

La investigación acción participativa entre formación y desarrollo¹

Giovanna Del Gobbo

1. Metodologías de investigación y metodologías de formación

Afrontar el tema de la relación entre metodologías de investigación y metodologías de formación para sustentar el desarrollo humano endógeno y sostenible, solicita la referencia a dos dimensiones interpretativas: la búsqueda de la unidad y la búsqueda de la relación, que están asumiendo una particular relevancia en el campo pedagógico así como en ambito epistemológico. Son dimensiones que se pueden plenamente colocar en el marco de las categorías conceptuales de sistema, complejidad, estructura y organización, que caracterizan ya el debate epistemológico desde hace algunos años: si se piensa en las posiciones radicalmente innovadoras del punto de vista epistemológico contenidas en las tesis de Bateson, sobre la fundamental importancia del contexto y de la estructura que conecta, o en las tesis de Ilya Prigogine y de Edgar Morin, teóricos del nuevo paradigma científico de la complejidad². Se trata una problematización científica, que señala la superación de cada tradición reduccionista y objetivista, y con éste, el emerger de una tensión orientada hacia la investigación de instrumentos cognitivos más adecuados al nuevo horizonte cultural global.

Sustenta, en efecto, Morin: «El desafío de la totalidad es pues al mismo tiempo un desafío de complejidad. Efectivamente hay complejidad cuando son inseparables los diferentes componentes que constituyen un todo [...] y cuando hay un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre las partes y el todo y entre el todo y las partes. Los desarrollos característicos de nuestro siglo y nuestra época planetaria nos ponen en frente, cada vez más e ineludiblemente, a los desafíos de la complejidad.»³

¹ La presente reflexión nace de la relación presentada en el Segundo encuentro Internacional del proyecto InterlinkPlus, *Potencial humano y patrimonio territorial para el desarrollo sostenible: hacia la integración del material e inmaterial* Antigua Guatemala (Guatemala), 4 – 8 junio 2007.

² G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 199312 (ed. or. 1972); G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 19979 (ed. or. 1979).

³ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000, p. 6.

Para el modelo de la complejidad no sólo conocer es una relación, pero conocer es conocer relaciones. Se conocen, pues, no elementos separados del contexto, sino configuraciones de elementos, relaciones dinámicas entre elementos. El ver a través de sistemas es un modo de conocer que quiere contraponerse al reduccionismo y a la lógica secuencial y lineal de la causalidad. Es fundamental concebir un pensamiento dinámico que induzca a ver los objetos entre relaciones dinámicas complejas. Continúa Morin «el desarrollo de la aptitud a contextualizar y a globalizar los saberes se vuelve en un imperativo de la educación. El desarrollo de la aptitud a contextualizar tiende a producir la emergencia de un pensamiento ‘ecologizante’, en el sentido que sitúa cada evento, información o conocimiento en una relación de inseparabilidad con su entorno cultural, social, económico, político y natural.»⁴

Si el desarrollo de este pensamiento es un imperativo de la educación, no puede no serlo para la investigación. También el empeño de quien siempre hace investigación debe confrontarse con «la estructura que conecta», metáfora utilizada por Bateson para referencia a la organización del mundo viviente, representación del sistema de relaciones donde se encuentran muchos niveles de conexiones interiores a los elementos, entre elementos diferentes y entre clases de elementos. A partir de la pregunta «Cuál es la estructura que conecta todos los seres vivientes?» Bateson afirma: «*La estructura que conecta es una meta-estructura. Es una estructura de estructuras. ¡Es esta meta-estructura que define la aserción general que realmente son las estructuras que conectan [...] El modo justo para empezar a pensar en la estructura que conecta es pensarla en primer lugar, [...] como una danza de partes interactivas!*»⁵

Conexión e interacción no son categorías abstractas, pero se realizan en un contexto, marco de la creación o co-creación del significado: «Es el contexto que fija el significado.» Y así «como las *relaciones* tienen que ser consideradas de algún modo primarias y secundarias los términos de la relación»⁶, por Bateson el significado emana de la relación entre las partes y entre las partes con el contexto y la Mente engendra aprendizaje por la relación con los acontecimientos de la realidad: objetos, comportamientos y situaciones adquieren significado sobre todo como resultados de la interacción de una red de relaciones, en que las cosas y los fenómenos se vuelven reales justo a partir de las relaciones interiores, de la relación con las otras cosas y con quién les observa. La Mente es así concebida, análogamente a la Naturaleza, como un conjunto interactivo de uniones, capaz de construir mapas que sirven para comunicar, para relacionarse con el entorno, en una relación de constante interacción.

