían darse cuenta de sus problemas, ser conscientes de ellos, reflexionar y darles solución a partir de la lectura de su propia realidad. En sus escritos propuso “Educación como práctica de la libertad “esta obra fue acogida en varios países por sus grandes aportes a la democracia y democratización de la escuela, Freire, plantea la libertad respecto de los mecanismos de opresión de la estructura al servicio de la clase dominante.

Dentro de los postulados epistemológicos de Freire tenemos el desarrollo de la conciencia crítica, la tarea de la educación en pro del desarrollo de la conciencia depende de la crítica y el diálogo, la conciencia crítica es característica de una cultura democrática, es así, que el proceso de concientización se convirtió en sinónimo de la lucha de clases, teoría y práctica como ejes centrales de su pensamiento.

Otro personaje importante dentro de la **Investigación Acción** es el sociólogo, educador, investigador, escritor y político socialista Orlando Fals Borda, cuyos estudios los realizó en

Estados Unidos y que desde las ciencias sociales en 1968 le dio un nuevo enfoque a la investigación llamándola **Investigación Acción Participativa**, por lo que dedicó gran esfuerzo a las organizaciones populares, educación y movilización, combina la sociología con la historia, afirma que la consecuencia social está arraigada a la conciencia histórica.

Castoriadis (1964) plantea

Todo pensamiento de la Sociedad y de la Historia pertenece él mismo a la Sociedad y a la Historia. Todo pensamiento, sea cual fuere y sea cual fuere su «objeto», no es más que un mundo y una forma del hacer social-histórico. (p. 5)

A finales de los setenta, en Colombia Fals Borda fue víctima junto con su esposa de la llamada seguridad nacional, los metieron presos y después de estar en prisión, Fals Borda salió con más motivos “para unirse a grupos y movimientos que luchaban por la liberación de los presos políticos, contra el estado de sitio y el estatuto de seguridad, hasta llegar a la Constituyente de 1991” (Moncayo, 2015, p. 11).

Es así, que fue constituyente y corredactor de la Constitución de 1991, favoreciendo varios derechos allí consagrados, desempeñó su carrera política en diferentes escenarios, fue miembro del Movimiento “Firmes” y presidente del Polo Democrático Alternativo; tuvo gran influencia en la reforma agraria colombiana, trabajando de la mano con los campesinos y utilizando la sociología, la observación participación, observación intervención y observación inserción, cuyas bases están basadas en los principios Marxistas que lo perfilaron a crear el método de **Investigación Acción Participativa**.

Fals Borda da sus contribuciones desde la IAP, ya que está convencido que la producción de conocimiento debe partir desde una postura política y estar ligada a los procesos

culturales, a una filosofía de la vida, a ese trasegar cotidiano de las personas a fin de combinar tanto la teoría como la práctica en esa generación de conocimientos, convirtiendo así al investigador en educador desde la concientización dialógica que propone Freire, aquí aparece el componente de acción y participación de todos los agentes implícitos en la investigación desde la práctica, todo este tipo de pensamiento también hace parte de la **Investigación Acción Militante** porque aparece simultáneamente en varios países.

5.1.3 Enfoques y Modalidades de la Investigación Acción

Después de la lectura minuciosa de textos y autores, se puede evidenciar que la noción de Investigación Acción es abordada desde distintos marcos de referencia puesto que, se le da un nombre dependiendo del campo de acción en el que sea aplicada, inició desde el campo de la investigación científica aplicada a las ciencias sociales; en este sentido, destacamos algunas de las modalidades más reconocidas dentro del campo social y educativo, en estudios realizados por Gabriel Goyette y Michael Lessart Herbert, también los aportes de Gloria Pérez Serrano, además de otros autores interesados en brindar luces sobre la aplicación de la Investigación Acción y cómo ésta, ha evolucionado a través de la historia, es así, como la IA se ha dividido en tres grandes modalidades. En primer lugar, la modalidad **técnico-científica**, en segundo lugar, la modalidad **práctica deliberativa** y en tercer lugar la modalidad **crítica o emancipatoria**.

5.1.3.1 Modalidad Técnico- Científica.

Es un tipo de intervención eficaz para la mejora de las habilidades profesionales y resolución de problemas prácticos, se toma a los participantes como investigadores.

La investigación-acción técnica, cuyo propósito sería hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen prefijados los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico que hay que seguir. (Latorre, 2005, p.30)

En esta línea de investigación se destaca a autores como Lippitt y Radke, 1946; Lewin, 1947; Corey, 1953; Taba y Noel, 1957 ellos utilizaron el método científico para la resolución de problemas.

Taba y Noel (1957) muestran la necesidad de que la investigación este regida por unos pasos y debe cumplir con los requisitos de una investigación ordenada, pero también defienden el hecho de que los investigadores aprenden mientras avanzan en su proceso de aprendizaje y búsqueda de solución a los problemas (citado por McKernan, 1999, p.13).

Se retoma nuevamente el campo de acción de Kurt Lewin, Corey y Taba, para ir dando una idea clara de cómo la IA ha ido pasando por diferentes momentos históricos.

Lewin se había sumergido en múltiples proyectos de tipo experimental que implicaban la solución de problemas sociales y prácticos tales como: relaciones de grupo, hábitos alimenticios, ambientes laborales, entre otros, debido a la gran experiencia como científico y sociólogo, Lewin fue reclutado durante la segunda guerra mundial, para prestar sus servicios como científico conductista a la investigación operativa, a partir de este campo de acción, Lewin debía procurar cambiar los hábitos alimenticios de la población, se centró en las decisiones de grupo como medio para efectuar un cambio social y cultural, era un refugiado checo perseguido por los Nazis.

Por su parte McKernan (1999)

Plantea que la idea clave para Lewin, era que un proceso social se puede estudiar introduciendo cambios y observando científicamente los efectos de estos cambios sobre él y aboga por el ciclo en espiral con una serie de pasos de acción que incluyen la planificación, la identificación de hechos, la ejecución y el análisis. (p. 14)

Se interpreta en Lewin, que la participación del grupo era esencial por medio de procesos democráticos basados en su espiral de acción, dando relevancia a la evaluación del proceso para así, iniciar de nuevo el ciclo, cabe subrayar que este método de Investigación Acción fue utilizado primero por los científicos educativos y sociales de inspiración positivista.

A pesar de que Dewey y Lewin habían postulado sus investigaciones desde un punto de vista democrático, Thirion (1980) afirma que “el pragmatismo no crítico de Dewey y Lewin se han dejado absorber por el modelo operativo: la preocupación por la eficacia ha ganado sobre el debate democrático” (citado por Goyette y Lesart, 1998, p.18).

En esta misma línea, Hilda Taba autora del diseño del currículum, trabajaba también en la dinámica de grupos, utilizó la Investigación Acción a partir del método científico, para elaborar un modelo de currículum que se apartaba de la elaboración tradicional, en la medida en que pedía a las escuelas que juntaran los problemas que valiera la pena atacar, decidieran qué clase de programas desarrollar y llevaran a cabo métodos de evaluación del trabajo realizado.

Los planteamientos de Taba se apoyan en el pensamiento reflexivo y método científico de Dewey a los problemas del currículum, es así, como propone estas etapas de una investigación rigurosa a la iniciativa de un currículum más centrado en las problemáticas reales de los centros educativos, tenemos entonces, como primera medida, identificar problemas, luego el análisis de

dichos problemas, se pasa a la formulación de ideas o hipótesis, luego se reúnen e interpretan los datos, se pone en práctica-acción y finalmente se evalúan los resultados.

5.1.3.2 Cartesiano o Positivista.

Este paradigma hace referencia a todos los métodos de la investigación científica, de la ciencia tradicional, se caracteriza por la simplificación del objeto de la investigación, es un proceso altamente cuantitativo, maneja variables de acuerdo al método experimental, este enfoque le da principal importancia a la verificación de hipótesis y teorías, utiliza un lenguaje estadístico, sin embargo Lessart (1988) nos aclara que este lenguaje es aplicado a la Investigación Acción en tanto que se aplica a la resolución de problemas prácticos que tiene en cuenta las exigencias y objetivos de la acción pedagógica (p.134) esto quiere decir, que la Investigación Acción no se opone radicalmente a los métodos de investigación experimental, sino que los acoge de una manera ordenada para darle rigurosidad a la Investigación Acción pedagógica.

5.1.3.3 Modalidad Práctica Deliberativa.

Latorre (2005)

Plantea que la investigación-acción práctica confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto implica transformación de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas sociales. (p.13)

Este tipo de Investigación Acción busca desarrollar el pensamiento práctico, hace uso de la reflexión y el diálogo, transforma ideas y amplía la comprensión, se fomenta la relación con el otro, en esta línea de IA tenemos a Latorre, Stenhouse, y Elliot; la meta de este tipo de

investigación es que busca comprender la práctica y resolver los problemas inmediatos; se considera el currículo como un proceso en el cual se abordan los problemas de una forma práctica, que a través de este se puede transformar la acción humana, es una teoría de la práctica que intenta conocer a las personas, saber cómo viven e influir en sus comportamientos a fin de mejorar situaciones concretas.

Tiene gran importancia el hecho de que la práctica este estrechamente ligada a la investigación, la acción deliberativa permite que la investigación se desarrolle de una manera natural, libre de restricciones. Dentro de esta modalidad destacamos a Elliot, quien perfiló el currículo como parte esencial en los modelos de Investigación- Acción, su método consistía en poner a los profesionales a reflexionar sobre su propia práctica ya que pensaba que el modelo educativo o más concretamente el currículo, estaba imbuido por la tradición positivista, es decir, la transmisión de conocimiento y ver la educación como proceso antes que un producto. Lo que él pretendía era unificar la teoría con la práctica en un ciclo de acción –reflexión, es así como Elliot (1993 citado por McKernan, 1999, p. 14) plantea que el investigador de la acción desarrolla una comprensión interpretativa personal a partir del trabajo sobre los problemas prácticos, y que la comprensión teórica es constitutiva de la acción y el discurso prácticos, así mismo plantea que la investigación educativa es una empresa moral, ya que trata de realizar valores en la práctica.

Elliot, afirma que la investigación educativa se debería convertir en una forma reconstruida de Investigación Acción; un paradigma de ciencia moral cuyos principales colaboradores serían los profesores investigadores, y no los que se dedican a disciplinas académicas.

5.1.3.4 Enfoque Praxeológico.

El lenguaje praxeológico se caracteriza por utilizar una serie de estrategias de investigación que lo diferencian del enfoque cartesiano o positivista, algunos autores le dan a la praxeología un significado de “praxis”

Villancourt (1981, p.207) afirma que:

La Investigación Acción remite al concepto de praxis. Praxis es más que práctica. Es una relación teoría-práctica en la cual el elemento reflexión sistémica y colectiva en la práctica forma parte de la práctica, en el cual el retorno a la práctica no existe. (Citado por Goyette, óp. cit. p. 137)

En este orden de ideas, se puede decir, que el enfoque praxeológico une teoría y práctica con el propósito de resolver problemas que se presentan a diario en los diferentes contextos donde se desenvuelven las personas.

5.1.3.5 Modalidad de Investigación Acción educativa crítica emancipadora.

Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. La investigación-acción crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. (Latorre, 2005, p.31)

Es una forma de investigación que tiene en cuenta la fusión entre teoría y práctica, convirtiendo a los sujetos en parte activa del proceso de acción -reflexión, situamos a Carr y

Kemmis que rechazaban la investigación positivista porque era carente de reflexión, solo se limita a revisar la teoría y se le otorgaba el rol instrumental del conocimiento en la resolución de problemas; lo que se pretende es que los investigadores, en este caso los profesores sean capaces tanto de interpretar situaciones problemáticas, como el de plantear alternativas de solución, haciendo una crítica a los modelos preestablecidos, los autores plantean que se hace necesario librarse del control del positivismo y tomar postura crítica sobre lo que se debe enseñar.

“La **Investigación Acción Crítica Emancipadora** percibe los problemas del currículum como cargados de valores y preocupaciones morales, más que como puramente técnicos” (McKernan, 1999, p.19).

Carr y Kemmis, plantean el método de Investigación-Acción Crítica Emancipadora basados en el espiral propuesto por Lewin, pero le dan gran importancia a la parte de evaluación crítica reflexiva frente a la temática del currículum como una forma de renovación e innovación del mismo.

Escudero (1987:13) plantea que la investigación crítica asume una visión democrática del conocimiento, postulando la investigación como una empresa participativa en la que tanto el investigador como los sujetos implicados comparten responsabilidades en la toma de decisiones (citado por Pérez, 1990, p.63).

5.1.3.6 Enfoque Sistémico.

Goyette (*et.al.* 1988) plantean que este enfoque estudia los problemas que provienen de la actividad humana y que pretende transformar esta realidad, no hay bastante con analizar un problema, también hay que analizar la situación en la que el problema es percibido (p. 141).

Este enfoque es llamado también como sistemas flexibles, utilizado como un proceso de resolución de problemas en Investigación Acción y como base de la teorización sobre el compromiso en las intervenciones sociales y educativas, se ha catalogado como el más pertinente para los distintos investigadores puesto que tiene en cuenta la complejidad de las situaciones concretas. De aquí se desprende otro enfoque llamado **compresivo** el cual parte de la función de comprensión de las situaciones concretas, se tiene en cuenta las subjetividades, los valores, la cultura, creencias, en fin, aborda los acontecimientos de manera continua.

5.1.4 Adjetivaciones de la Investigación Acción

5.1.4.1 Investigación Acción Colaborativa.

Se le ha dado el nombre de **Investigación Acción Colaborativa**, cooperativa o de desarrollo interactivo a una forma de investigar en la que se forman grupos de trabajo interactivo entre investigadores, profesores, estudiantes, una relación compartida para la resolución de los problemas a fin de mejorar la práctica educativa y social, tiene sus bases en Kurt Lewin, pasando por Taba y Elliot.

La investigación colaborativa parte de la premisa de que maestro tiene todas las capacidades para investigar y autonomía para tomar sus propias decisiones, en este tipo de investigación debe contener un lenguaje claro, es decir, el equipo de trabajo se pueda entender para concertar sobre las situaciones que se puedan presentar dentro del ámbito educativo o social.

La Investigación Acción asume entonces una dimensión de colaboración, esta no se puede llevar de forma aislada, implica la colaboración de sus participantes, es una labor en equipo, de intercambios entre participantes e investigadores (Pérez, 1990, p.82).

5.1.4.2 Investigación en la Acción.

Es un tipo de investigación orientada a la praxis, a guiar, corregir y evaluar las decisiones y acciones, está enmarcada dentro de la investigación cualitativa, se fomenta a aquí el clima de cambio, de transformación y mejora de la realidad social y educativa (Pérez, 1990, p.14) “el investigador en la acción siempre busca aportar cambios a la mejora social y/o educativa del campo de acción”.

5.1.4.3 Investigación Acción Participativa.

Este enfoque de investigación se empezó a gestar entre 1960 y 1970 en América Latina (Brasil, Colombia y Argentina) y con ello la educación popular aplicada en el ámbito de la educación no formal desde la perspectiva de la IA como fundamento epistemológico de la EP, se trata de concebir y realizar la construcción del conocimiento desde la práctica social concreta, como lo afirma Ortiz y Borjas (2008) “aparece una corriente amplia en la que confluyeron: La Educación Popular, La Comunicación Alternativa, La Investigación Acción Participativa y La Filosofía de La Liberación” (citado por Oliveira, 2015, p. 273).

Desde esta perspectiva se intentaban producir conocimientos para que los sectores subalternos entendieran su realidad y de alguna manera poder transformarla, también se le denominó como “paradigma emancipador” por su carácter e intencionalidad política a fin de

generar cambios Sociales. Dentro de esta línea de investigación se ubica el profesor Orlando Fals Borda y Paulo Freire.