La necesidad de partir de la relación y no de las partes sencillas, la exigencia de unidad con respecto de una fragmentación, a menudo disfrazada de la especialización y del ahondamiento, se convierten en imperativos de la for-

⁴ E. Morin, *op. cit.*, p. 19.

⁵ G. Bateson, 1979, *op. cit.*, p. 25-31.

⁶ *Ibidem.*

mación e investigación, llamadas a enfrentarse con la complejidad, obligadas a un enfoque sistémico, holístico. Es un desafío por la formación y un desafío por la investigación, porque la misma la investigación, en su progreso, tiene que poder alimentar la formación y el desarrollo: desarrollo del sujeto y desarrollo de los sujetos, de las comunidades locales.

No se trata, pues, sólo de reconstruir la unidad y localizar la relación en un enfoque hermenéutico, pero se trata más bien de localizar y trabajar con metodologías que basan su progreso en la búsqueda de la relación y de la unidad. No se trata de localizar, pero de construir la relación. Y por el investigador implica no sólo la necesidad de valorar el contexto dentro del que obra, niveles y dimensiones que lo caracterizan, de los muchos saberes sobre que y con que tiene que trabajar para que su acción de investigación no sea fin a si mismo, pero significa madurar también elecciones metodológicas que puedan engendrar nuevos conocimientos y para convertirse en vehículo de cambio e innovación.

En el escenario de una sociedad en que los saberes y las competencias se presentan como fuerzas potentes de inclusión o exclusión, de desarrollo o de gestión globalizante de los recursos humanos, aparece determinante detenerse sobre el «cómo» la educación pueda sustentar la creación de saberes y el desarrollo de competencias. La complejidad de los contextos, la riqueza de los posibles contenidos, la especificidad y el límite de los saberes disciplinares encuentran un significado y pueden ser interpretados en función de una formación que mantenga al centro el sujeto, individual o colectivo, y en este único punto de referencia, unifique y no separe. La formación va entendida como una amplia y compleja dimensión del aprendizaje. Un aprendizaje que necesita afirmar su dimensión de unidad y que para hacer esto no puede basarse que en la relación: no se trata de una relación forzosa, sino de la investigación continua y fascinadora de las uniones que tienen unida e interdependiente la realidad, investigación de las conexiones que mantienen atadas las partes del sujeto, pero también los sujetos entre de ellos y con la sociedad y la naturaleza, de la dimensión local a la dimensión planetaria.

2. *La Investigación Acción Participativa*

¿Pero cómo se hace todo esto? ¿Cómo se concreta?

Una metodología que contiene en si, esta particular atención a la unidad y a la relación, es la Investigación Acción Participativa, en un doble valor: por la coherencia que demuestra poseer con respecto del progreso natural del aprendizaje y, por la posibilidad que ofrece, poner en relación saberes y conocimientos a muchos niveles y en diferentes contextos. La metodología de la investigación acción participativa es orientada no sólo hacia la producción de conocimiento en relación a un fenómeno dado, sino también y sobre todo, hacia la transformación en el proceder mismo de la construcción del conocimiento. Emerge una metodología de investigación que permite ir paralelamente a la exploración del problema y al cambio, pero

también a la individuación del cambio que induce a la análisis del problema, en términos de aprendizaje.