Fals Borda pone de manifiesto que el espíritu científico puede darse en espacios sencillos sin necesidad de generar costos y Freire por su parte considera que, la práctica de la libertad está implícita en el conocimiento, cómo este llega al individuo para convertirlo en sujeto de su propia historia. Oliveira (2015) dice que desde los antecedentes históricos tenemos que desde diversos países en desarrollo se iba articulando el pensamiento y la acción, aquí fue naciendo la noción de IAP, que a su vez iba incorporando aspectos éticos (p. 274).

En este mismo sentido, se ubica Freire cuando afirma que la transformación solo es posible a través del dialogo, haciendo uso de la fe, del amor y la esperanza de los hombres, es así como se fundamenta el dialogo como herramienta de transformación, pero que el dialogo por sí solo no surte efectos, que es indispensable actuar dentro de las comunidades y junto con ellas y en la medida de la acción, la gente reflexione sobre su realidad y la pueda transformar (Oliveira, 2015, p. 287) retoma las palabras de Fals Borda cuando este dice que un elemento principal del nuevo paradigma en investigación, es el rompimiento de la tradicional relación de dominación-dependencia implicada en el denominado sujeto-objeto, para él la creación de un nuevo tipo de sociedad democrática, debe prevalecer la relación sujeto-sujeto, aquí entra la función de participación mediante la comunicación.

Para Ortiz y Borjas (2008)

La investigación social en Latinoamérica aborda los paradigmas de la E.P, donde se prioriza la problematización y la reflexión sobre la práctica para su transformación, en pro de una sociedad más digna que se comprometa con el bienestar social y la equidad. (Citado por Oliveira, 2015, p.276)

5.1.4.4 Investigación Acción Educativa.

Es una modalidad de investigación que tiene como finalidad de formación, sobre ella han trabajado varios autores, entre ellos se destacan Ley, Mercey, Temblay, Stenhouse, Barret y Elliot, todos ellos pertenecientes a la escuela inglesa. La investigación educativa se diferencia de otras porque presenta rasgos característicos distintos, uno de ellos es que la educación no es una actividad teórica en sí, sino una actividad práctica que tiene como propósito efectuar un cambio en los educandos, es así como la investigación educativa se interesa por la resolución de problemas prácticos, esta forma de investigación es de vital importancia porque ha generado verdaderos cambios tanto a nivel educativo como social Pérez (1990) nos dice que la investigación sobre los problemas educativos se caracteriza por su capacidad de hacer frente a los problemas con el fin de resolverlos de modo sistemático (p.48).

De acuerdo a los textos base mencionados al inicio del escrito, se realiza una síntesis de algunas aportaciones de Investigación- Acción a la educación.

Desde la corriente psicosocial, se ubica a Lewin, con la IA institucional de carácter técnico y que a partir de sus preocupaciones psicosociales intento mejorar las relaciones humanas, en los movimientos de educación pedagógica está Dewey con sus principios de democracia de escuela y sociedad, promoviendo los proyectos de renovación e innovación a partir de la escuela nueva.

Dentro de los movimientos de intervención comunitaria se encuentra Freire con los principios de educación popular, la concienciación a partir de un proyecto político e ideológico para el cambio individual y social.

En los movimientos de educación popular se posiciona Fals Borda con grupos de animación sociocultural y desarrollo comunitario, finalmente en las nuevas concepciones de la educación se ubican Stenhouse y Elliot, dando paso al profesor como investigador, a la comprobación de teoría y práctica, plantean la Investigación Acción diagnóstica, desarrollo del currículo, autorreflexión sobre la práctica, y la investigación interpretativa.

Hasta el momento se han presentado las adjetivaciones más relevantes en referencia a la IA, siguiendo con los aportes de Goyette y Lessar (1988, p.29) se presentan las finalidades o funciones, que se le atribuyen a la IA desde el campo social y educativo, es así, como se asigna una función de construcción de conocimiento, un papel crítico frente a la ciencia llamada tradicional, una función de cambio social y una función de formación.

Todas estas finalidades o funciones forman un conjunto de acciones que se deben realizar con el único propósito de cambiar, transformar y replantear diversos modos de actuar de las comunidades e instituciones educativas, con sus modelos de enseñanza - aprendizaje ya establecidos, en fin, dar nuevas alternativas a las instituciones sociales, donde puedan ser conscientes que viven en un sistema de dominación y por ende son heterónomos.

La Investigación Acción transformadora desde la mirada crítica de la educación popular busca la emancipación de los individuos para alcanzar un nivel de autonomía individual que luego trasciende a lo social, son pasos que se deben dar en busca de la democratización de la escuela. Barbier (1977 citado por Goyette y Lessart, 1988, p.42) señala que la autonomía debe implicar a todos “la Investigación Acción es una actividad de comprensión y de explicación de la praxis de los grupos sociales por sí mismos, con o sin especialistas en ciencias humanas y sociales prácticas, con la finalidad de mejorar dicha praxis”. Aquí también, cabe anotar el aporte de

Gauthier (1984 citado por Goyette, *et al.*, p.43) que “la investigación transformadora por su parte, va unida a un proyecto político crítico, reivindicador o marginal de un tipo como la alfabetización de concientización de Freire”.

5.1.4.5 Investigación Acción Pedagógica.

Apareció en la década de los años cincuenta, **la Investigación Acción Pedagógica** está muy ligada a la **Investigación Acción Educativa**, pero más enfocada hacia la reflexión sobre la práctica docente. Corey fue uno de los primeros en hablar del tema cuando en 1953 publicó una obra sobre IA dando a conocer un método para mejorar las prácticas escolares.

Corey (1953) la definió como “el estudio realizado por colegas en un ambiente escolar, de los resultados de actividades para mejorar la instrucción” (citado por Restrepo, 2002, p.2).

De la misma manera Stenhouse y Elliot, abogan por la Investigación Acción Pedagógica, Restrepo (2002, p.4) retoma sus planteamientos y afirma que esta “se centra en los micro procesos de clase en el desarrollo del currículo como objeto primordial”.

Dentro de los estudios sobre Investigación- Acción realizados, Goyette y Lesart (1988, p.59). dan especial relevancia a la comunicación como uno de los principios de educación popular planteados por Friere, donde el dialogo como parte de la comunicación es esencial para regresar la información a la comunidad, esta debe ser clara, sencilla para que los participantes puedan entender y resolver sus propias problemáticas, es así como afirman que la función de comunicación puede ser una función de investigación importante, bien sea para el control de los resultados, o bien como función intermedia entre investigación y acción (formación,

concienciación, cambio social) de la misma manera, el papel de la comunicación también es reconocido en la Investigación Acción como evaluación formativa.

También se le da un papel relevante a la educación escolar porque muestran que desde este campo entran en acción otras adjetivaciones de la investigación como son, la investigación evaluadora y la investigación pedagógica llevada a cabo mediante procesos de formación tanto de docentes como de estudiantes.

Bogdan y Biklen (1982) plantean

La Investigación Acción, como la evaluación y la investigación pedagógica, se erige sobre lo que es fundamental entre el enfoque cualitativo. Descansa sobre las propias palabras de la gente en dos cosas: comprender un problema social y convencer a los demás de que hay que resolverlo. (Citado por Goyette, *et.al.*, p.64)

Tenemos entonces que la investigación pedagógica cumple una función de formación y transformación de los individuos en la construcción colectiva del conocimiento.

Por su parte, Pérez (1990,p.13) plantea que muchos autores afirman que la Investigación Acción supera los paradigmas positivistas, práctico y crítico, para ganarse un lugar propio dentro del campo investigativo, le da también especial importancia a la educación escolar, analizando diferentes investigaciones realizadas en España frente a problemas educativos según la autora, “La propuesta metodológica que ofrece la investigación en la acción se orienta a la formación de un hombre nuevo a partir de un replanteamiento en su vida y en las relaciones sociales y educativas”.

Investigar desde esta óptica significa problematizar, cuestionar a la realidad para descubrir a partir de lo aparente, de los acontecimientos a los que nos acomodamos en la vida

diaria, las condiciones reales de carácter formativo que nos permitan el desarrollo de una conciencia crítica.

Así pues, según las categorías planteadas para el presente análisis de contenido, se puede evidenciar que, Pérez (1990) en su libro *Investigación Acción. Aplicaciones al campo social y educativo* da gran importancia a la categoría educación y a las subcategorías, educación escolar, educación popular, educador, educando, resalta el papel del maestro como parte esencial del proceso educativo y punto central para formar estudiantes críticos, conocedores de su realidad, consientes del papel que representan en la sociedad y los cuales hacen parte clave de la democratización de la escuela.

Así mismo, Goyette y Lessart (1988), dentro de su recorrido sobre *Investigación Acción*, abordan las categorías de educación dando gran importancia a la subcategoría de educación escolar y educación popular identificando las funciones o finalidades, fundamentos e instrumentación de la IA, en referencia a la unión entre teoría y práctica, procesos de democracia y el papel de la educación dentro de las instituciones sociales.

Teniendo en cuenta los textos analizados y los autores abordados para tratar de definir el concepto de IA a través de la historia, sus enfoques y adjetivaciones, se identificaron entonces los enfoques: **técnico o positivista**, también llamado cartesiano, el enfoque **práctico deliberativo** o praxeológico y el **crítico o emancipatorio** también llamado enfoque comprensivo, junto a estos las adjetivaciones dadas a la **Investigación Acción** (Investigación Acción Colaborativa, Investigación en la Acción, Investigación Acción Participativa, Investigación Pedagógica o Educativa, Investigación Evaluadora, Investigación Transformadora) etc.

A pesar de que no existen muchos antecedentes sobre procesos de democratización de la escuela, al menos que hayan dado frutos, como se planteó en el inicio con los trabajos de Lewin y Dewey que fueron imbuidos por la investigación operativa al servicio de los poderes públicos, es preciso decir, que no se puede decaer en el intento de esbozar un nuevo modelo de educación donde la autonomía sea pionera en el aula, donde la democracia prime sobre la autocracia , un sistema educativo en el que estudiantes, docentes y comunidad en general sean verdaderamente parte activa de la enseñanza, dar y recibir sin más condición que la de aprender y compartir conocimiento, que se cree una relación de iguales, quizá pareciese una utopía, sin embargo, como planteaba Freire, es necesario para el ser humano tener esperanza para crear y recrear el mundo.

En los siguientes capítulos se definen de una manera más amplia las adjetivaciones de la Investigación Acción que permiten responder a los interrogantes que se formularon para la presente investigación.

5.2 La Investigación Acción desde las miradas de Paulo Freire y Orlando Fals Borda

5.2.1 Los Titanes de la Educación Popular en América Latina

Las trayectorias de la Investigación Acción en América Latina como estrategia de intervención de la Educación Popular, han sido enmarcadas principalmente por dos grandes educadores; Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Paulo Freire destacado por el carácter político de la educación y la necesidad de transformarla a partir de la formación pedagógica de los pueblos pobres, y Orlando Fals Borda por centrar su interés educativo en la formación de los grupos con los campesinos y la divulgación de la formación política a través de la Investigación Acción y la **Investigación Acción Participativa.**

Paulo Reglus Neves Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, capital del estado Brasileño de Pernambuco, “en un ambiente de grandes problemas sociales los cuales influyeron en su pensamiento educativo, pensando en una educación para las grandes masas” (Mackie, 1981 citado por Ocampo 2008, p 59). Fue educado en sus inicios en la tradición Católica por su madre Edeltrudes Neves Freire, mientras que su padre Joaquim Temístocles Freire estaba en estrechas relaciones con los círculos espirituales de la ciudad. Eran una familia de clase media quienes durante la crisis económica mundial de 1928-1932 se vieron obligados a trasladarse a la ciudad de Jaboatão, ahí, Freire empezó a estudiar derecho y a ser influenciado por el abogado y filósofo Rui Barbosa y el médico Carneiro Ribeiro.

En esta etapa de educación inicial de Paulo Freire, es de vital importancia mencionar, que Freire solía observar que su padre siempre estaba dispuesto a hablar con su familia y que antes de que él ingresara a la escuela, le había enseñado el alfabeto, a dividir las palabras en sílabas y a reunir las a fin de formar otras. Quizás estos aspectos fueron claves para que más adelante instaurara los principios de su sistema de alfabetización y dialogicidad.

En el año de 1944 se casó con la Maestra de enseñanza de primaria Elza María Oliveira, quien fue hasta su muerte en 1986, un gran aliento en su labor práctica y teórica del análisis sistemático de los problemas pedagógicos.

Respecto a la vida universitaria de Paulo Freire, esta transcurrió en un contexto socio-histórico en donde Brasil entre 1950 y 1960 se caracterizó por la “emergencia del pueblo” en pro de un desarrollo auténtico del país. Momento en que Freire mantuvo contactos tanto con representantes de este movimiento como de otros. Después de sus actividades en el movimiento

católico laico³, empezó a leer sobre autores de la izquierda católica, como Jacques Maritain, Thomas Cardonnel, Emmanuel Mounier y sus intérpretes brasileños radicales, como Alceu de Amoroso Lima, Henrique Lima Vaz, Herbert José de Souza y otros. Aunque Freire nunca negó ser un ecléctico de las premisas de autores como Jaspers y, posteriormente, Marx. “No se adhirió al marxismo o al existencialismo por el solo hecho de haber encontrado algunos puntos interesantes en los escritos de esos dos autores” (Freire, 1978, p. 12 citado por Gerhardt, 1993, p. 4).

En 1954 Freire fue nombrado director en el Serviço Social da Indústria (SESI) ocupando el cargo de jefe del departamento de educación y cultura, posteriormente renunció tras recibir críticas por su modo de administración democrático, abierto y libre, sin embargo, aunque el entorno institucional del SESI era restringido, Freire puso de manifiesto que los principios del diálogo, la “parlamentarización” y el autogobierno podían conseguirse en parte dentro de esos límites institucionales. “Estos tres principios debían ejercerse para alcanzar la democratización real en el Brasil” (Freire, 1959, p. 15 citado por Gerhardt, 1993, p. 2).

Seguidamente en 1960 bajo la administración municipal de Recife, dirigida por el izquierdista Arraes, “fundó el Movimiento de Cultura Popular (MCP) en donde apoyó con entusiasmo la “acción del pueblo”, pero, los militantes católicos, protestantes y comunidades del MCP interpretaron de diversas formas su accionar pedagógico” (Gerhardt, 1978, p. 65).

Tras sus experiencias en el SESI y en el MCP, Freire se dio cuenta que muchos

³ “en este movimiento conoció las ideas del movimiento estudiantil católico radical, amplió sus estudios de los clásicos católicos y nacionalistas y sistematizó su pensamiento y acción” (Freire, 1985, p. 11 citado por Gerhardt, p. 3).

trabajadores se interesaban por las cuestiones “políticas” cuando se referían directamente a sus necesidades y dificultades, y se presentaban en lo que actualmente llamamos los medios de comunicación. Freire recordó su primer contacto con el mundo de las palabras. Era preciso mostrar imágenes sobre los problemas reales de la gente y leer y escribir palabras que expresasen esos problemas. Así “comenzó a aplicar su nuevo enfoque de alfabetización en el “Centro de Cultura Dona Alegarinha”, uno de los círculos culturales del MCP donde se discutían los problemas de la vida diaria del barrio de Poço da Panela, de Recife” (Gerhardt, 1978, p. 65).