La IAP es, de hecho, una metodología que implica un enfoque holístico, o sistémico, a la complejidad del proceso formativo. Pone en juego un proceso de investigación que provoca el reconocimiento, la desestructuración y la reestructuración de estructuras específicas de conocimiento entendidas como productos comunes, compartidos, participados, nuevos e inaccesibles de enfoques diferentes, fruto de una co-construcción eurística, contextualmente situada a través de la comparación entre las diferentes lógicas de referencia de los participantes. La investigación acción participativa se configura, pues, como una metodología exploradora, que contiene instancias formativas y de emancipación, permite analizar en profundidad determinadas realidades culturales, sociales, realizando experiencias de formación y transformación en muchos niveles, determinando y activando nuevos procesos de aprendizaje.

La colocación teórica se sitúa en un marco de matriz post-cognitivista, que permite considerar los contextos espacio-temporales, sociales y culturales como determinantes para dar forma a procesos de aprendizaje y cognitivos. En particular es en la perspectiva del constructivismo que pueden ser localizados los presupuestos para comprender cómo las «redes» de saberes se perfilan, se construyen en situaciones concretas, observables.

Especialmente la perspectiva del constructivismo, como matriz de análisis del proceso formativo se basa en el potencial de conocimiento que nos pertenece como especie y ofrece un cuadro de referencia interpretativa sobre el plan teórico. También, dentro de este marco paradigmático, se localizan las instancias que permiten poner en relación capital de conocimiento y desarrollo humano, dimensión inmaterial y dimensión material del desarrollo.

El valor político y social del constructivismo encuentra en efecto expresión en lo que el ha sido definido «paradigma participativo», que permite ver la realidad como realidad, subjetiva y objetiva, concretada por la mente y dada por el contexto, en una relación participativa que realiza un conocimiento experiencial y transformativo, a la cuya adquisición se llega metodológicamente gracias a una «participación.» En el momento en que la construcción compartida desde una nueva realidad, en respuesta a problemas existenciales y no sólo cognoscitivos, se realiza por la activación de comunidad y no sólo de sujetos individuales, la «participación» no puede que asumir una valencia política. Al interior de un paradigma de la participación, que asume en este sentido un valor emancipador, pueden adquirir en efecto particular significado y relevancia los valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos, de género, que intervienen en la construcción compartida y participada de procesos de desarrollo, que partan de los problemas, de las emergencias sentidas como tales, antes de ser pensadas.

Estas afirmaciones, emanan del reconocimiento de la realidad, como fenómeno conectado a la experiencia, que no puede darse independientemente del sujeto, y subrayan el valor de la co-construcción del conocimiento dentro de un proceso cognoscitivo que es proceso de investigación, investigación cognoscitiva, que se realiza para, y gracias, a la contribución cognoscitiva de

todos los actores involucrados. Un asunto que implica el reconocimiento del valor de cada forma de conocimiento, también de los que son normalmente excluidos de los procesos decisionales y en consecuencia impone la consideración de dos postulados de la investigación científica contemporánea. El primero considera que el motor del desarrollo humano, está en el poder del hombre de conocer; el segundo afirma que es posible recobrar y acelerar el desarrollo humano (sobre todo en aquella parte de la humanidad que de ello sufre pesadamente la falta) trabajando justo sobre este potencial cognoscitivo, patrimonio natural de cada ser humano, derecho violado para muchos⁷.