Posteriormente, Freire se involucró en las actividades de investigación y extensión masiva del Programa Nacional de Alfabetización, pues alrededor de 30 millones de habitantes en Brasil eran analfabetas, como él decía textualmente, “vivían dentro de una cultura del silencio, era preciso "darles la palabra" para que "transitasen" a la construcción de un Brasil que fuese dueño de su propio destino y que superase el colonialismo”. Creando así los Círculos de Cultural Popular (círculos de cultura que buscaban conseguir la alfabetización de un iletrado en 45 días, con un método de palabras generadoras) en todo el país, en donde planteó su Movimiento de Educación de Base en 1961, que desde la década de los sesenta del siglo XX se llamó, “Método Freire”, con el objetivo de dar un carácter político al problema educativo.

Con el “Método Freire”, el filósofo y educador con la ayuda del presidente Joao Goulart, se propuso liberar a los 15 millones de analfabetos del Brasil con la alfabetización y concientización de las masas para su liberación. Según sus ideas, “era necesario concientizar al oprimido a través de la educación” (Ocampo, 2008, p. 58). Esto fue consolidando su método de alfabetización con el que se le conocería en todo el mundo basado en el principio de que el proceso educativo debe partir de la realidad que rodea al educando, pero el 31 de marzo de 1964

durante el golpe militar ocasionado por el general Alencar Castelo Branco fue encarcelado por 75 días y exiliado, pues su campaña de alfabetización generaba concientización en las masas populares, hecho que incomodaba en su momento a las élites conservadoras brasileñas pues fue considerado un peligroso pedagogo político acusado de revolucionario, subversivo e ignorante.

Estando en el exilio, pasó unos meses en la embajada de Bolivia, cuatro años en Chile, uno en los Estados Unidos, y 16 años en Ginebra (Suiza) en donde fundó en 1971 el Instituto para la Acción Cultural y trabajó con el Consejo Mundial de las Iglesias (organización destacada por haber influido en el proceso de liberación de las ex colonias africanas) “asesorando a varios gobiernos a implantar sistemas educativos a partir de sus orientaciones pedagógicas las cuales fueron fundamentales para la búsqueda del ecumenismo a partir de la educación” (Ocampo, 2008, p. 62).

En el exilio también tuvo tiempo para re-estudiar su método de alfabetización, asimilando la práctica y sistematizándolo teóricamente, y publicar una de sus grandes obras; *La educación como práctica de la libertad* (publicado en 1967, en Chile). Aparte de esta publicación, el filósofo y educador brasileño también publicó otras obras que tuvieron gran acogida en el mundo educativo político latinoamericano y universal: *concientización y alfabetización* (1963); *La Pedagogía del oprimido*⁴, la obra más importante de Freire, publicada en México en 1968.

En marzo de 1980 Paulo Freire retorna al Brasil con el objetivo de “reaprender” su país,

⁴ “en esta obra los intereses de Freire se centraron en; la concientización, la revolución y el diálogo y cooperación entre la vanguardia y las masas para mantener el espíritu de la revolución” (Freire, 1974 citado por Gerhardt, 1993, p. 9).

prosiguiendo así con su tarea pedagógica, pero se encuentra con “un contexto en el cual el Movimiento de Educación Popular que había ayudado a fundar en 1960, registraba un segundo periodo de influencia en un momento de crisis económica que incitaba a los militares a ceder el poder” (Gerhardt, 1993, p 10).

En los años posteriores se dedicó a trabajar en un programa para la infancia abandonada, impulsado por la UNICEF. En el año 1986 fue galardonado con el *Premio de la UNESCO de educación para la PAZ*. En el año 1992, la Organización de Estados Americanos le otorgó el Premio “Andrés Bello”, y el 02 de mayo de 1997, el educador fallece en Sao Pablo como producto de un infarto al miocardio, después, los brasileños fundan el “*Instituto Paulo Freire*” en donde el ilustre pedagogo colaboró activamente y dejó toda su obra para los estudios sobre su pensamiento pedagógico (Ocampo, 2008, p. 63).

Por otro lado, el educador universitario y sociólogo Colombiano Orlando Fals Borda, conocido a nivel nacional y en toda Latinoamérica, por haber sido uno de los pensadores críticos contemporáneos más importantes, y por haber dedicado toda su vida a la academia comprometida con la sociedad. Se le debe a este gran ideólogo; sus profundas reflexiones críticas sobre las condiciones de la población colombiana, sus valiosos aportes a la sociología, y principalmente, por haber elaborado una metodología denominada, “**Investigación Acción Participativa (IAP)**”, con la cual puntualizó los nuevos enfoques de la educación en Colombia centrada en el alumno y en la filosofía del aprender haciendo.

Este ilustre investigador y educador colombiano nació en Barranquilla el 11 de julio de 1925 al interior de una familia de clase media. Respecto a sus primeros años de vida, cuenta Moncayo (2015, pp. 25, 27) en una de las notas autobiográficas inacabadas del investigador

Alexander Pereira, que Fals Borda realizó sus estudios de secundaria en el internado para estudiantes del Colegio Americano, el cual era administrado por sus padres María Borda y Enrique Fals, y aunque los referenciaba bien, siempre resaltó por encima de ellos la importancia de sus dos abuelas; Cándida (Chacha) y Anita (Micha), pues las consideraba como sus amantes protectoras. Durante su formación inicial, aprendió a cantar los himnos congregacionales en la escuela Dominical, y en su adolescencia fue el superintendente de ésta en donde intentó algunas innovaciones organizativas.

Posteriormente, el humanista Orlando Fals Borda viajó a los Estados Unidos en donde se graduó de Literatura Inglesa e Historia, en la Universidad de Dubuque en el año 1947. Seguidamente, continuó con su maestría en sociología en la Universidad de Minnesota, estudios culminados en 1953 (tesis de grado, *“Campesinos de los Andes”*) y donde el sociólogo Pitirim A. Sorokin había fundado la especialidad de Sociología rural. En 1955 se gradúa del doctorado en Sociología Latinoamericana en la Universidad de Florida con su tesis de grado, *“El Hombre y la Tierra en Boyacá”*.

En su regreso a Colombia y debido a su prestigio, el Dr. Orlando Fals Borda fue nombrado en 1959 como director general del Ministerio de Agricultura y como decano fundador de la primera Facultad de Sociología creada en América Latina; contando con esta última tarea con la colaboración del sacerdote y sociólogo Camilo Torres. Su objetivo principal fue la formación de profesionales sociólogos con capacidad para realizar las investigaciones científicas sobre la realidad social colombiana. “En la Facultad de Sociología, fundó el primer postgrado de Maestría en Sociología de la Educación en Colombia, el PLEDES” (Fals, 1965 citado por Ocampo, 2009, p. 15).

Con base en lo anterior, al mismo tiempo en que era decano, hacía parte de la primera administración del Frente Nacional (conformado por liberales y conservadores), en donde apoyaba con las actividades de la reforma agraria. Pero a finales de 1962, comienza a tomar distancia con el gobierno, pues según Pereira (2008, pp. 385, 386, 388), cuando Fals Borda publicó su obra, *“La Violencia en Colombia”*, “tenía la pretensión de explicar el conflicto social que sacudía al país desde finales de los años cuarenta, y que los verdaderos responsables de la confrontación habían sido las clases dominantes en su afán desmedido por controlar el Estado”. Esta investigación mostró las consecuencias de una guerra cuyos principales perjudicados fueron los campesinos pobres y analfabetas.

Así la primera de las tres etapas de la trayectoria intelectual del Dr. Orlando Fals Borda quedó concluida y enmarcada en un conflicto social en donde sus intereses como investigador tomaron otros rumbos; comenzó a comprometerse con las luchas populares y democráticas, a preocuparse por la pobreza de las zonas rurales y por los agraviantes sistemas de tenencia de la tierra y por las tradicionales estructuras políticas resistentes al cambio.

Las otras dos trayectorias intelectuales fueron de gran importancia tanto en el contexto colombiano como a nivel de América Latina, pues, aunque en el transcurso de su vida se interesó principalmente por la defensa del campesinado colombiano, cabe mencionar que, al interior de sus obras, artículos, intervenciones y ensayos, trató diversos temas. Cuenta Cataño (2008, pp. 84, 87) en su artículo, *“Orlando Fals Borda, sociólogo del compromiso”*, que la segunda etapa ocurrió en 1967 con la publicación del libro, *“La subversión⁵ en Colombia, Visión del cambio*

⁵ “para Fals subversión significaba producir cambios en la sociedad” (Andrevski, 1973, pp. 93, 94 citado por Cataño, 2008, pp. 84, 85).

social en la historia”, donde examinó las frustraciones de los movimientos sociales y la capacidad del Estado colombiano para disipar las demandas de los sectores populares, y la tercera, nacida en las mismas entrañas de la etapa anterior, la cual denominó, “*Investigación-Acción*”, una estrategia teórica y metodológica.

La “*Investigación Acción*” promovida por el Dr. Orlando Fals Borda comenzó en los años setenta, en un tiempo en que decidió renunciar a sus tareas docentes, pues no consideraba los espacios universitarios como los más apropiados para dar paso a su metodología. Seguidamente, esta estrategia metodológica la renombró como, “*Investigación Acción Participativa (IAP)*”, pues sostenía que el conocimiento se adquiere y se aplica con el consentimiento de los miembros de la comunidad.

En 1955 durante el Congreso de Convergencia Participativa realizado en Cartagena y en donde estuvieron presentes grandes pensadores como; Inmanuel Wallerstein, Agnes Heller, Max Neef, Paulo Freire, Aníbal Quijano, Fernando Enrique Cardoso y Arturo Escobar. “Fals Borda mostró cómo el hilo común a la diversidad de paneles desarrollados allí fue la necesidad de la construcción de un “conocimiento emancipador” sobre la base de mejores herramientas metodológicas, teóricas y políticas de abordaje social” (Marín, 2009, pp. 322, 323). Permitiendo así traer desde el olvido, discusiones importantes tal como las aplicaciones de la “*Investigación Acción Participativa*” en la escuela.

El 12 de agosto de 2008, a los 83 años de edad, fallece el Dr. Orlando Fals Borda en la ciudad de Bogotá. Un investigador costeño quien encontró en la sociología un sueño, el sueño de

creer que, para lograr la paz en nuestro país, se debía fortalecer el campo. Y así, se recuerda hasta nuestros días al último Fals, al Fals militante.

Cataño (2008) lo describía como

Un veterano de la izquierda colombiana quien en un principio perteneció al Frente Unido de Camilo Torres, después al Movimiento Firmes de su admirado Gerardo Molina y al final el Polo Democrático quien lo eligió presidente honorario. Sus ideas no son fáciles de resumir; tiene matices tan variados y delicados que apenas es posible formarse una imagen de su contenido y alcance. (p. 93)

5.2.2 La Investigación Acción: hacia un proyecto democrático y democratizador a través de la escuela

El presente análisis de contenido tomó como objeto de estudio las obras; *“Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa”* de Paulo Freire, y *“Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia”* de Orlando Fals Borda. En éstas se hizo un trabajo de categorización, tomando como referente el marco teórico de Cornelius Castoriadis (1964) sobre la democracia para la interpretación de los aspectos que caracterizan la Investigación Acción desde las perspectivas de los autores latinoamericanos caracterizados por la formación de ciudadanos libres y democráticos.

En la obra *“Pedagogía de la autonomía”* de Paulo Freire, se puede percibir que la categoría con mayor frecuencia de aparición es autonomía con su subcategoría conciencia. Pues el autor plantea que para formar sujetos autónomos es necesario que éstos sean conscientes de su inacabamiento, que comprendan que, como seres históricos-sociales, aunque estén condicionados por una serie de valores culturales e ideológicos, no están determinados, que vean en la historia

una posibilidad de ser, de transformación y no de determinismo en aras de trascender de “un estado de curiosidad ingenua al de una curiosidad epistemológica” (Freire, s.f, p.13).

Esta idea de seres condicionados por lo histórico-social, se acerca al pensamiento de Castoriadis (1964, p. 205), en la medida que para el autor la coexistencia entre lo social y lo histórico a partir de los flujos de lo instituido y lo instituyente, se encargan de alienar la mente de las personas.

Para Freire, en el inacabamiento de los sujetos se funda en el proceso de conocer. De este modo, “aprender precede a enseñar, y, por tanto, cuando más críticamente se ejerza la capacidad de aprender, tanto más se construye su curiosidad epistemológica sin la cual no se alcanza el conocimiento cabal del objeto” (Navia, 2007, p. 26).

Por tanto, conscientes de su inacabamiento, reconocen que su presencia en el mundo no se construye en el aislamiento sino con los otros. Pero que ésta sólo sucede en el momento en que el sujeto interiorice que al “reconocer la otra presencia como un “*no-yo*” se reconoce como “*si propia*”” (Freire, s.f, p. 6). En este sentido, Freire coincide con Castoriadis (1964, p. 27), para quien, la autonomía consistía en el dominio del consciente sobre el inconsciente. Es decir, la autonomía no significaba desconocer al otro sino complementarse con otros para lograr seres libres.

Entonces, el sujeto como presencia consciente en el mundo, “no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia” (Freire, s.f, p.18). Formando así, según Carreón (2000, p. 140) “un sujeto crítico y curioso capaz de inventar constantemente su mundo por medio del

lenguaje, la cultura y la comunicación, con capacidad de pensar, juzgar, transformar, crear, y decidir”. Esta consciencia de su inacabamiento, de su inconclusión hace a su vez, un ser responsable, y cuánto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones, más ejercitará su libertad, su autonomía. Por ello Freire habla de la eticidad de la presencia en el mundo.

A su vez, esta capacidad de invención del mundo que realiza como sujeto de la historia a partir del lenguaje, contrasta con la de Castoriadis (citado por Cristian Palacios, 2016), pues “es con el lenguaje como se va designando la sociedad, pues todo se origina en un momento a partir de la designación la cual tiene cierto origen en el imaginario radical que se construye a partir de lo simbólico”.

En razón de lo expuesto, el libro *“Pedagogía de la autonomía”* es una obra que se devela como un importante aporte para la educación latinoamericana y para el mundo. Pues es considerada desde la educación popular, como un avance metodológico que permite al interior de la vida escolar, la formación de ciudadanos democráticos. Sin embargo, para que esto suceda, docentes y estudiantes deben tomar conciencia de su realidad, se deben reconocer y comprometerse en la práctica pedagógica para lograr su transformación.

Así, desde la perspectiva freireana, el educador debe asumir una posición crítica de su praxis educativa alejada de la “neutralidad” para poder realizar una lectura del mundo de los grupos populares, de su contexto. Es decir, “se debe considerar en los estudiantes el saber hecho de experiencia, su explicación del mundo, de la que forma parte la comprensión de su propia presencia” (Freire, s.f, p. 26). De modo que, “lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades es la reinvencción del ser humano en el aprendizaje de su

autonomía” (Freire, s.f, p. 29). Aprendizaje que sólo se puede lograr cuando el educador piensa acertadamente, y pensar acertadamente es no estar demasiado seguro de las certezas, sino discutir con los educandos la razón de estos saberes.

Sin embargo, para Freire (1998 citado por Navia, 2007, p. 26) “pensar acertadamente precisa de una argumentación seria en donde se debe reconocer su carácter de acto comunicante”. Es decir, este pensar no es aislado, sino con el otro, es por esencia un acto co participativo en donde el quehacer docente es un movimiento dialéctico entre el hacer y el pensar, metodología presente en su propuesta sobre la autonomía.

Basado en lo anterior, Freire hace un llamado a la educación escolar al interior de su obra, mencionando que la escuela debe incitar constantemente la curiosidad del educando en vez de ablandarla o domesticarla. “Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de hallar y obstaculiza la exactitud del hallazgo” (Freire, s.f, p. 38). Por ello, el educador debe tener una actitud abierta a sus educandos, estar dispuesto al diálogo, para que ellos puedan asumir su papel como sujetos de la producción de su propio aprendizaje que tengan del mundo.