La vida de los grupos humanos del planeta, organizados en sociedad que han expresado una misma cultura, se señala por los sistemas de conocimientos que ellos han producido, legitimado, guardado y transmitido: los sistemas de saberes, individuales y colectivos, con pesos y dinámicas diferentes, pero entrelazadas, alimentan las formas de desarrollo propias del grupo humano que las adopta, aseguran las articulaciones sociales, económicas y culturales y regulan la distribución del poder dentro del grupo mismo. A través del sistema de los saberes se construye el significado de identidad y pertenencia, se adquiere la posibilidad de reconocerse y de ser reconocido: sistema de los saberes que encuentra expresión y concreto en los productos materiales y en los productos ideales, cuales dimensiones estrechamente conexas y partes constitutivas del proceso formativo. Los saberes que alimentan la ulterior producción material se concretan en productos tecnológicos que activan la expansión de los mismos saberes, que por su empleo han nacido, y representan la «materia» sobre que toma forma el sujeto en su formarse. Producción ideal y producción material de cultura, en un proceso de recíproca y continua influencia, están a la base de las transformaciones de las culturas y de las sociedades, pero este proceso no ocurre siempre de manera respetuosa de las diferencias y de la autodeterminación de cada cultura: los cambios a menudo se inducen y están condicionados por la relación asimétrica con sociedades que «ocupan» una posición hegemónica justo en virtud del mayor grado de avance de la producción ideal y material de la misma cultura con respecto de otras. Pero si se considera que el conocimiento de que dispone un determinado grupo humano gobierna su desarrollo en cuanto real y concreto sistema de saberes, sobre que apoya la estructura y la dinámica de la sociedad en cuestión, se entiende como un enriquecimiento de conocimientos sólo mejora el desarrollo de un grupo humano en la medida en que éste se enlaza al sistema de saberes del grupo mismo y, por lo tanto, no anula, pero difunde su producción ideal y material, liberando sus potencialidades de autoexpresión y creatividad individual y colectiva.

El enfoque del constructivismo parte justo de la afirmación que el conocimiento está en la cabeza de las personas y que el sujeto sólo puede construir lo que sabe sobre la base de su misma experiencia, por tanto no se puede crear nuevo conocimiento, y pues desarrollo, si no se parte de la consideración y

⁷ P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo*, vol. II, Napoli, Liguori, 2007.

valorización de lo que está en la cabeza de los que tienen que ser implicados en un proceso de desarrollo.

Éstas son consideraciones que derivan de una lectura del desarrollo como dimensión atada al proceso formativo del sujeto, individual y colectivo, que se forma a partir de la valorización en una llave que facilita la adaptación del propio potencial de conocimiento en su autopoiesis. Sino también son consideraciones en base a las cuales hace falta reexaminar las acciones de promoción del desarrollo humano, recobrando justo la dimensión de la participación como implicación de los que tienen que ser puestos en condición de trabajar sobre los mismos saberes, para que a partir de éste puedan administrar un proceso endógeno de desarrollo.

Si no se parte de la consideración de las dinámicas y de las estructuras de los saberes locales, no sólo no se produce conocimiento, pero no se realiza tampoco *empowerment* y no se realizan, en consecuencia, procesos de desarrollo. El desarrollo humano tiene que ser sustentado en la dirección de la inclusión y no de la exclusión, sobre todo de cuantos están marginados, cuando paradójicamente quiere promover justo la emancipación de ellos: la expansión del *empowerment*, de la participación democrática y del desarrollo endógeno activan el capital social de las sociedades civiles, de las comunidades locales, de los individuos. El concepto de capital social necesariamente se enlaza a la consideración del capital cognoscitivo: la inversión sobre lo primero exige, también impone la inversión sobre el segundo, y viceversa.

De aquí, pues, la necesidad que la idea de desarrollo también se convierta en estrategia de cambio, cambio planificado, basado sobre la valorización de los recursos humanos, materiales e inmateriales, en un determinado contexto social, político y económico. En la sociedad global del conocimiento, el desarrollo de las poblaciones no es sostenible, si no está contemplado junto al empleo y al enriquecimiento del potencial cognoscitivo de cada uno, de gastar en los mismos contextos de vida. No es el saber «experto» que solo engendra aprendizaje y nuevo conocimiento: los procesos de cambio implican dinámicas cada vez más caracterizadas por la interacción de variables complejas, con curso incierto y no siempre previsible.

A partir de estos presupuestos la metodología de la investigación acción participativa puede asumir la función de instrumento de investigación y formación para el desarrollo. Esta metodología de trabajo puede en efecto sustentar la fundamental relación entre saberes, realizar la conexión entre los saberes contenidos en la realidad de explorar, guardados en los patrimonios ambientales y culturales, los saberes técnicos de quien promueve la acción y los saberes de los sujetos que justo en virtud de la intervención deben poder y saber actuar en función de la transformación de la realidad misma.