Al respecto añade Campos (2000:94)

En realidad, Paulo Freire llama al profesor para ayudar a convertir crítica una conciencia ya existente. Educar y tomar en cuenta *la cuestión del otro*. Permitir la descentración y afirmar en uno el reconocimiento de usted y de nosotros: y es ese el sentido de la Pedagogía de la Autonomía. (Citado por Navia, 2007, p. 26)

Por otro lado, en la obra “*Conocimiento y poder popular*” de Orlando Fals Borda, la categoría con más frecuencia de aparición fue “educación” con su subcategoría “metodología del

poder popular” (o contra poder, haciendo referencia a que el pueblo pueda). Desde ahí, el sociólogo se centra en la formación de los campesinos y su formación política a partir de la

Investigación Acción Participativa.

Por lo tanto, en su sistematización con las lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia, plantea que el campesinado debe construir conciencia crítica de su propia realidad, de su propia historia, para que sean capaces de investigar y reconstruir a partir de las relaciones con el otro y de sus experiencias colectivas, un conocimiento propio, o como él lo llamó, un conocimiento válido arraigado en el acervo popular.

Con el conocimiento válido, el campesinado a la vez que va comprendiendo la realidad en la que vive, también va reconociendo lo que es capaz de hacer. Es decir, va adquiriendo una capacidad ética fundamentada en la razón, permitiendo de este modo un dominio consiente de su propia vida en donde se va forjando al interior de su memoria colectiva y crítica, un impulso que le invita a la acción para transformar las condiciones de injusticias a unas más democráticas. Así, combate “la alienación negativa que le ha impedido articular con eficacia el poder popular y sus mecanismos internos y externos de contrapeso político” (Fals, s.f, p. 141). Confluyendo con la alienación producida por las instituciones sociales a través de los imaginarios sociales encontrados en el pensamiento de Castoriadis.

Cabe mencionar, que la acción es en sí misma un acto reflexivo que permite a los sujetos transformar sus propias condiciones en unas más justas y humanas. Para ello, se hace necesario según Fals Borda, “el redescubrimiento de posibilidades innovadoras a través de la memoria colectiva, la cual evidencia la capacidad creadora en la gente del común” (s.f, p. 94). En este sentido, el autor converge con la idea del imaginario radical de Castoriadis y con su percepción

de autonomía, pues para Fals (1990, p. 3), “la autonomía permitía interpretar las propias realidades y construir formas alternativas de enseñanza y de acción política y social para beneficio nuestro y, para todos los pueblos explotados y oprimidos de la tierra”.

Así, Fals Borda, con las experiencias mexicanas, nicaragüenses y colombianas indica “la conveniencia de las técnicas propias de la **Investigación Acción Participativa** para buscar el contrapeso político popular” (s.f, p. 138), con el propósito de promover el cambio significativo en la praxis de manera coherente y lograr que los pueblos puedan ejercer bien sus acciones en defensa de sus propios intereses.

De tal manera, es en la **Investigación Acción Participativa** en donde el conocimiento no sólo se construye con base en el investigador o los grupos de expertos, sino también con las comunidades populares, con las bases poseedoras de un saber construido a base de experiencias colectivas de la cotidianidad. En este sentido, la relación en la investigación pasó de sujeto (yo)-objeto (el otro) de investigación, a ser sujeto a sujeto, en donde el conocimiento se construye a partir de la relación con el otro y con el mundo.

La articulación entre conocimiento popular y conocimiento científico significó reconocer a los sujetos de investigación como personas con capacidad para pensar, sentir y actuar, respetando así su autonomía y su capacidad creadora. “Dicho rompimiento del esquema sujeto-objeto, dio paso a la cooperación, a la simetría de trabajo y a la práctica de la verdadera participación democrática en donde las personas que interactúan no se diluyan ni desaparezcan como tales” (Fals, s.f, pp. 56, 57).

Esta nueva perspectiva de hacer ciencia, de hacer investigación, tuvo cierta concordancia

con el proyecto de humanización expresado por Paulo Freire, pues se puede inferir que para él la transición de sujeto a sujeto en la investigación se refiere a un compromiso ético respecto al propósito y el aporte del conocimiento. Además, los principios metodológicos de la IAP, coinciden con sus postulados de la Educación Popular, pues según Amaya (s.f.), “la educación crítica- liberadora expresada por Freire, no sólo debía producir conocimientos, sino potencializar las posibilidades de los sujetos para que éstos, a través de sus prácticas, logren una emancipación no sólo económica sino también política y cultural” (p. 36).

Por ende, aunque la **Investigación Acción Participativa** ha sido de gran aporte en los campos sociológicos, también se empieza a visualizar como una alternativa metodológica para re-pensar la educación escolar como un proyecto político emancipatorio, pues, en articulación con la educación popular, permiten al interior de las aulas escolares replantear las prácticas pedagógicas con nuevas propuestas educativas en donde se promueva la democracia, al diálogo de saberes, y las relaciones horizontales entre el educador y el educando.

Como se ha podido analizar hasta el momento, las trayectorias intelectuales de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, se han caracterizado por converger en la transformación social de la vida escolar a través de la comprensión y la reflexión crítica de la realidad, y por concebir la educación según Franco (2012, p. 46), “como una estrategia fundamental para que las personas alcancen su humanización: una sociedad humanizada caracterizada por su autonomía, por el mantenimiento de una identidad nacional autóctona, capaz de ofrecer las condiciones para la igualdad y la justicia social”.

A su vez, y como se ha mencionado con anterioridad, ambos maestros latinoamericanos al interior de sus prácticas han tenido una intencionalidad crítica y política de la educación con la cual desafían el poder formal, que desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis han puesto en cuestión la institución establecida en aras de buscar su transformación en el sentido de la democracia. Desde ahí, tanto Freire como Fals se centraron por contrarrestar las desigualdades e injusticias del orden social, económico y político a partir de la unificación del saber académico y la sabiduría popular.

Por lo tanto, Paulo Freire y Orlando Fals Borda nunca percibieron la educación como una neutralidad, sino como la toma de postura política en donde educadores y educandos de manera colectiva, tomen conciencia como sujetos para movilizar la acción hacia una transformación social.

Finalmente, se ha evidenciado que, las trayectorias de Investigación Acción que específicamente proponen un proyecto democrático y democratizador de la educación escolar desde las perspectivas latinoamericanas de la educación popular como estrategia de intervención son; la de Paulo Freire y Orlando Fals Borda.

La trayectoria de Paulo Freire debido a que sostiene una propuesta política de la educación con la cual pretende intervenir y transformar la realidad. En ésta señala, “la raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente” (Freire, 1998: 106 citado por Navia, 2007, p. 30).

Se interpreta, por lo tanto, un sentido político en donde es importante reconocer que las escuelas no pueden ser concebidas como instituciones neutrales, sino como “sitios políticos”-en términos de Castoriadis (1964, p.46) “política equivale a democracia”-, como espacios democráticos, libres y democratizantes en donde educandos y educadores redefinan juntos su papel como sujetos de una praxis constante y reflexiva. Es decir, tanto educadores como educandos se deben asumir como sujetos de aprendizaje y en este contexto, nadie sería sujeto de la heteronomía o dependencia de nadie.

En este matiz político de la educación en Freire, añade Giroux (1993: 314 citado por Navia, 2007, p. 30) “que los educadores deben explorar el significado y el propósito de la enseñanza pública como parte de un discurso de la democracia fundamentado en un proyecto de posibilidad utópico”.

La trayectoria de Orlando Fals Borda a través de su metodología de **Investigación Acción Participativa** permite crear puentes entre la comunidad educativa y los entornos socioculturales en los que se inscribe la escuela. En otras palabras, la educación debe hacerse no pensando en la universidad sino en el mundo, en la vida real, en el entorno. “Es educar en los problemas reales, lo que obliga a hacer estructuras con base en los problemas sociales y contextos culturales y no con base en problemas formales de la institución” (Cendales, Torres y Torres, 2004:19 citado por Ortiz y Borjas, 2008, p. 619). Por consiguiente, los educadores deben reflexionar sobre su práctica pedagógica para poderla transformar e incentivar desde las aulas escolares una mejor sociedad.

Aunando a lo anterior, desde que se celebró el Congreso de Convergencia Participativa realizado en Cartagena en 1955 con la participación de diversos pensadores críticos, la

Investigación Acción Participativa tomó forma como una pluralidad metodológica de intervención en los diversos campos profesionales. Entre estos el ámbito de la vida escolar, en donde educadores buscan transformar la escuela como un espacio para vivir la democracia.

Al respecto añade Ortiz y Borjas (2008)

Es en el campo escolar en donde la Educación Popular y la Investigación Acción han convergido en la formación docente, en la mejora de sus competencias a través de la reflexión colectiva de sus prácticas cotidianas, a fin de producir teorías pedagógicas emancipadoras que permitirían mejorar la práctica en el aula y la gestión del centro educativo. (p. 619)

5.3 Formación Docente en Investigación Acción

5.3.1 Atisbos de Acercamiento Investigativo

Con sus teorías, Paulo Freire y Orlando Fals Borda han sido valiosos referentes para la búsqueda del desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y democrático. Freire, debido a su proyecto de humanización pedagógica, en el cual se desarrolla una conciencia crítica en la escuela y Fals Borda con su propuesta de analizar a la escuela desde su contexto real y no desde la academia.

Ideas muy cercanas a las propuestas de Jhon Elliott y Lawrence Stenhouse con respecto al despertar de un análisis democrático a partir de la realidad, pero dentro de la escuela. Estos pedagogos exploran la posibilidad de transformar el currículo a través de la Investigación Acción (IA), para lograr una educación equitativa que inicie en la escuela, y por lo tanto, con la práctica del docente investigador.

Así que, con el objetivo de comprender la manera en la cual la Investigación Acción, como propuesta educativa de transformación, puede favorecer a la formación de docentes investigadores autónomos que faciliten el camino hacia una democratización de la escuela. El presente capítulo parte de las ideas de Cornelius Castoriadis en su libro “el pensamiento de Cornelius Castoriadis”. Autor considerado uno de los grandes pensadores del siglo XX que analizó a profundidad el concepto de democracia y el desarrollo de la autonomía en una sociedad heterónoma.

Igualmente, se realiza una reflexión rigurosa del libro “La investigación - acción en educación” de Jhon Elliott (1994) mediante un análisis documental, con el cual se busca indagar las perspectivas que plantea el autor sobre la formación escolar y un docente investigador que sea un crítico autónomo de su labor hacia la búsqueda del desarrollo de la comprensión democrática en sus educandos desde la IA. En su transcurso, el análisis es enriquecido con algunas reflexiones de la “*Pedagogía de la autonomía*” de Paulo Freire (s.f.).

Se encuentra en el análisis documental de contenido una oportunidad que beneficia al profesional docente, como estrategia de investigación educativa que permite la comprensión de las reflexiones y experiencias que otros pedagogos han plasmado en un documento escrito, con el fin de compartirlas y enriquecer la labor práctica de los profesores en un material de carácter histórico para el desarrollo educativo. Por su parte, Elliott comparte sus propias experiencias junto a sus colegas en el proyecto de Investigación Acción Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning (TIQL) (1981-1983). Brindándole al lector sus conclusiones, deducciones y proceso investigativo en general.

Para la realización del análisis documental del presente capítulo, se determinaron siete categorías: democracia, autonomía, imaginario social, imaginario radical, herencia, lenguaje, educación y ética; de las cuales surgieron varias subcategorías durante la lectura de las unidades de registro (o secciones del documento relacionadas con las categorías seleccionadas) propias de este tipo de investigación. También, se identificó la frecuencia con la cual Elliott hizo alusión a las subcategorías, para comprender mejor la prioridad que el autor le da a la información de cada una.

Con respecto al autor, el pedagogo e historiador británico John Elliott (1930), formó parte de la reforma práctica docente de los 80's y se enfocó en el aprendizaje significativo, en su búsqueda por la formación del conocimiento en los educandos.

Elliott fue un educador que formó parte de dos reformas educativas significativas en Inglaterra, trabajó en la transformación del currículum, ofreciendo una posibilidad de cambio dentro de la educación formal. Ya que, propuso la realización de Investigación Educativa con un enfoque cualitativo; en el cual, primara el valor de la interpretación de la situación objeto de estudio. Asimismo, mostró la importancia de la formación del docente tanto en la universidad como en la experiencia de su cotidianidad escolar.

Para Elliott, el papel de los valores es fundamental en la investigación porque son parte de la práctica escolar y el análisis teórico solo es un rasgo de la experiencia reflexiva. También, muestra a la Investigación Acción como una herramienta que posibilita la adquisición de conocimientos que permitan un desarrollo profesional del docente y la resolución de problemas concretos dentro del aula de clase.

Al referirse al currículo, el autor se apoya firmemente en la teoría de Lawrence Stenhouse (1926 – 1982) cuyos cuestionamientos explican y enriquecen la aplicación de la Investigación Acción. Este compatriota suyo con quien trabajó en el Humanities Project es considerado uno de los más grandes pedagogos del siglo XX. Este autor, formuló la idea de la enseñanza efectiva a través de la investigación con un papel activo por parte del educador, y trabajó en el diseño curricular desarrollando metodologías innovadoras para aplicar en secundaria. Además, veía en el currículo una herramienta para transformar la enseñanza.

Stenhouse mostró interés hacia el trabajo social en un contexto socio histórico en el cual: pasadas la I y la II Guerra Mundial, la independización de varias colonias europeas (1945-1965) y la crisis del petróleo que repercutió en otra económica, se promovió un incremento de la brecha entre países pobres y ricos. Al igual que, una fuerte búsqueda por la democracia en los 80s que aún no ha cesado. En sus razonamientos, señaló que las ideas pedagógicas son más importantes al tocar al docente como profesional y como persona para su práctica educativa. De igual manera, presentó ideas muy claras sobre las características del conocimiento y las del proceso educativo. También, expresó que el currículo debía basarse en la praxis y explicó claramente los aspectos relacionados con la realidad escolar y la relación entre la teoría y la práctica.

En el análisis realizado al libro “La investigación - acción en educación” (1994), John Elliott estudia detenidamente el rol del educador (269 frecuencias) dentro de la educación formal. El autor cuestiona al sistema educativo cuya formación se basa en un proceso-producto, el cual busca la preparación para una vida laboral del educando y una labor automática por parte del educador. En contraste, el autor opina que a partir de la labor del docente investigador que

reflexione tanto él como sus educandos (109 frecuencias) sobre la realidad que comparten en la cotidianidad escolar, puede propiciarse una mejor calidad educativa.

En el presente documento, no solo se observa la perspectiva que tiene el autor sobre la educación escolar (184 frecuencias) sino que se pueden inferir varias características presentes dentro del ámbito de la educación popular (147 frecuencias). Al analizar a la Investigación Acción desde la perspectiva del autor, el educador puede identificar estrategias que le permitan enriquecer su labor escolar y profesional. Elliott cita una frase muy clara de Stenhouse al respecto señalando que “no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo del profesorado” (p. 303) y comprende que se debe dar inicio a esta labor a partir del seno de la institución escolar.

5.3.2 Realidad de la Educación Escolar Formal

A través de las palabras de Macintyre (1981), Elliott reconoce la importancia de la institución escolar dentro de la sociedad, puesto que en ella no solo se aprende lo concerniente al sistema y a acatar las reglas que se han establecido, sino que tienen lugar las prácticas sociales de formación. Agrega que, las virtudes son muy importantes en este proceso, porque la educación no está exenta de “el poder corruptor de las instituciones” (p. 290). En palabras de Castoriadis (1964, p. 5), quien se refiere al imaginario social o creación continua social-histórica y psíquica de la realidad y la racionalidad, es decir, que las normas que rigen a las instituciones educativas son el resultado de aquello a lo que la sociedad le da sentido como aprendizaje, en este caso, las políticas educativas que vienen desde hace mucho tiempo atrás y representan la cotidianidad en la cual labora el docente con sus educandos.

Para Elliott, lejos de brindar una igualdad encaminada hacia el desarrollo de la comprensión y el análisis por parte de los estudiantes, la educación ofrece una igualdad dirigida hacia el éxito laboral. Razón por la cual, determina que “La función social de la educación deformó su función educativa” (p. 231).

La anterior situación, se evidencia en la cultura del rol, sobre la cual Elliott señala que busca dar solución a diversas situaciones que se presentan dentro del mundo escolar y facilitar la práctica profesional que logre mantener la estabilidad en la educación. Se puede interpretar una actitud por parte del ejecutivo de mostrar un interés por mejorar la situación escolar, pero sin perjudicar su dominio sobre la misma. Lamentablemente, sus exigencias escolares, brindan poco tiempo para que el educador pueda trabajar de manera satisfactoria en la reflexión sobre la acción, mientras que los métodos educativos actuales solo posibilitan la continuidad del sistema educativo sin suplir las verdaderas necesidades de las generaciones presentes y futuras.

Por ejemplo, muchos educadores trabajan con un gran número de estudiantes dentro de un salón de clase y poco tiempo para atenderlos adecuadamente, lo cual difícilmente le posibilite al docente investigador realizar una labor reflexiva. Por lo cual, busca continuamente estrategias que se lo permitan.

Igualmente, Elliott reconoce que la educación escolar se vuelve un sistema impersonal, es decir, que tanto el educando como el educador realizan acciones evidentes que se necesitan para cumplir con lo establecido, sin profundizar en ellas. Por ende, la situación representa una forma de alienación humana (28 frecuencias) que inevitablemente influye en la manera de pensar del docente sobre su práctica educativa y su toma de conciencia (pp. 235,313). En este sentido, se interpreta que el autor observa una intención de control por parte del poder estatal; situación que

ha sido un incentivo dentro de la educación popular para buscar un cambio social. A este respecto, desde la Investigación Acción se fortalece la búsqueda de resolución de problemas de forma cooperativa mediante el diálogo (30 frecuencias) en la escuela, para que las generaciones futuras tengan una formación de conciencia democrática.

Para el autor, Stenhouse (1975) considera que la educación efectivamente incluye procesos para suministrar una información, pero el limitarse a ellos perjudica al verdadero aprendizaje. Sin embargo, Stenhouse explica que el conocimiento debe ser la manera de llegar a un resultado, no un objetivo (p. 293). Con lo anterior, se puede pensar que ha cambiado el sentido de la educación a través del tiempo. Probablemente, la industrialización favoreció a la modificación de metas educativas enfocándolas hacia la producción de mano de obra. Por su parte, Freire (s.f, p. 22) también analiza el tema, señalando que un lugar como la escuela, el cual es un semillero socializador rico en experiencias, con la capacidad de “formar” o “deformar”, se ha empleado para la transferencia del conocimiento establecido.

El panorama anterior, brinda una idea de desigualdad en las prioridades de la formación educativa, porque al mirarse solamente el aspecto competitivo laboral; se deja de lado el desarrollo social. Elliott resume esta idea con las palabras de Maxwell (1984) “el aprendizaje académico es un aprendizaje acerca de cómo vivir” (p. 299). Se puede pensar, que al dirigir al aprendizaje solamente hacia la preparación para el trabajo, se limita el significado de la vida a una cuestión laboral que sin una formación democrática, siempre va a ser desigual.

Continuando con el complejo panorama que afronta un docente investigador en la educación escolar, Elliott presenta la idea de Carr y Kemmis (1983), según la cual, la ciencia educativa debe encontrar las dificultades que afectan a la transformación del pensar social y

ofrecer una teoría que ayude a entender la manera en que éstas pueden ser superadas. Además, Elliott ve en la Investigación Acción la posibilidad de llevar al educador a la reflexión como una estrategia que permita transformar el sistema educativo (p. 98). De este modo, se observa la manera en que el imaginario social, que forma parte de la cotidianidad de las personas, necesita una posibilidad de cambio para poder beneficiar a la escuela.

Dentro del anterior panorama, se podría evidenciar la necesidad de que el docente investigador sea consciente de que vive en una organización reglamentada con responsabilidades o roles organizados. Así, tanto el educador como el educando están sujetos a realizar papeles concretos en la institución educativa. En palabras de Castoriadis (1964) es un imaginario social que se presenta en las ideas o significaciones instituidas y que con el tiempo se fortalecen en las personas que los asumen (p. 96), o sea, que la formación docente en la cotidianidad escolar está llena de significaciones que poseen un gran valor para sus integrantes.

Por otro lado, se puede presentar falta de confianza por parte del docente en sí mismo, la cual impide que éste practique la enseñanza para la comprensión. Dado que, el profesor, al igual que los educandos, se ha acostumbrado a las condiciones establecidas que se convierten en un mayor reto como formador investigador. Lo cual puede llevar a entender, que al investigador se le dificulta comprobar su capacidad de autorreflexión y de fomentar la comprensión en los educandos.

Además de lo anterior, el investigador se enfrenta a la dificultad del cambio de esquema del educando, quien posee un fuerte arraigo hacia la adquisición de información de manera memorística. Pese a ello, se podría pensar que tantas preconcepciones pueden ser positivas al

poderse abordar en clase a través del diálogo o negativas al ser tan fuertes que no permitan tener la disposición para escuchar ideas diferentes u opuestas a las propias.

Considerando todo lo anterior, Elliott (1994, p. 181) estima que el sistema educativo de las escuelas limitan las acciones del docente a los lineamientos educativos oficialmente establecidos y dirigidos por diversos funcionarios. Entre las características de la educación escolar (proceso-producto) señaladas por el autor están:

- La idea de que, dado que se aprende con la enseñanza, es necesario centrarse en lo que hace el docente y no el estudiante.
- Las fallas del sistema educativo se deben al profesor. Razón por la cual, éste debe mejorar la realización de su trabajo y no el sistema.
- El incentivo a la obediencia mediante premios y castigos, creando la necesidad del uso del poder (p. 193).

Se analiza, que las anteriores características se centran en el docente, mas no en su preparación profesional, sino en aspectos negativos que incluyen culpabilidad y opresión. Refiriéndose más ampliamente a la reflexión, el autor sostiene que la reflexión del investigador en su práctica no significa que sus necesidades sean diferentes a las del sistema, pues el educador que desempeña un rol, lo analiza con respecto a los problemas a los cuales se enfrenta en diversos momentos (p. 246). En este orden de ideas, para dar un inicio a la transformación escolar desde la labor del docente investigador, Elliot y Stenhouse estudian la posibilidad de transformar al currículo.

5.3.2.1 Transformación Curricular.

Es preciso señalar que, Elliott analiza el *curriculum* que se implementa en las instituciones educativas para mostrar propuestas que logren vislumbrar una posibilidad de transformarlo, de un instrumento del sistema educativo establecido a una oportunidad de democratización escolar empleada por el docente. Para ello, el autor esboza el punto de vista de Stenhouse (1975) quien lo define como “la especificación de los principios para llevar a la práctica los objetivos educativos” (p. 317).

Tanto Elliott como Stenhouse muestran la manera en que una herramienta del sistema puede ser modificada a una de transformación educativa. Los dos parten de la realidad institucional existente para crear nuevas posibilidades en la investigación educativa. Elliott considera que el desarrollo del *curriculum* es una extensión del proceso de enseñanza, no son dos cuestiones diferentes. Cabe resaltar que, según Stenhouse llevar el *curriculum* a la acción le permite al docente enfrentar los juicios existentes en éste en una forma crítica y no pasiva, en cuyo caso, se puede inferir desarrollo de autonomía del docente. Por lo tanto, un logro formativo. Se puede decir, que Stenhouse brinda un ejemplo sobre creación de teoría que incentiva a otros docentes a realizar cambios significativos mediante la Investigación Acción. Asimismo, los educandos pueden mostrar al docente herramientas que permitan mejorar la práctica educativa en la interacción.

Continuando con el tema curricular, Elliott trae a colación las palabras de Stenhouse (1971) quien opinaba que si la educación tenía que ser una preparación para la vida, las cuestiones de valor debían formar parte de los contenidos explícitos del *curriculum*. Por su parte, Elliott explica que la construcción del currículo desde el modelo de proceso brinda una

educación ética que busca el incremento de la comprensión dando importancia al proceso que se lleva a cabo para llegar a ella, mientras que desde el de objetivos es técnica y busca el aprendizaje idealizado (pp. 285, 87). De esta manera, se muestra la importancia de la ética en la construcción curricular.

Desde la anterior perspectiva, los dos autores afirman que el desarrollo del curriculum necesita de docentes investigadores que vayan más allá de las teorías que rigen el aprendizaje actual. Explica que el docente es quien desarrolla el currículo a través de su práctica reflexiva, pues lo crea en la interacción con sus educandos con el fin de mejorar la calidad educativa. Por lo tanto, se interpreta que el docente investigador es quien debe crear el currículo desde su propia práctica. Pero en la realidad, el Estado es quien determina las políticas educativas en general delegando, de este modo, a personas a quienes les falta la experiencia educativa que adquieren los profesores con sus educandos a partir de la interacción cotidiana en la escuela.

Por su parte, Elliott (1994, pp. 88-89) cita a Shön (1983) quien reconoce que la enseñanza vista como profesión debe conocer los principios teóricos y metodológicos necesarios para el aprendizaje. Pero, elaborados por los verdaderos especialistas en el tema o investigadores educativos que crean teorías a partir de la realidad. Elliott señala que para el Ejecutivo un currículo en común es exitoso. Sin embargo, se podría agregar que sin recordar el respeto a la diversidad y enfocándose en establecer normas educativas dirigidas a una preparación industrial general y no a las necesidades reales de los educandos.

5.3.2.2 Otra perspectiva de la Democracia.

Podría decirse, que el docente investigador que crea *curriculum* en su práctica, desarrolla autonomía en el proceso y se acerca a la comprensión de las necesidades reales de sus educandos mediante el diálogo y la interacción constante, en un proceso de escucha e interpretación de los participantes. De este modo, en la medida, en que el docente actúe democráticamente enseña a sus estudiantes a hacer lo mismo.

Castoriadis (1964) ilustra un sentido profundo de la democracia, mediante las palabras de Aristóteles (s.f.):

“¿Quién es ciudadano? Es ciudadano el que es capaz de gobernar y de ser gobernado” Hay millones de ciudadanos en Francia. ¿Por qué no serían capaces de gobernar? Porque toda la vida política se dirige a desaprender, a convencerlos de que hay expertos a quienes ellos tienen que confiar sus asuntos. Entonces hay una contraeducación política. Cuando en verdad la gente debería habituarse a ejercer todo tipo de responsabilidades y a tomar iniciativas, se terminan habituando a seguir o a votar por las opciones que otros les presentan... (p. 105)

Se considera con base en la cita que, en la educación se presenta una situación similar, dado que los educandos aprenden lo que les dicen que deben aprender. Razón por la cual, se acostumbran a dejar que alguien más tome las decisiones por ellos y se les dificulta tomar la iniciativa. Llegan a la adultez, haciendo lo mismo y piensan que forman parte de un país democrático. Igualmente, sucede con los docentes. Por ello, se hace necesario presentar ideas que les permitan un mejor desarrollo profesional. Vale decir, que la palabra democracia es frecuentemente empleada en la sociedad actual. No obstante, su significado está influenciado por la misma y cambia en la medida en que surgen nuevas generaciones culturales. Por lo tanto, el

docente que desea lograr una formación que democratice debe tener claridad al respecto, ya que los mismos educandos tienen, desde su diversidad, una perspectiva propia del significado de democracia.

Para Castoriadis (1964), la democracia implica igualdad en el reparto del poder y la participación en las decisiones políticas (p. 42). Pero Elliott deja claro que el Gobierno en la práctica da una noción diferente de la misma pues establece un mismo parámetro curricular para las instituciones educativas. No obstante, se interpreta que a la democracia aún le falta un largo camino por recorrer. El autor piensa que la propuesta alternativa del Ejecutivo de preparar a los muchachos para una vida laboral de una forma práctica y no teórica, sigue siendo instrumental y no brinda un aprendizaje de calidad aunque sea una forma de motivación.

Se puede inferir a este respecto, una continuidad de las mismas políticas educativas. Pero, al llamar la atención de los estudiantes, ellos se interesan poco en otras alternativas diferentes. Debido a lo anterior, se evidencia la aceptación de muchos educandos en una manera de pensar instituida inconscientemente en la sociedad escolar, mostrando un aspecto de la formación poco crítica por la cual atraviesa la educación. Así mismo, Elliott (1994, p. 282) señala que, las “técnicas para la vida” son otra manera de fomentar las competencias instrumentales.

Definitivamente, el currículo tiene la posibilidad de realizar cambios que propicien una formación democrática por parte de los docentes investigadores. No obstante, los objetivos son parte esencial de todo currículo académico, ya sean los empleados por las instituciones educativas o el propuesto por el autor. Los objetivos educativos o agrupación de valores (41 frecuencias) son determinantes en el proceso educativo.

5.3.2.3 Objetivos Educativos en Práctica.

Elliott (1994, pp. 85, 273) esboza la idea de Stenhouse de acuerdo a la cual, las humanidades estudian las situaciones sociales y los actos humanos. Dado que el docente se centra en actividades coherentes que lleven a alcanzar el objetivo, determina que se obtienen objetivos a partir del procedimiento de la acción de los docentes, es decir, en las situaciones de interacción social. En lugar, de basarse en la lógica de las actividades realizadas en clase de acuerdo con los objetivos. Para Stenhouse la “comprensión” debe ser el objetivo educativo, ya que cuando ésta es resultado del aprendizaje, las estrategias del docente investigador se encaminan hacia su logro. Este rasgo de la Investigación Acción, en la perspectiva de Stenhouse lleva al análisis del aprendizaje real.

Elliott (1994) hace alusión al planteamiento de Bailey sobre la posibilidad de cambiar el objetivo principal de la escuela al plantear que la formación del docente no debe encaminarse hacia la adquisición de técnicas específicas, sino hacia la comprensión y el conocimiento general para poder lograr la formación de personas racionales y autónomas (p. 238). Indudablemente, Elliott y Stenhouse le otorgan fiabilidad a la creación de objetivos mediante la práctica pese a que hay cierta subjetividad de por medio, ya que la valoración del docente basada en sus principios influye en la creación de dichos objetivos. Opuesto a ello, cuando los objetivos dependen de los contenidos, los docentes tienen pocas posibilidades de cambiar la educación y el papel de las normas debido a su limitación por lo ya establecido.

Como posible solución a lo anterior, Elliot retoma la propuesta del “modelo de proceso” (p. 98) presentada por Stenhouse (1975) ya que en ella se analiza el objetivo de comprensión en relación con los principios del proceso de enseñanza-aprendizaje. De lo expuesto por el autor, se

comprende que la manera en la cual se realice la clase, influirá en el logro de la comprensión de los educandos. Pese al buen argumento de Stenhouse, Elliott no habla de las diversas situaciones (familiares, etc.) que influyen en el estudiante y afectan a las actividades realizadas en clase.

Adicionalmente, Elliott (1994, p.109) muestra la postura de los White (1984), para quienes las prácticas se pueden justificar mediante los medios y fines en concordancia con los objetivos educativos. Asimismo, critican la afirmación de Hirst al señalar que el compromiso del educador con la reflexión sobre objetivos que no ha llevado a la práctica, en lugar de enfocarse más en lo ético. Con lo anterior, Elliott defiende la posición frente a la manera en que el educador que investiga en su práctica, valida los objetivos educativos a través de la misma.

Conviene destacar, que el comprender las características de un objetivo verdaderamente educativo, es parte de la formación del docente investigador, pues ésta no termina en el entorno universitario, sino que continúa durante su ejercicio docente. Elliott presenta otras características que pueden desarrollarse a través de la Investigación Acción.

5.3.3 Reflexiones en la Acción

Elliott se refiere a la educación como un proceso continuo de investigación y plantea sus postulados sobre la educación a partir de la Investigación Acción, mostrando algunas características e implicaciones del currículo y la educación escolar. Así como, los factores que implícita o explícitamente hacen parte de él: el docente, el educando, la norma, etc. En contraste con, las posibilidades que puede ofrecer la IA en el entorno escolar. Todo lo anterior dentro de un marco de ética, democracia y autonomía en permanente interacción.

Sobre la reflexión, Elliott (1994, p. 91) muestra dos clasificaciones de la autorreflexión que debe tener en cuenta el docente investigador, las cuales fueron establecidas por Shön (1983): La reflexión sobre la acción, la cual se realiza sobre lo sucedido acerca de la situación y la reflexión en la acción, que toma lugar durante el transcurso del acontecimiento. Se deduce que, el desarrollo de esta reflexión va unido al de la autonomía ya que implica una toma de conciencia.

En relación con el tema, Castoriadis (1964, p. 191) señala que al lograr una “subjetividad reflexiva y deliberante” (o de desarrollo de autonomía) en la cual se refuten los pensamientos y las acciones propias, se logra la meta de desarrollo del razonamiento. Con estas palabras, el autor explica que el libre albedrío se logra por medio de la reflexión. Puesto que, el análisis lleva a la toma de posición y decisión. Vale destacar, que para Freire (s.f, p. 49) el docente como autoridad democrática debe ser un testimonio vivo, de que lo más importante en el aprendizaje sobre cualquier tema es ser responsable con la libertad que se adquiere. También, enfatiza en que lo fundamental en las relaciones interpersonales es la transformación de la persona que se vuelve autónoma.

Por lo cual, se reflexiona que la autonomía es una responsabilidad de quien la adquiere, pero que afecta a quienes están alrededor. Así que, la autodeterminación que adquiere el educador mediante la investigación en la acción, influye tanto en su formación como en el aprendizaje de los educandos. Desde otra perspectiva, Elliott (1994, p. 126) se refiere al punto de vista de MacDonald para quien las acciones del hombre autónomo en la sociedad “pueden considerarse como de propiedad privada” porque parten de los ideales de comportamiento que él mismo posea (MacDonal y Walkers, 1977). Esto quiere decir, que la persona realiza las acciones

entorno a sus propios valores y creencias. Por lo tanto, sus actos dependen de la interpretación que le dé a las situaciones.

Por su parte Castoriadis (1964), profundiza en el significado de la autonomía y se refiere a ella como la capacidad de autoregularse y autolegislarse, opuesta a “la ley del otro que yo” (p. 27). En consecuencia, se podría decir que la educación escolar debe ser un proceso democrático en el cual el desarrollo de la comprensión sea una forma de desarrollo de la autonomía tanto para el educador como para el educando. Bajo ese orden de ideas, se analiza que para poder transformar al sistema educativo actual en una institución democrática, es necesario reflexionar sobre ella primero; ya que esto puede brindar herramientas que permitan comprender mejor la realidad escolar. Así como, comprender mejor al otro y respetar su opinión porque así se aprende la democracia.

Al respecto, Elliott (1994, p.14) observa en la Investigación Acción una posibilidad de ver a la educación escolar desde otra perspectiva que permita enriquecer el trabajo del educador para que le brinde al educando una enseñanza que lo lleve a una comprensión de su entorno. Para el autor, el docente aprende en la medida en que busca la manera de repensar la información y ofrecer nuevos planteamientos e interpretaciones que cambien el significado de sus ideas iniciales logrando enriquecerlo. Agrega que, el investigador que reflexiona y potencia su pensar durante su actuar, comprende mejor la manera en que debe proceder frente a los problemas y a sus propios ideales.

De este modo, se observa que el autor muestra que la reflexión constante ayuda al docente a desarrollar la habilidad de enfrentar futuras situaciones problemáticas de clase. La reflexión durante la acción permite hacer más significativo el proceso de investigación, porque el docente

vive y enfrenta la situación. Sin embargo, la práctica también se relaciona con la teoría.

También, señala que Carr (1983) establece una relación dialéctica entre las dos al explicar que al adoptar la teoría en el discurso libre y abierto se le da validez a la misma (p. 122).

Continuando con los aportes de la Investigación Acción al docente investigador, Elliott (1994, p 316-317) hace alusión a Kurt Lewin (1946) para referirse a la idea inicial de la Investigación Acción. De acuerdo con el planteamiento de Lewin, se trata de una investigación en constante cambio entorno a la reflexión y a la acción, en la cual se identifica una situación práctica a mejorar y se establecen estrategias de solución que luego se desarrollan y evalúan. Después, se repite el proceso que cuenta con las siguientes características:

- * Actividad realizada por un grupo con el fin de cambiar situaciones teniendo en cuenta sus valores en la búsqueda del “bien común”.

- * La práctica y su proceso de investigación son lo mismo y se evalúa para realizar transformaciones pertinentes.

En cierto modo, se puede pensar que muchos educadores, quizá sin saberlo, han realizado actividades concernientes a la Investigación Acción, al analizar una situación concreta que se le presentó inesperadamente para lograr solucionarla. Por su parte, Elliott (1994, p. 246) señala que para Aristóteles (s.f.) esta investigación es adecuada cuando no se logra encontrar solución a las situaciones mediante las reglas establecidas, puesto que al estar formados sus objetivos por ideales y valores ofrece una posibilidad diferente que puede resolver la situación.

Por otro lado, Elliott (1994) considera que el desarrollo institucional (político) debe ir unido a la Investigación Acción, ya que los cambios que se produzcan en la política escolar

pueden solucionar de la mejor manera las problemáticas que surjan en clase. Por lo tanto, las ideas que permiten mejorar el contexto educativo son un resultado verídico de la Investigación Acción en el aula porque transforma las situaciones que lo requieran. Además de lo anterior, favorece al desarrollo de una mayor percepción de las “implicaciones políticas” del docente sobre sus acciones como promotor de cambios sociales en un colectivo de estudiantes. Más aún, enriquecen su desarrollo profesional y por lo tanto al sistema educativo (pp. 179-180).

Con respecto a la política, Castoriadis (1964) plantea la siguiente definición “...una actividad colectiva reflexiva y lúcida, que apunta a la institución global de la sociedad” (p. 36). Se deduce que estas palabras destacan la función del docente en torno a lo político, pues éste se enfrenta a una sociedad que difícilmente acepta una posibilidad de cambio que se proponga. No obstante, una formación educativa política que logre el análisis del entorno social de los educandos, es la base para enfrentar una continuidad educativa industrial.

Con respecto a la praxis, Elliott (1994, pp. 49, 306) la describe como una renovación continua de valores e ideales hacia una mejor manera de realizar la acción, es decir, las actividades que realiza el docente en la preparación y realización de su práctica. Por su parte, Stenhouse complementa esta definición refiriéndose a la praxis como un proceso pedagógico (20 frecuencias). Por lo cual, se infiere que en la praxis hay cambios continuos, o sea, es un proceso dinámico.

Por último, el autor se refiere a otro aspecto importante en la Investigación Acción. La mediación del docente durante los intercambios de puntos de vista. Elliott resalta la necesidad de hacer respetar las distintas opiniones sin imponer la propia, sino mostrando una postura abierta y

de escucha para luego fomentar la misma actitud entre sus educandos en el desarrollo de la comprensión. Se comprende, que es un proceso de mutua retroalimentación.

5.3.3.1 Comprensión Real.

Tanto el docente investigador de su práctica como el educando, deben desarrollar la capacidad de comprensión. Elliott (1994, pp. 84, 292) señala que según Stenhouse (1975) es una cualidad del pensamiento que se construye dentro de la práctica educativa en la enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Stenhouse muestra al saber, como una formación de pensamientos que modifican la relación entre docente y estudiante o entre los mismos educandos en la escuela. En otras palabras, se puede inferir que se hace un contraste entre el saber y la comprensión. Mostrando al primero como algo con lo que se llega a la escuela y afecta al proceso formativo escolar. Mientras el segundo se forma durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe tener en cuenta la influencia del saber en el desarrollo de la comprensión y respetar las particularidades que puede acarrear.

Incluso, este autor comprende la importancia del desarrollo de la comprensión en los estudiantes a partir de los valores sociales frente a las situaciones conflictivas, entonces, plantea el “modelo de proceso”, cuyo proceder incluye: un curriculum que permita el debate, sin imposiciones y respetando la opinión del otro, con un diálogo que facilite un contraste entre el razonamiento y la comprobación (Elliott, 1994, pp. 285-286). Las características planteadas por este autor, son de igual importancia en el campo de la educación popular.

De acuerdo con Elliott, el desarrollo de la capacidad para entender un asunto inicia con la toma de conciencia de los juicios que forman parte de la sociedad y el comportamiento propio.

Esto se logra, mediante el análisis individual y grupal de distintas situaciones sociales con el apoyo del educador. Además, el autor contrasta las metas del estudiante y el docente al explicar que el primero se enfoca en la calidad de su aprendizaje acerca de la materia, mientras que el segundo espera instruirse bien sobre la manera en que la enseña. De esta forma, se muestra el fortalecimiento de dos aspectos diferentes de la Investigación Acción en un mismo momento.

Con respecto a la evaluación, Elliott afirma que la enseñanza y el aprendizaje no se evalúan de igual manera, pues la primera se valora según las situaciones que el educador le proporcione al educando, para desarrollar sus habilidades de comprensión, el docente direcciona el análisis sobre la manera de mejorar sus prácticas pedagógicas. Elliott (1994, pp. 215, 221) cuestiona, la falta de motivación hacia el aprendizaje que se desarrolla con la evaluación escolar, pues considera que el educando necesita tener la oportunidad para demostrar y compartir lo aprendido, corroborando de éste modo, que el educando realmente comprende. El autor, se apoya en Doyle (1979) para afirmar que en las tareas de comprensión, lo que se aprende en una situación se debe poner en práctica en otra.

Como resultado, para Elliott (1994) el aprendizaje significativo no le facilita al estudiante la elección de la respuesta correcta en un examen, contrario a la costumbre de la calificación, que difícilmente muestra los verdaderos procesos mentales que afectan al sentir, pensar o actuar del educando. Sin embargo, la reflexión en la práctica facilita la realización de una acción significativa. El autor deja claro, que la enseñanza para la comprensión tiende a ser un proceso democrático al ser adecuada para promover la igualdad de oportunidades educativas en que se acceda a la comprensión profunda de la cultura, y promover la tolerancia hacia los diferentes resultados que se pueden obtener.

5.3.3.2 Situaciones a Resolver.

La Investigación Acción, se realiza mediante estudios de casos o circunstancias particulares a solucionar que el docente analiza en su práctica, con el fin de encontrar soluciones y fortalecerse continuamente en ello. Elliott (1994, p. 184) se refiere a la situación presentada a través de la cual, el docente puede favorecer a su percepción de las situaciones para solucionar los problemas que se le presenten en clase. Cuando esta habilidad permite que el docente mejore sus acciones, dicho hecho le da validez al estudio.

De la misma forma, el valor de las hipótesis surge al comparar varios casos, lograr promover la reflexión de los docentes y la práctica guiada por la reflexión (Elliott y Labbett, 1975). Así como, mirar la aplicabilidad de la hipótesis para obtener un desarrollo del saber profesional. En cuanto a las teorías que desarrolla el estudio de casos o teorías de sentido común, éstas tienen un objetivo diferente al de las teorías científicas, pues influyen en la verosimilitud de las acciones y posibles reacciones de las personas (Elliott, 1994, pp.13, 184). Puesto que, para el autor se pueden realizar generalizaciones naturistas que le den validez al estudio de casos, a partir de las experiencias de los docentes con base en los resultados de los informes, porque muestran realidades generales que no puede explicar el discurso formal. De este modo, se infiere que los docentes a través de su investigación en la acción y los educandos que forman parte del proceso son quienes le dan legitimidad al estudio.

Dado que, para el autor gran parte de la información documental brindada por los especialistas de las disciplinas básicas ofrecen muy poco para solucionar los casos concretos. Propone una “fusión de horizontes” (p.120), en la cual se generen ideas sobre cómo solucionar los problemas, desde las diversas disciplinas en el diálogo con los docentes dentro de las

instituciones y realizar los estudios de casos con los educadores. Al respecto, se aclara que la investigación documental le permite al docente investigador conocer otras experiencias sobre diversas situaciones educativas. Sin embargo, el docente investigador enriquece este conocimiento con lo que aprende en su propia experiencia.

5.3.4 Formación de Formadores Democráticos

Se evidencia que para Elliott es necesario realizar cambios en la formación docente, pues considera que en los estudios realizados sobre el tema, difícilmente se analiza la influencia de la formación institucional del docente en su práctica. También, expresa la importancia de estudiar más la práctica del educador y la manera en que ésta es afectada por sus historias (13 frecuencias) personales y sus experiencias profesionales.

Por su parte, Freire (s.f, p. 12) sostiene que existen cosas que forman parte de la cotidianidad escolar, a las que se les da muy poco valor, cuando en realidad son muy valiosas. Esto quiere decir que, más importante que la formación mecánica del docente, es entender el valor de “los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada, por la seguridad del miedo que, al ser “educado” va generando valor. En la medida, en que el docente asimile la importancia de todos estos aspectos, mejor será su proceso de formación para luego formar al estudiante, porque influyen en su toma de decisiones.

Por ende, el actuar y la utilización del conocimiento adquirido durante la práctica del docente afectan a la calidad de la enseñanza, lo cual se observa en la utilización del conocimiento de acuerdo a la pertinencia de la situación por parte del educando. Al respecto,

Castoriadis (1964) se refiere al tema al señalar que las circunstancias cambian y el hombre está sujeto a las situaciones, a causa de estas modificaciones el “educador debe ser educado” (p. 40)

Retomando la tecnificación, Elliott (1994, p.118) se refiere a la observación de Gadamer (1975) sobre lo que puede verse como una realidad impuesta (10 frecuencias) del dominio de la tecnología mediante la ciencia en la educación, haciendo alusión al experto que se vuelve el referente del educador. Para el autor, Por lo tanto, la formación sistémica del docente va dirigida hacia su entrenamiento en las “competencias y técnicas prácticas” (p.315) que necesita para poder desempeñar su rol. Bajo este orden de ideas, se podría afirmar que los educadores forman parte de un grupo oprimido del Estado.

No obstante, para Elliott solamente se necesita inversión por parte del legislativo en la formación docente para transformar a la educación. Esta situación, presenta dos aspectos que afectan al Gobierno: por un lado, disminuye el control para establecer una forma de pensar que favorece más a los intereses del Estado. Pero por el otro, la formación permanente de los docentes basada en la escuela, permite otorgarle legitimidad al ejecutivo al lograr un progreso educativo significativo dentro del sistema actual.

Con base en lo anterior, se podría reflexionar que el reto de la IA radica en que los cambios favorezcan a la formación de un educador que democratice, a pesar de las dificultades que debe afrontar para lograrlo. Elliott constata, que es necesario institucionalizar a la Investigación Acción dentro del sistema educativo, para lograr el desarrollo profesional de los docentes, dado que si sus puntos de vista no son dados a conocer en el ámbito investigativo, será imposible enriquecer los saberes de la comunidad docente. Se analiza que el autor propone una

formación que inicie en el educador que adquiera un mayor control sobre sus acciones. Así, comparta sus conocimientos con otros colegas y se difundan en el sistema educativo.

Según Elliott (1994, p. 146), Henderson (1979) señala la importancia de prestar más atención al crecimiento profesional del educador que a las debilidades. Un educador popular es consciente de la necesidad de mejorar continuamente. La formación docente es un proceso de compromiso y dedicación. Como lo menciona el autor, el educador aprende en la medida en que enseña. Por eso, se plantea la Investigación Acción con ética educativa como posibilidad para el crecimiento profesional.

5.3.5 Una Ética Educativa

En su libro, Elliot presenta varios aspectos relacionados con la ética dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. El autor establece una relación entre la manera en que el individuo afronta las diversas situaciones problemáticas en la escuela y la influencia de los valores (41 frecuencias) en sus acciones y opiniones, éstos están presentes en los principios que guían el proceder (Peters, 1968 citado por Elliott, 1994, p.147) y la ética educativa (20 frecuencias). De acuerdo con el autor, el investigador democrático no debe enfocarse en los valores y creencias de los educandos, sino en sus intereses prácticos, es decir, lo que se logra hacer con lo aprendido.

El autor señala que los White (1984) clasifican a las creencias como “filosóficas, psicológicas, sociológicas, etc.” Mostrándolas como “formas de conocimiento” esenciales en el sistema educativo (Elliott, 1994, p.111). Con lo cual, se analiza la complejidad del tema de las creencias, las cuales, cumplen un papel muy importante en el proceso formativo de la escuela y por lo tanto, de la investigación del docente. El autor concuerda en que la poca atención de las

disciplinas a los principios, creencias y valores, éstas han ofrecido criterios de educación poco pertinentes para las necesidades educativas.

De igual manera, Elliott (1994, pp. 293, 105) considera que, se necesita de las virtudes para poder fomentar el desarrollo de la comprensión en la escuela, ejemplifica con: “curiosidad, tenacidad, persistencia, apertura mental, valor intelectual, honradez consigo mismo y humildad”. Con lo cual se comprende, que dichas cualidades son características de valor que forman parte de la ética educativa. El autor, cita a Hirst (1983) para quien la educación está ligada a principios (8 frecuencias) que se justifican en un procedimiento práctico adecuado. Por lo tanto, toda actividad realizada por el docente investigador en clase, debe producirse en función de unos principios que guían su actuar en la práctica educativa.

Elliott (1994, pp. 85, 12) se apoya en Gadamer (1975), para señalar que la comprensión proviene de la unión entre la realidad y la subjetividad del individuo. De ahí que, el docente se enfrenta a la posibilidad de ajustar el sentido de lo que dice el texto a sus prejuicios (10 frecuencias) y basándose en la experiencia. Sin embargo, la posibilidad de las diversas interpretaciones, le puede mostrar otras posibilidades que le permitan hacer a un lado dichos prejuicios. De acuerdo con Elliott (1985), los valores profesionales son cualidades que desarrolla el docente y deben ser principios que estén presentes durante toda la práctica educativa, ya que así favorecen al análisis de la realidad y de la manera de participar en su transformación.

Así mismo, el autor constata la imposibilidad de entender una situación al margen de las creencias y los valores, los cuales se evidencian en forma de prejuicios. Señala que la justicia, la equidad y la libertad, como valores democráticos, no son suficientes para lograr que quienes ostentan el poder impongan sus juicios para direccionar a las instituciones educativas. De este

modo, las instituciones políticas que rigen el sistema educativo difícilmente pueden ser democráticas.

En síntesis, la educación se encuentra sometida bajo el control estatal debido a las normas que éste ha establecido. Pese a ello, se busca mejorar la calidad educativa, con la cual se espera enriquecer la formación docente a partir de la práctica y lograr un desarrollo de conciencia en el educando que beneficie a toda la sociedad desde la escuela. Para ello, se requiere transformar al currículo en una herramienta democratizadora, claridad de los objetivos pedagógicos o valores educativos, una formación docente basada en la Investigación Acción que permita un mayor desarrollo de autonomía en la reflexión y la utilización del diálogo.

Desde la Investigación Acción se es investigador al ser docente y su formación es un proceso continuo en el cual se afrontan grandes retos. Entre ellos están: la heteronomía estatal y el reconocimiento de la diversidad de historias, costumbres, creencias y prejuicios propios y de los estudiantes. Asimismo, la IA puede aportar al campo educativo, a través de la concienciación del docente sobre el valor de su práctica, al comprender que el proceso en sí es más importante que el mismo objetivo, ya que, permite un aprendizaje real en el transcurso.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que la Investigación Acción es una herramienta de transformación para la educación popular, dado que contribuye a la preparación de docentes autónomos quienes al reformular el currículo hacia las necesidades y humanización de los educandos puede propiciar una formación más democrática en la escuela.

Con respecto al análisis de contenido, se determina que es la parte inicial de un proceso investigativo que permite conocer las experiencias de otros docentes en diversas situaciones

contribuyendo, de este modo, a la reflexión del educador. La segunda fase continúa cuando el profesor escribe sus propias experiencias para compartirlas con otros colegas del campo educativo.

Por otra parte, Elliott hace repensar al docente en la dirección que ha tomado la educación y su verdadero valor, permitiéndole al educador el cuestionarse sobre lo que hace en su práctica para lograr que el educando deje de ser visto como un producto final y pase a ser alguien consciente de su realidad. Asimismo, el autor resguarda la dignidad del educador como tal, reconociéndolo como persona de experiencias (presenta al currículo como una experiencia de vida) y no un producto que solo cumple la labor que le corresponde. Busca cambiar la sumisión escolar por una actitud en la cual el educador se inquiete por comprender y hacer a través de la Investigación Acción.

Varias teorías de Elliot y Stenhouse se han forjado a partir de su propia experiencia y la de otros colegas durante sus investigaciones. Lo cual les ha permitido producir ideas ingeniosas con respecto a muchos aspectos referentes a la calidad educativa. Además, muestran el papel esencial de los valores y las creencias en toda actividad investigativa y una perfecta unión entre la teoría y la práctica educativa. Puesto que la primera, la crea el docente en su práctica.

Conforme a lo analizado, la democracia, se enseña en democracia. Aunque el docente sea una representación de la institución, puede democratizar a través del ejemplo. Aprendiendo y enseñando en el diálogo y el respeto. Así como, reflexionando y comprendiendo sin juzgar, sino buscando soluciones a las diversas situaciones que se presenten en la práctica. De este modo, Elliott plantea que los diversos mecanismos que se implementen en la escuela deben democratizarla. Por lo que cabe destacar que la IA lleva al educador más allá de considerar lo

que sucede en el contexto académico, le permite una reflexión política en la medida en que a partir de ella, se logre una transformación del sistema educativo.

6. Conclusiones

Después de explorar en sentido histórico las diferentes perspectivas de la Investigación Acción, se identificaron tres grandes enfoques: cartesiano o positivista, el praxeológico y el crítico, con ellos las modalidades: técnica, práctica deliberativa con miras a la praxeología y la crítica o emancipadora. Cada una de estas modalidades ha contribuido a la resolución de problemas concretos, partiendo de la realidad social y educativa, la reflexión crítica de la práctica pedagógica con principios democráticos y democratizantes de la escuela.

Aunque los enfoques de la IA y su pluralidad de adjetivaciones han cobrado gran importancia en el ámbito de la educación, cabe mencionar que el enfoque crítico es quizá el más pertinente para que la Educación Popular como estrategia de intervención contribuya a interpelar y a transformar la educación escolar hacia un proyecto democrático y democratizador. Esto, sin embargo, es una utopía si se considera que definitivamente desde los gobiernos que administran y aplican los procedimientos jurídicos al sistema educativo, no hay probabilidades de un lugar en la Ley para la Educación Popular. Continuará por muchos años como algo remedial para aquellos que no han tenido la oportunidad o han sido marginados de la educación escolar. Se trataría entonces, de hacer proyectos de intervención en las escuelas públicas mediante la IAP por parte de educadores que se hayan formado en Educación Popular, como en el caso de los autores del presente estudio, y, tal vez, con algún tipo de financiación nacional o internacional.

Entre las adjetivaciones de la IAP en el enfoque crítico convergen las trayectorias teóricas de los educadores Paulo Freire y Orlando Fals Borda. El primero por “proponer un enfoque de la praxis de la educación como sistema “La Educación como autonomía” en el que la reflexión descansa en la acción y la reflexión crítica se basa en la práctica” (Gerhardt, 1993, p.

12), y el segundo quien “a través de la IAP desarrolla procesos de observación de la realidad para generar la reflexión sobre la praxis pedagógica, reflexión en y sobre la acción para la producción de conocimientos en el campo de la educación popular” (Ortiz y Borjas, 2008, p. 620).

Estos planteamientos junto a los de Jhon Elliott y Lawrence Stenhouse, quienes a su vez proponen una transformación educativa desde el replanteamiento social y político del currículo, proponen la formación del docente como investigador de su práctica con miras hacia la autonomía y la democratización de la educación escolar. En América Latina en general y en Colombia en especial, el maestro investigador es prácticamente otra utopía, la investigación tiene lugar en las universidades, entre los académicos, la escasa experiencia en investigación de los maestros en ejercicio va del pregrado, pasando por las maestrías hasta los doctorados, motivada por la opción a los títulos que representan mejoras salariales y cargos directivos no precisamente porque sea política del gobierno incentivar la producción investigativa.

Cabe resaltar, que la Investigación Acción permitiría al docente repensar su propia práctica educativa a través de la reflexión y el diálogo honesto. Esto se debe a que el análisis de la propia práctica docente, lo lleva a cuestionarse a sí mismo sobre lo instituido, las prácticas educativas y la construcción de los aprendizajes por parte de los educandos. Todo lo anterior, permite al docente formarse bajo parámetros democráticos, es decir, en democracia. De este modo, con el maestro se da inicio a un nuevo proceso de educación.

De este modo, se identifica en la Investigación Acción la importancia de aspectos como: la democracia emergente en los procesos sociales, la autonomía en la toma de decisiones del docente, el imaginario social en los que se encuentra la educación escolar como institución, el imaginario radical que se crea, la herencia de los procesos históricos, el lenguaje como acto

reflexivo y comunicativo, la educación como espacio de transformación, y la ética educativa base de los procesos escolares; como elementos constructores de significados en la escuela.

Para concluir, se plantea a manera de reflexión, que la formación democrática y democratizadora al interior de las instituciones educativas es un proceso de todos los días, y ésta no se ha podido desarrollar a profundidad no por capricho de los docentes, sino porque somos el resultado de una herencia histórico-social que promueve la permanencia autoritaria y heterónoma de las instituciones sociales, enajenando la autonomía y silenciando la imaginación creadora colectiva e individual.

Entre las cuestiones pendientes queda por explorar si específicamente en Colombia, en la actualidad, hay experiencias significativas de IAP que hayan logrado desarrollar en instituciones educativas oficiales, un proceso orientado a la democratización de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Amaya, A. (Sin fecha). La Investigación Acción Participativa como pedagogía crítica. Un acercamiento. *Revista Noria: Investigación Educativa*, p. 36. Recuperado el 13 de junio de 2018 de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/NoriaIE/article/viewFile/13071/13555>
- Carreón, T. (2000). Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*, México, siglo xxi editores, 1997. *Revista interamericana de educación de adultos*, año 22, núm. 1, 2 y 3, p. 140. Recuperado el 15 de agosto de 2018 de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2000-123/resenas3.pdf>
- Castoriadis, C. (1964). *El pensamiento de Cornelius Castoriadis*. Ed. Proyecto Revolucionario. Vol. 2. Ediciones Proyecto Revolucionario. Recuperado en el 2017 de:
<http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/El-pensamiento-de-Cornelius-Castoriadis-VOL-2.pdf>.
- Cataño, G. (2008). Orlando Fals Borda, Sociólogo del compromiso. *Revista de economía institucional*. Vol. 10, n. ° segundo semestre, pp. 84, 85, 87, 93. Recuperado el 17 de junio de 2018 de: <https://www.economiaiinstitucional.com/pdf/No19/gcatano19.pdf>
- Colmenares, A.M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, vol. 14(27), 96-114. Recuperado el 12 de octubre de 2017 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Fals, O. (1990). El tercer Mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas. *Revista Nueva Sociedad*, Nro.107 mayo- junio 1990, p. 3. Recuperado el 17 de septiembre de 2018 de: http://nuso.org/media/articles/downloads/3072_1.pdf
- Fals, O. (Sin fecha). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia-Colombia*: Siglo XXI Editores.
- Fernández, N. (2006) *¿Cómo analizar datos cualitativos? Fichas para investigadores*. Lissette. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Recuperado el 3 de octubre de 2017 de: <http://eva.universidad.edu.uy/mod/wiki/view.php?id=281504>
- Franco, S. (2012). La educación como praxis transformadora. *Revista Pedagogía y Saberes*, No. 36. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, p. 46. Recuperado el 30 de octubre de 2018 de: <file:///C:/Users/JANUS/Downloads/1765-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6158-2-10-20160225.pdf>
- Freire, P. (Sin fecha). *Pedagogía de la Autonomía*. México, Ed. Siglo XXI. Recuperado el 18 de octubre de 2017 de: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%207%20-%20Freire%20Paulo%20-%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20autonom%C3%ADa.pdf>
- Gerhardt, H. (1993). Paulo Freire. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*,

- (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n^{OS} 3-4, 1993, pp. 2, 3, 4, 9, 10, 12, 65. Recuperado el 07 de marzo de 2018 de:
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freires.pdf>
- Gómez M., M. Á. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas – UTP*. Obt Recuperado el 3 de octubre de 2017 de: <https://metodologiaecs.wordpress.com/2012/05/20/analisis-de-contenido-cualitativo-y-cuantitativo/>
- Goyette, G. y Lessard, M. (1998). *La Investigación Acción Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona, España: Laertes.
- Landon, E. (2000). William Heard Kilpatrick. *Revista trimestral de educación comparada, UNESCO, vol. XXVII (3)*, 1-15. Recuperado el 20 de mayo de 2018 de:
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF_practica-educativa.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Grao. Recuperado el 4 de diciembre de 2017 de:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la>
- Marín, J. (2009). *Orlando Fals Borda, Una sociología sentipensante para América Latina (antología)*, Bogotá, CLACSO/Siglo del Hombre Editores: 492, pp. 322, 323.
Recuperado el 23 de octubre de 2018 de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n54/n54a15.pdf>
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Ediciones Morata., S. L. Recuperado el 25 de junio de 2017 de: <http://www.edmorata.es/libros/investigacion-accion-y-curriculum>

- Moliner, O., Traver, J. Ruiz, M. & Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una Aproximación teórica. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
- Moncayo, V. (2015). *Orlando Fals Borda. Una sociología sentipensante para América Latina; antología y presentación*—México, D. F.: Siglo XXI Editores: Buenos Aires: CLACSO, pp. 25, 27. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Navia, C. (2007). La pedagogía de la autonomía en Paulo Freire. México, *Revista Investigación Educativa Duranguense*, no 7, p. 26, 30. Recuperado el 04 de octubre de 2018 de:
<file:///C:/Users/JANUS/Downloads/Dialnet-LaPedagogiaDeLaAutonomiaEnPauloFreire-2358910.pdf>
- Ocampo, L (2008). Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. *Rhela. Vol 10*, pp. 15, 58, 59, 62, 63. Recuperado el 19 de octubre de 2018 de: [file:///C:/Users/JANUS/Downloads/1486-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1711-1-10-20130523%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JANUS/Downloads/1486-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1711-1-10-20130523%20(1).pdf)
- Oliveira, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de investigación*, vol. 39(30), 271-290. Recuperado el 7 de marzo de 2017 <http://www.scielo.org.ve/pdf/ri/v39n86/art14.pdf>
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, vol. 17, núm. 4, pp. 619, 620. Recuperado el 07 de octubre de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>
- Palacios, C. (Cristian Palacios). (2016). *Cornelius Castoriadis-La Institución Imaginaria de la*

- Sociedad* [Archivo de video]. Recuperado el 25 de noviembre de 2017 de https://www.youtube.com/watch?v=dvON_A9msys
- Pereira, A. (2008). *Fals Borda: la formación de un intelectual disórgano*. Anuariocolombianodehistoriasocialydelacultura* n. °35*2 0 0 8*issn0120-2456*Bogotá-colombia*, pp. 385, 386, 388. Recuperado el 24 de septiembre de 2018 de: <http://bdigital.unal.edu.co/21786/1/18302-59294-1-PB.pdf>
- Pérez, M. (1990). *Investigación- Acción aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, España: Editorial Dykinson.
- Prieto, M. (2001). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista iberoamericana de educación* (ISSN: 1681-5653), 1-12.
- Quintero, J., Munevar, R. y Yepes, J. (2007). Investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol.3 (1), 123-142. Recuperado el 25 de abril de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603008.pdf>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, (1-9). Recuperado el 12 de noviembre de 2018 de: <file:///C:/Users/JAMES/Downloads/370Restrepo.PDF>
- Restrepo, B. (2005). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), 1-8.
- Serrano, M. G. (1990). *Investigación Acción Aplicación al campo social y educativo*. Madrid, España: Dykinson.

Westbrook, R. (1999). John Dewey. *Revista trimestral de educación comparada, UNESCO, vol. XXIII* (1-2), 289-305. Recuperado el 14 de septiembre de 2018 de:

<file:///C:/Users/JAMES/Downloads/Westbrook.pdf>

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.*

Barcelona: Paidós Educador. M.E.C.

ANEXOS

ANEXO I. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.

|  | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
|---|-----------------------------|----------------------------|
| 1 | DEMOCRACIA (DEM) | POLÍTICA (POLI) |
| 2 | AUTONOMÍA (AUT) | |
| 3 | IMAGINARIO SOCIAL (IMA SO) | |
| 4 | IMAGINARIO RADICAL (IMA RA) | |
| 5 | HERENCIA (HER) | |
| 6 | LENGUAJE (LENG) | |
| 7 | EDUCACIÓN (EDU) | EDUCACIÓN ESCOLAR (EDU ES) |
| | | EDUCACIÓN POPULAR (EDU PO) |
| | | PEDAGOGÍA (PED) |
| | | EDUCADOR (EDUR) |
| | | EDUCANDO (EDUN) |
| 8 | ÉTICA (ETI) | |

Fuente: elaboración propia

ANEXO II. REJILLA DE CODIFICACIÓN A. LIBRO: INVESTIGACIÓN ACCIÓN. FUNCIONES, FUNDAMENTOS E INSTRUMENTACION. AUTORES: GABRIEL GOYETTE Y MICHAEL LESARD HEBERT.

| LIBRO: INVESTIGACIÓN ACCIÓN. FUNCIONES, FUNDAMENTOS E INSTRUMENTACION. AUTORES: GABRIEL GOYETTE Y MICHAEL LESARD HEBERT. | | | | | |
|---|---|-------------------|---------------|----------------------------|---------------|
| Página (n) | UNIDADES DE REGISTRO | CATEGORIAS | CODIGO | SUBCATEGORÍA (S) | CÓDIGO |
| 17 | Primera generación de IA introducida en libro Dewey y el nacimiento de la escuela nueva, fundada en el ideal democrático y apoyándose en una concepción de la educación en la que el pragmatismo es fundamento del conocimiento. | DEMOCRACIA | DFM | | |
| | | EDUCACION | LDU | EDUCACION POPULAR | LDU PO |
| | | | | PRAGMATISMO | PRAE |
| 17 | Jhon Dewey quería convertir el pensamiento científico en un hábito para todos, fue la educación como un proceso. | EDUCACION | EDU | EDUCADOR | EDUE |
| | | | | EDUCANDO | EDUN |
| 18 | La idea del desarrollo de la ciencia en y por la acción está en el centro del proyecto Deweyano. Se asocia en la misma época con la establecida entre el proceso del pensamiento científico, de investigación de tipo experimental en particular y de la acción social planificada de vista desde el ángulo de un proceso de resolución de problemas. | EDUCACION | EDU | EDUCACION POPULAR | EDU PO |
| | | | | INVESTIGACION EXPERIMENTAL | IEDX |
| | | | | EDUCACION ESCOLAR | EDUE ES |
| 18 | El pragmatismo no crítico de Dewey y Lowin se ha dejado absorber por el mundo operativo. La preocupación por la ciencia la ha ganado sobre el debate democrático. | EDUCACION | EDU | EDUCACION ESCOLAR | EDUE ES |
| | | | | PRAGMATISMO | PRAE |
| 19 | Nacido en los campos de la psicología y de la gestión pública, la IA se ha extendido y diversificado en varios sectores de la educación humana y en sus campos de estudio correspondientes, especialmente en lo social, el psicológico y el de la educación. | EDUCACION | EDU | INVESTIGACION ACCION | IA |
| 20 | El desarrollo de la IA puede ser estudiado y comprendido en relación a la evolución de las ciencias en general y de una ciencia en particular. La IA puede asociarse al desarrollo de las ciencias o disciplinas llamadas profesionales. | EDUCACION | EDU | EDUCACION ESCOLAR | EDUE ES |
| 21 | En el campo de la educación y de las políticas de cambio social en los Estados Unidos, A. M. Thirion (1980, pp. 64-79) constata que ha habido un fuerte retorno a la IA, después de los fracasos del movimiento de la educación compensatoria. | EDUCACION | EDU | EDUCACION ESCOLAR | EDUE ES |
| | | | | EDUCACION COMPENSATORIA | EDUCOM |
| 23 | En un examen crítico de las tendencias actuales de la IA, algunos grupos de investigadores que trabajan en el campo de la sociología, de la psicología y de la educación en Europa y los Estados Unidos. | EDUCACION | EDU | PEDAGOGIA | PEDE |
| 24 | En el campo de la investigación, más tarde me referiré a la IA llevada a cabo durante varios años por Pierre Angers y Colette Bouchard (1978) en una escuela de la región de Trois-Rivieres, el grupo GLEOL (grupo de estudio | EDUCACION | EDU | EDUCACION ESCOLAR | EDUE ES |
| | | | | EDUCACION POPULAR | EDU PO |

Fuente: elaboración propia

ANEXO III. REJILLA DE CODIFICACIÓN A. LIBRO: PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA: SABERES NECESARIOS A LA PRÁCTICA EDUCATIVA. AUTOR: PAULO FREIRE.

| LIBRO: PEDAGOGIA DE LA AUTONOMIA: SABERES NECESARIOS A LA PRACTICA EDUCATIVA. AUTOR: PAULO FREIRE. | | | | |
|---|--|------------|-------------------------------|-------------------------|
| Página (s) | UNIDADES DE REGISTRO | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍA (S) | CÓDIGO DE SUBCATEGORÍAS |
| 5 | La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la <u>práctica educativa progresista</u> en favor de la autonomía del ser de los educandos. | edu | práctica progresista | PRA PRO |
| 5 | En otro tiempo pude haber sido un observador "accidentalmente" imparcial, lo que, sin embargo, nunca me apartó de una posición rígorosamente ética. Quien observa lo hace desde un cierto punto de vista, lo que no sitúa al observador en el error. El error en verdad no es tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aun desde el acierto de su punto de vista es posible que la <u>razón ética</u> no esté siempre con él. | éti | razón | RAZ |
| 5 | El terrorismo nunca lo que venía llamando ética universal del ser humano. Cetero con los árabes en la lucha por sus derechos pero no pude aceptar la perversidad del acto terrorista en las Olimpiadas de Múnich. | Éti | universal | UNI |
| 5 | La ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el nivel Internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos caudales del "nuevo orden mundial" como naturales e inevitables. | Éti | Mercado | MCR |
| 5 | Hablo, por el contrario, de la ética universal del ser humano. De la ética que condena el cinismo del discurso ambigüo, que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena acusar por oír decir, afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía. | Éti | universal | UNI |
| 5,6 | Es por esta <u>ética</u> inseparable de la <u>práctica educativa</u> , no importa si trabajamos con niños jóvenes o adultos: por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera en que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que creamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra concordamos. | Éti | práctica educativa | PRA EDU |
| 6 | La preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su <u>rectitud ética</u> . Cualquier desproporción entre aquella y ésta es una lástima. Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no permitir que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación a otros nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humilde pero perseverantemente. | edu éti | formación docente rectitud | FOR DOC REC |

Fuente: elaboración propia

REJILLA DE CODIFICACIÓN C. LIBRO: CONOCIMIENTO Y PODER POPULAR: LECCIONES CON CAMPESINOS DE NICARAGUA, MÉXICO Y COLOMBIA. AUTOR ORLANDO FALS BORDA.

| LIBRO: CONOCIMIENTO Y PODER POPULAR: LECCIONES CON CAMPESINOS DE NICARAGUA, MÉXICO Y COLOMBIA. AUTOR ORLANDO FALS BORDA. | | | | |
|--|--|-------------------------------------|---|----------------------------------|
| Página (s) | UNIDADES DE REGISTRO | CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍA(S) | CÓDIGO DE SUBCATEGORÍAS |
| 20 | Junto con ellos nos preparamos contribuir a <u>nuestro modo y dentro de nuestras capacidades a cambiar la sociedad en esta vida que hemos heredado</u> , para que entre todos podamos mejorar la transformación necesaria a que nos vemos abocados. | Democracia Historia Autonomía | Formación democrática Social Histórico Crítico | I JR UJM SOC HIS UH1 |
| 20 | <u>¿Qué rol debe tener en el poder popular la autonomía de los grupos de base, mediante organismos de trabajadores ya establecidos o en formación, pues resultó indispensable enajenar estructuras estables para instrumentar la acción.</u> | Educación Autonomía | Formación del poder popular Metodología del poder popular Formación de la autonomía | I JR POP MLI POP FDR AJT |
| 32 | "Inspección" había enriquecido el acervo popular sobre la situación de la vivienda y la historia del pueblo, que finalmente suministró la capacidad ética y legal para proceder colectivamente contra los linchamientos de la época. <u>"¿Cómo vamos a trabajar la acción colectiva, necesitábamos la acción?"</u> había sido el objetivo del trabajo. | Educación Ética Autonomía | Metodología del poder popular Acción popular Ética | MET POP ACC POP CNT |
| | | Educación Ética | Metodología del poder popular Conocimiento válido Razón | MLI POP LUN VAL HAC |
| 32 | Había llegado el momento de leerlo, después de acumular datos, hechos, leyes, informaciones, tabulaciones y grabaciones para hacerlo bien y con eficacia. <u>¿Debía trabajarse en un solo momento, en un solo día, en un solo día, en que los campesinos quisieron, al poder del conocimiento válido, organizar en la acción la moral y la justicia, que se plasma a poco en un movimiento cívico-político regional contra las grandes plantaciones de café que se habían apropiado de la tierra y estaban oprimiendo a la población.</u> | Educación | Metodología del poder popular | MLI POP |
| 34 | Ahora nos preocupa defenderlos de los compradores abusivos del jitomate. Por eso impulsamos una cooperativa de producción, estamos estudiando formas sencillas de llevar cuentas y elaborando un manual de contabilidad, en mitreco, teniendo en cuenta nuestra propia realidad." | Educación | Metodología del poder popular Educación popular | MLI POP ESU POP |
| 34 | <u>así pobres y analfabetos como somos, podemos defendernos de muchos peligros con tradición que pasamos de boca en boca a la familia en familia. No nos damos cuenta de esta fuerza propia hasta cuando nos acordamos recuerdo de la vida del pueblo cuando la gente no dependía de nadie de afuera. Ahora, por ese conocimiento que no se olvidó y que hemos aprendido a retomar, estamos reviviendo la alfabetización, la costura y la curtiduría de nuestros abuelos, lo que no sirve contra la mala situación económica. Y estamos constituyendo un centro de capacitación popular para la juventud, porque la historia no termina y nos sirve. Así con más fuerza vamos a trabajar el conocimiento popular y vamos a seguir haciendo cosas sencillas sencillas. Hasta los términos de Oscar Panizza respetan ahora, pues ven que progredimos con dignidad, ¡qué es mucho!"</u> | Educación Lenguaje Autonomía | Metodología del poder popular Conocimiento válido Comunicabilidad Conciencia | MET POP CON VAL UJM LUN |

Fuente: elaboración propia

ANEXO IV. REJILLA DE CODIFICACIÓN A. LIBRO: LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN EN EDUCACIÓN. AUTOR: JOHN ELLIOTT.

| LIBRO: LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN EN EDUCACIÓN. AUTOR: JOHN ELLIOTT. | | | | |
|---|---|---|--|--|
| Página (s) | Unidad de análisis | Categorías | Subcategorías | Sub-subcategorías |
| | Elliott reafirma y profundiza la <u>dimensión ética de toda actividad educativa</u> . Este carácter ético reside en la propia <u>actividad educativa</u> que, como toda actividad "práctica" humana, a diferencia de la actividad técnicoinstrumental, <u>encuentra su valor en su mismo sentido</u> y no como mero instrumento o medio para la obtención de objetivos extrínsecos. En cualquier caso, la forma de llevar a cabo una acción, de desarrollar una tarea, o de organizar <u>los intercambios entre los alumnos</u> no puede contradecir los <u>principios y valores</u> que presiden | Educación EDU, <u>ética ETI</u> | Educación escolar EDU ES, Educación popular EDU PO, educando EDUN, <u>Ética educativa EE</u> | |
| | Elliott (1988) apoyándose en la idea de PETERS de que son los <u>valores y principios</u> y no los resultados observables los que convierten un proceso en <u>educativo</u> , llega a afirmar que lo que hace que una <u>acción</u> sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino <u>las cualidades intrínsecas</u> que se ponen de manifiesto en <u>la misma forma de llevar a cabo</u> . | educación EDU, <u>ética ETI</u> | Educación escolar EDU ES, Educación popular EDU PO, <u>Ética educativa EE</u> | <u>Valores VA</u> , investigación acción INV AC |
| | Cuando <u>los alumnos</u> gastan su tiempo en la realización de actividades y en <u>el aprendizaje de contenidos</u> en los que no encuentran el sentido propio sino como instrumentos para la <u>adquisición de objetivos</u> más o menos lejanos (pero en cualquier caso espúreos desde su perspectiva), se están " <u>formando</u> ", están consolidando una <u>forma de concebir la realidad</u> y su intervención en ella como meros instrumentos al servicio de <u>fines y objetivos impuestos de modo más o menos sutil desde</u> . | educación EDU, <u>imaginario social IMA SO</u> | Educando EDUN, Educación escolar EDU ES, <u>realidad impuesta RI</u> | |
| | <u>La traslación de los valores</u> desde los procesos a los productos, la primacía de los resultados observables, la separación de los medios y los fines así como la <u>justificación ética</u> de los medios en virtud del valor de los productos son, a mi entender, <u>las manifestaciones más evidentes y sutiles en la actualidad del principio de alienación humana</u> . Este principio se aloja en la concepción <u>instrumental</u> de la vida del hombre y se refleja en el <u>modelo tecnológico de intervención educativa</u> , obsesionado por la eficiencia y la productividad | <u>ética ETI</u> , educación EDU, <u>democracia DEM</u> | educación escolar EDU ES, <u>alienación humana AH</u> | educación instrumental EDU INS |

Fuente: elaboración propia