La investigación acción participativa, en este sentido no sólo permite devolver la intervención principalmente conforme a las necesidades de la comunidad local, que ha participado «políticamente» al proceso de construcción de la intervención, pero justo en virtud de esta participación y este co-construcción, permite sustentar la adquisición de capacidad de interpre-

tación, de análisis, que conectándose a los anteriores esquemas mentales de aporche a la realidad, pueden garantizar la elaboración de nuevos conocimientos y nuevas formas para medirse a la realidad ambiental, que irán a integrar, reemplazar, para devolver más «viables» las anteriores construcciones cognoscitivas. No se trata de transmitir saberes o imponer relaciones, pero de sustentar el progreso natural del conocimiento que frente a un problema está llamado a encontrar respuestas más adecuadas: en este sentido la investigación acción participativa contra, cada experiencia educativa o acción, que ajena y separa el sujeto de su sistema de saberes, de su realidad ambiental y de los otros, recompone la unidad de ello, la relación, sustenta la construcción o reconstrucción de relaciones.

Presupuesto de la intervención de investigación es que el problema, que reclama en todo caso una acción cognoscitiva, tiene origen en la misma comunidad que necesita la intervención y el objetivo último de la investigación es la transformación de aquellas condiciones que han determinado el problema, o mejor es ofrecer la posibilidad a los destinatarios de la intervención de «construir» los conocimientos necesarios para cambiar la situación. La investigación acción participativa implica pues la participación activa y total de aquellos que están interesados en el proceso, que justo a través de esta participación tienen que aumentar la conciencia de sus propias capacidades y recursos y dar un soporte a su movilización y a su organización.

Se vuelve por lo tanto evidente que en un proceso participado de desarrollo necesariamente intervienen factores de las dimensiones que caracterizan el proceso formativo en términos de investigación y acción: la dimensión indagativa, exploratoria y la dimensión operacional son partes integrantes del trabajo de un grupo que tiene que formular y realizar intervenciones de desarrollo y a su vez, en los contextos operativos debería proceder siempre asumiendo métodos y técnicas coherentes con la metodología de participación. Es quizás posible afirmar que proyectos de desarrollo participativo necesariamente implican una componente formativa que debe ser expresada y recobrada a conciencia. Es la perspectiva en que investigación y formación se entrelazan y se compenetran.

Sobre la base de un paradigma eurístico, el dúplice objetivo de la investigación acción de participación se traduce así en la transformación de la realidad empírica en que se realiza, pero también en la producción de conocimientos relacionados a tales transformaciones. En este sentido se evidencia plenamente su ser metodología de investigación. Si intiendo también como un papel determinante puede ser jugado por la formación de los investigadores y, pues, tiene que ser un aspecto que considerar en la impostación de la alta formación, del tercer nivel de formación universitaria, que es el doctorado de investigación.

Bibliografía de referencia

- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1993¹²
 Bateson G. (1979): *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi, 1997⁹

- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di) (1995): *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T. (1998): *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*. Roma: Meltemi
- Clifford J. (1993): *I frutti puri impazziscono. Etnografia, cultura e arte nel secolo XX*. Torino: Bollati Boringhieri
- Contini M.G. (2002): *La comunicazione intersoggettiva fra solitudine e globalizzazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Del Gobbo G. (2007): *Dall'ambiente all'educazione*. Tirrenia-Pisa: Del Cerro
- Orefice P. (2006^a): *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Vol. I. Napoli: Liguori
- Orefice P. (2006^b): *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*. Vol. II. Napoli: Liguori
- Orefice P. (2006^c): *Pedagogia. Introduzione ad una scienza della formazione*. Roma: Editori Riuniti
- Prigogine I., Stengers I. (1993): *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*. Einaudi: Torino
- Varisco B.M. (2002): *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci
- Von Glasersfeld E. (1998): *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*, Società Stampa Sportiva: Roma
- Watzlawick P. (a cura di) (1988): *La realtà inventata: contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli