

¿Investigación difusa o emancipatoria?

Participación e inclusión en investigación educativa

Diffuse or Emancipatory Research? Participation and Inclusion in Educational Research

Recherche diffuse ou émancipatoire? Participation et inclusion dans la recherche éducative

Pesquisa difusa ou emancipatória? Participação e inclusão em pesquisa educativa

Fecha de recepción: 28 DE JUNIO DE 2014 / Fecha de aceptación: 31 DE AGOSTO DE 2014 / Fecha de disponibilidad en línea: 30 DE DICIEMBRE DE 2014

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

doi: 10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP

Escrito por LUIS TORREGO-EGIDO
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
SEGOVIA, ESPAÑA
ltorrego@pdg.uva.es

Resumen

La investigación cualitativa —en particular, la educativa— se debate hoy entre la presión por formar parte de modelos de investigación difusa, sometidos a las lógicas de la oferta y la demanda o por convertirse en herramientas de transformación social. Este artículo de reflexión, derivado de la investigación “Mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares de grupos vulnerables”, se sitúa en ese conflicto. Se proporcionan argumentos a favor de la superación de una investigación difusa mediante otra que se caracterice por su carácter comprometido y su capacidad emancipatoria. Se analiza la importancia de la participación de las personas implicadas en la realidad investigada y se apuesta por superar el olvido de la investigación-acción.

Palabras clave descriptor

Investigación participativa, participación social, metodología, análisis cualitativo, financiación de la investigación, prioridades de investigación.

Transferencia a la práctica

Este trabajo tiene implicaciones en la práctica investigativa, pues muestra la importancia del carácter comprometido de las personas investigadoras con su labor, justifica la investigación emancipatoria y proporciona razones para el rechazo de la denominada investigación difusa. Por otra parte, también analiza la relevancia de la participación en la investigación de las personas implicadas en la realidad social estudiada, tanto por sus repercusiones éticas como por su incidencia en la rigurosidad del proceso. Se proporcionan razones para rescatar a la investigación-acción del olvido en que se encuentra.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.

Key words plus

Participatory Research, Social Participation, Methodology, Qualitative Analysis, Funding for Research, Research Priorities.

Abstract

Qualitative research, particularly educational research, are subject to discussion nowadays due to the pressure of whether to join diffuse research models, subject to the logic of supply and demand, or to become tools of social transformation. In this article we situate this conflict and we provide arguments in favor of overcoming a diffuse research by another that is characterized by its commitment character and its emancipatory capacity. We analyze the importance of the participation of the people involved in the investigated reality, and we provide reasons to rescue from oblivion the action research approach.

Transference to practice

This paper has implications in the research practice, as it stresses the importance of the commitment character of the work of researchers; it justifies the emancipatory research and provides reasons for the rejection of the so-called diffuse research. Moreover, we analyze the importance of the participation in the investigation of those involved in the social reality being studied, both for its ethical implications as for its impact on the rigor of the process. Reasons are provided to rescue from oblivion the action research.

Mots clés descripteur

Recherche participative, participation sociale, méthodologie, analyse qualitative, financement de la recherche, priorités de la recherche.

Résumé

La recherche qualitative, et notamment la recherche éducative se débat aujourd'hui entre la contrainte de faire partie de modèles de recherche diffuse, qui se trouvent soumis aux logiques de l'offre et la demande, ou se convertir en outil de transformation sociale. Dans cet article on situe ce conflit et on donne les arguments en faveur de surpasser ce type de recherche diffuse au moyen d'une autre recherche qui se caractérise pour son caractère engagé et sa capacité émancipatoire. On analyse l'importance de la participation des personnes impliquées dans la réalité sociale objet de recherches et on a l'enjeu de surpasser l'oubli de la recherche-action.

Transfert à la pratique

Ce travail a des implications dans la pratique de la recherche car il signale l'importance pour les personnes qui font de la recherche d'avoir un caractère engagé avec son travail, il justifie aussi la recherche émancipatoire et donne des raisons pour s'opposer à l'appelée recherche diffuse. Par ailleurs, on réalise aussi une analyse de l'importance de la participation dans la recherche des personnes impliqués dans la réalité sociale étudiée, en tenant compte des répercussions éthiques et de leur incidence dans la rigueur du processus. On donne les raisons pour sauver la recherche-action de l'oubli dans lequel elle est.

Palavras-chave descritor

Pesquisa participativa, participação social, metodologia, análise qualitativa, financiamento da pesquisa, prioridades de pesquisa.

Resumo

A pesquisa qualitativa, e em particular a pesquisa educativa, debatem-se hoje entre a pressão por fazer parte de modelos de pesquisa difusa, submetidos às lógicas da oferta e da demanda, ou por se tornarem ferramentas de transformação social. Neste artigo contextualiza-se esse conflito e proporcionam-se argumentos a favor da superação de uma pesquisa difusa mediante outra que se caracterize por sua postura comprometida e sua capacidade emancipatória. Analisa-se a importância da participação das pessoas implicadas na realidade pesquisada e se aposta na superação do esquecimento da pesquisa-ação.

Transferência à prática

Este trabalho tem implicações na prática investigativa dos pesquisadores, pois destaca a importância do caráter comprometido de seu trabalho, justifica a pesquisa emancipatória e oferece-lhes razões para a rejeição da denominada pesquisa difusa. Por outra parte, também se realiza uma análise da importância da participação das pessoas implicadas na realidade social pesquisada, tanto por suas repercussões éticas como por sua incidência na rigorosidade do processo. Proporcionam-se razões para resgatar a pesquisa-ação do esquecimento em que se encontra.

Introducción: la declaración de la Unesco sobre educación superior

El mundo vive hoy bajo el signo de una crisis que no es solo económica, como se encargan de propagar los medios de comunicación, sino que incluye la crisis financiera, la energética y la climática, entre otras. Es nuestro modo de vida, nuestro imaginario social, el que se tambalea. Quizás esas crisis —o estafas, como también han sido denominadas (Torres & Garzón, 2009)— sean las señales necesarias que marquen el paso de una era a otra, mudanza que siempre viene signada por el aldabonazo de la crisis.

Es probable que este desequilibrio que nos acompaña, desde finales del siglo XX, fuera lo que llevó a la Unesco a convocar a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en 1998, pues en los momentos de amenazas y oportunidades es esencial el papel de una instancia de pensamiento crítico, distanciada de intereses particulares y económicos cortoplacistas y ese debería ser el rol de la universidad y de la investigación que tendría que promover.

Fruto de esa Conferencia es la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. En ella se relaciona la investigación con la formación de una masa crítica de personas cualificadas y cultas y se apuesta por el fomento de la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas de investigación, que deberían fundamentarse en objetivos y necesidades sociales y culturales considerados a largo plazo. Entre los ámbitos en los que debe incrementarse la investigación, señala el de las Ciencias de la Educación y propone unir investigación y educación superior, dos elementos íntimamente relacionados de la producción del conocimiento, pues de esa manera potenciarán su calidad. Se definen directrices para acabar con los desequilibrios en la investigación entre los países desarrollados y los que no lo son, para eliminar las desigualdades de género en esa esfera y para orientarla hacia objetivos clave como el acceso, la equidad, la calidad, la pertinencia y la diversidad (Unesco, 1998).

Como afirma Manzano-Arrondo (2012a), en esa Declaración se habla de la investigación como una actividad orientada a la construcción de una sociedad mejor que la que tenemos, el cual, sin duda, es un buen objetivo. Sin embargo, ese no parece ser el camino que han seguido tanto la universidad como la investigación generada en el ámbito de las Ciencias Sociales y, en particular, de la Educación.

En efecto, este mismo autor contrapone una deseable universidad comprometida, llamada así porque es consciente de su papel en el ideal liberador de una sociedad mejor y más justa y porque actúa de forma clara para orientarse hacia él y otros modelos de universidad. Esa universidad comprometida trabaja e investiga desde una concepción compleja del mundo; explicita los motivos sobre los que sustenta su actividad investigadora; hace visibles las relaciones entre los antecedentes, los actos y las consecuencias de la misma; estimula una actitud ética que empapa toda su labor, tanto dentro de la propia investigación como en sus relaciones con la sociedad y va tejiendo una red de actividades, de personas, de experiencias que la encaminan hacia la convicción de una institución poderosa, capaz de llevar a cabo intervenciones eficaces y relevantes en pro de la mejora de la sociedad. La universidad comprometida “con el ideal del bien común, no solo como respuesta a una injusticia presente, sino como vacuna contra las futuras” (Manzano-Arrondo, 2012b, p. 43).

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de reflexión se deriva de la investigación “Mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares de grupos vulnerables”, desarrollada por la Universidad Rovira i Virgili y financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, de España.

La investigación difusa

Ante ella aparece una universidad sometida a la presión del modelo de producción, distribución y consumo, que considera a la misma y a sus tareas específicas —incluida la investigación— como mecanismos que sirven para la expansión del modelo en esta época de mercados globalizados. Se genera un contexto en el que se abre una fuerte competitividad entre los equipos y las personas que investigan, en donde hay una creciente presión por parte de los mercados —ya sean financieros, laborales o industriales e incluso los organismos públicos, presionados por esos mismos mercados— por desarrollar investigaciones específicas que respondan a sus intereses. Se trata, en expresión del mismo autor, de una “universidad a la carta” que produce investigaciones centradas en las demandas y establece fuertes vínculos con los interlocutores más significativos de los mercados locales e incluso globales. Esta concepción de la universidad se justifica con argumentos como estos: la institución debe ser lo menos costosa posible para el Estado, lo que obliga a la aplicación del principio de subsidiariedad y a la búsqueda de ingresos fuera del ámbito público, al vender su conocimiento según las leyes del mercado. Además, hay un mecanismo fundamental de progreso: “la competitividad; la lucha en el terreno del mercado o en el académico, para ofrecer más que los demás o en mejores condiciones” (Manzano-Arrondo & Torrego, 2009, p. 481).

Surge este avance trepidante hacia la universidad difusa, que es también el avance hacia la ciencia difusa y, por ende, hacia la investigación difusa. Examinemos los rasgos del contexto en donde se cultiva la investigación difusa:

- Existencia de una fuerte competitividad entre los grupos de investigación y las instituciones que los cobijan —las universidades, sobre todo— y de una fuerte presión de los mercados financieros, industriales y laborales por adelantar investigaciones específicas.
- La competitividad y la presión descritas llevan a otras características que ha de poseer la investigación: una gestión rápida por parte de los grupos —los financiadores y los organismos reguladores, por lo contrario, no suelen evolucionar hacia la ligereza y la prontitud en los procesos de gestión o financiación—, que conduzca también a resultados rápidos.
- Los grupos y las personas que se dedican a la investigación suelen orientar su trabajo hacia las demandas y desarrollan una aguda sensibilidad hacia lo que los mercados y las fuentes de financiación rotulan con la etiqueta de “necesidades de investigación”. Para ello, es preciso distinguir “el grano de la paja” o, en otras palabras, establecer conexiones con los interlocutores con más poder en esos espacios de financiación.

Estos rasgos conforman una “investigación a la carta”, que se ha extendido no solo a ámbitos del conocimiento propios de la técnica o la tecnología, sino también a los más propios de las Ciencias Sociales, incluida la investigación educativa. Hay grupos que se especializan en una determinada tecnología educativa, otros lo hacen en un ámbito muy específico de la realidad escolar y otros más en un procedimiento o método particular de enseñanza, con una fuerte demanda.

Este particularismo, la capacidad de adaptación de la investigación y la agilidad de los grupos que se dedican a ella podrían parecer cualidades positivas, pero no lo son, porque todas ellas no nacen de una preocupación por mejorar la realidad, sino por adaptarse a la competitividad y a las

necesidades definidas por grupos de poder económico, político o académico. Además, pese al particularismo y a la especialización, la investigación se dota de una capa espesa de homogeneización, pues se sirve de los mismos lenguajes, tiende a utilizar determinadas técnicas y procedimientos y maneja conceptos económicos que invaden el campo educativo.

Es ese afán de adaptar su forma y su piel al deseo de los mercados lo que nos lleva a la investigación difusa, que ya ha olvidado que la investigación es un medio para conocer la realidad y para transformarla y se ha convencido ahora del seguimiento a las modas en investigación, definidas por las subvenciones estatales o por los contratos empresariales. La investigación se hace difusa porque la responsabilidad está diluida: no se tiene el control de por qué, para qué y al servicio de quiénes se investiga. Ya no lo decide el grupo, los propios investigadores, sino que queda en manos de un ente lejano y borroso —un órgano estatal, una fundación financiera, un grupo empresarial— que ejerce un poder absoluto. Los objetivos más urgentes, las necesidades locales, el compromiso con los sectores de población más desfavorecidos y la intención de trascendencia en la investigación se ven relegados, arrinconados.

El asalto a la esencia de la investigación cualitativa

Esta tendencia amenaza la esencia misma de la investigación cualitativa. Es ya conocida la categorización de los paradigmas propios de la investigación en Ciencias Sociales realizada por Guba (1990), basada en la forma en que los paradigmas dan respuesta a tres preguntas básicas, ubicadas en el ámbito ontológico, el epistemológico y el metodológico. Aunque frente al paradigma positivista se sitúan otros paradigmas que responden a esas preguntas de modo diferente, es difícil ubicar en uno de ellos a la investigación cualitativa. De hecho, Renata Tesch (1990) va más allá y señala que es imposible construir una tipología clara y excluyente de categorías que permitan clasificar los tipos de investigación cualitativa (la autora identifica más de cuarenta tipos de investigación cualitativa), pero como afirma Krause (1995), pese a la complejidad y la diversidad de tendencias en la investigación cualitativa, puede afirmarse que arranca en la crítica al positivismo.

En efecto, la investigación cualitativa en Educación no pretende describir una realidad existente fuera de lo que hagan los sujetos, una realidad cosificada y naturalizada que opera con leyes fijas; la investigación cualitativa habla de una realidad “construida” por los significados y la acción de las personas. Al distanciamiento de la realidad pretendido por la investigación positivista se opone una reivindicación de la subjetividad y de la comprensión de las personas que investigan cómo interpretan la realidad las personas que la construyen. Incluso podría decirse que la investigación cualitativa es más flexible en cuanto a la metodología y busca adaptar sus herramientas y procedimientos a la realidad y escapar de la estandarización, de la homogeneidad. En otras palabras, la investigación cualitativa fundamenta su calidad en mantener estos rasgos que forman parte de su esencia.

La investigación difusa a la que nos hemos referido representa un asalto a la investigación educativa y supone una amenaza mayor todavía para las investigaciones cualitativas en Educación. La investigación educativa tiene ahora sus fines marcados desde afuera de las personas que viven una determinada realidad y se caracteriza por su homogeneidad, por su capacidad de adaptación a la ley de la demanda de los grupos y colectivos que deciden, que tienen poder, que pueden dar visibilidad y rentabilidad a

las investigaciones y no a esa realidad o a la construcción que hacen de ella las personas que la protagonizan.

Podemos detenernos en alguno de esos caminos de perversión de la esencia misma de la investigación cualitativa en Educación. El primero viene representado por la necesidad de diferenciar entre neutralidad y objetividad —una cuestión muy propia de la investigación cualitativa—, términos de los que sus atacantes se sirven en ocasiones. Si aplicamos con honestidad y rigurosidad los métodos e instrumentos de investigación, avanzamos hacia la objetividad, que es una cualidad imprescindible en la investigación. Cualquier persona de ciencia se presenta diciendo que el trabajo que ha realizado es objetivo y encontrarse con acusaciones de falta de objetividad es muy grave.

Hay una postura extendida que incluso ha penetrado ya en grupos dedicados a la investigación cualitativa en Educación que defiende que la objetividad se consigue al mantenerse imparcial y sin implicarse en lo que se investiga o con los sujetos investigados. Ruiz-García (2001), por ejemplo, propone desvincularse de las propias ideas, los juicios de valor y las opiniones, lo que incrementaría la calidad del trabajo científico mediante la realización de un trabajo neutral, objetivo y ajustado a la realidad. No obstante, hay científicos que no aceptan esta visión e incluso la ridiculizan, como hace Holloway (2002), quien asegura que, si seguimos esa lógica, “el científico ideal sería un observador ubicado en la luna, desde donde sería capaz de analizar la sociedad con verdadera objetividad” (p. 91). Desde esa lejanía llegaría a la conclusión de que la sociedad es un agregado de individuos discretos con identidades distintivas. Holloway concluye afirmando que la idea de ciencia se basa en la falsedad obvia de que es posible expresar un pensamiento que excluya al pensador, de manera que se pide a las personas de ciencia que observen la realidad como si ellos no existieran o no tuvieran nada que ver con esa realidad.

La objetividad debe ser maximizada en lo posible, pero eso pasa también por conseguir lo que Sandra Harding (1991) denomina “objetividad fuerte”, es decir, una objetividad que consiste en poner de manifiesto los presupuestos, los preconceptos, los intereses y los valores que se esconden en una investigación que solo equívocamente puede ser considerada aséptica y pasa por rechazar la neutralidad, que consiste en la imposibilidad de que la persona que investiga opte por tomar posición a favor o en contra. Maximizar la objetividad —sobre todo aquella fuerte de la que habla Harding— y minimizar la neutralidad son objetivos difíciles en la investigación difusa y, sin embargo, son clave para conseguir una investigación educativa rigurosa.

Frente a la investigación tradicional, reforzada en sus características por la novísima investigación difusa, la investigación crítica nunca está satisfecha con solo aumentar el conocimiento. Como señalan Kincheloe y McLaren (2012) en un texto que clarifica desde el título su intención de replantear las bases de la teoría crítica y de la investigación cualitativa, un investigador crítico usa su trabajo como una forma de crítica social o cultural. Acepta que toda investigación está mediada por relaciones de poder que son sociales y están históricamente constituidas y que la cultura académica cae con frecuencia en el hábito de ignorar esas relaciones de poder, lo que origina una construcción teórica que se pretende neutral. A ella ha de oponerse lo que denominan “investigación partisana”, que pone sus suposiciones, valores e intereses sobre la mesa, de modo que quede clara su posición en el contexto de la investigación. Es la que se define como “un acto de intervención, un método de resistencia, una forma de crítica, una forma de revelar lo que ocurre” (Denzin, 2003, p. 9) para contribuir a la

mejora de las personas, de sus comunidades y de los ecosistemas que integran.

La moda y la presión por la competitividad están llevando a olvidar alguna de las mejores tradiciones educativas, en un afán por una deseada renovación. Quizás esté ocurriendo una vuelta a la modernidad, a lo que señala Boaventura de Sousa-Santos (2003), quien afirma que el libro moderno de la naturaleza —y, por ende, del conocimiento— se ha escrito, de acuerdo con Galileo, según los principios del Estado y del mercado, sin considerar el principio de comunidad, mediante la utilización casi exclusiva del lenguaje cognitivo-racional. Si queremos transitar desde un conocimiento-control a un conocimiento-emancipación, no nos queda otro camino que volver nuestra mirada al principio de comunidad. El conocimiento-emancipación tiene que “enfrentarse desde el inicio a dos poderosos enemigos: los monopolios de la interpretación y la renuncia a la interpretación. El combate contra ambos se basa en la misma estrategia: la proliferación de comunidades interpretativas” (De Sousa-Santos, 2003, pp. 106-107).

Participación y validez en la investigación

Eso pasa, ineludiblemente, por la reivindicación de la participación en los procesos de investigación, no solo porque de esa manera se respeten los derechos de las personas implicadas en una realidad social, sino también porque afecta a la calidad misma de la investigación, a su rigor científico y su validez. Por eso han surgido dos conceptos de validez en los que merece la pena detenerse: la validez democrática y la validez catalítica.

La validez democrática se refiere al grado de colaboración de las personas dedicadas a la investigación con todos aquellos participantes afectados o implicados en el proceso que es objeto de estudio. Si la investigación no se dota de este carácter colaborativo, ¿podrá tener en cuenta los significados que le atribuyen las personas implicadas o reflejar sus intereses en esa realidad? Como afirman Anderson y Herr (2007), si la validez del proceso de investigación educativa depende de la inclusión de múltiples perspectivas para la triangulación, la validez democrática precisa de la inclusión como un asunto de ética y de justicia. Una forma particular de concretar esa validez democrática es la validez local, por la que las preguntas de la investigación surgen de un contexto concreto y específico y las alternativas o soluciones son ajustadas y adecuadas para ese contexto.

La validez catalítica, por su parte, alude al grado en el que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla (Lather, 1986). Quizá este

concepto se asiente en otro muy próximo en su significado: el concepto de concientización desarrollado por Paulo Freire (1971).

La validez catalítica requiere el coaprendizaje entre quien investiga y quienes participan en esa investigación, de manera que todos reorienten su manera de entender la vida social y el propio proceso de investigación. Mediante el diálogo se va produciendo una transformación en los significados y en las acciones sociales y, para ese diálogo, hace falta la existencia de los investigadores y de los participantes. Ingrid Sverdlík (2007) lo expresa con mucha claridad: el diálogo, en tanto conversación, precisa de un tema o problema, asunto o cuestión común y de partes que conversen. “Si no hay tema y no hay partes, no hay diálogo o conversación” (p. 34).

Si tenemos en cuenta la afirmación de esta autora, nos daremos cuenta de que es reproductora la investigación que silencia la voz de los grupos excluidos y no la tiene en cuenta ni en su diseño ni en su desarrollo, así como también lo es la investigación de corte subjetivista, que pone en el centro de sus intereses las voces de las personas tradicionalmente excluidas, pero deja en manos de esos grupos y esas personas las interpretaciones, sin intervenir o contribuir desde el ámbito científico o académico. No hay auténtico diálogo si no se aportan todos los posibles argumentos sobre la temática de estudio y, en este caso, falta la perspectiva científica.

El concepto de validez catalítica está en las palabras de Mike Oliver (2002), una de las figuras señeras en la investigación de la discapacidad, cuando afirma que, por su carrera como investigador, es consciente de que ha pasado de ver a la investigación como un intento por investigar el mundo a percibirla como una acción implicada en producir el mundo.

La necesidad de introducir la participación en la investigación educativa —o, si se quiere, de recuperar esos procesos participativos— puede ilustrarse muy bien en el caso de las desarrolladas con grupos vulnerables o marginados, pues en su mayoría han entendido mayoritariamente a las personas como meros objetos de investigación (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). Las personas investigadoras han utilizado las voces de las personas investigadas para interpretar una realidad condicionada por sus propias visiones académicas. Cuando se procede a la “devolución” de los resultados de la investigación, la consideración de los implicados sigue siendo la de objetos y los académicos encargados de la investigación interpretan que exponer las conclusiones de sus análisis puede contribuir a que los actores (que, a su vez, son objetos del estudio) conozcan algo más de sus propias realidades y sean ilustrados por el certero “foco” de la ciencia. Esta orientación ha provocado una separación entre

sistema (mundo académico) y mundo de la vida de los sujetos sociales, al generar malas interpretaciones y resultados de investigaciones que no se dirigen hacia la comprensión y transformación de su situación de exclusión, sino hacia su propia reproducción (Sordé & Ojala, 2010).

Algunos grupos vulnerables han manifestado la necesidad de avanzar en el análisis de la exclusión, pero no desde la manera tradicional y difundida, es decir, como profesionales (políticos, médicos, psicólogos, profesores, cuidadores, trabajadores sociales, etc.) o investigadores que se dedican a diagnosticar y valorar las situaciones, sino desde una posición más democrática en la que nos preguntemos cómo podemos ampliar la presencia y la participación de las personas que habitualmente no tienen voz en las investigaciones educativas.

El propio Oliver (2002) señala las consecuencias de no hacerlo así: las personas con discapacidad han comenzado a percibir la investigación como una violación de su experiencia, como algo irrelevante para sus necesidades y sus resultados como un desengaño para el avance y la mejora de sus circunstancias de vida materiales y para su calidad de vida. En otras palabras, en esos estudios la voz de las personas con discapacidad queda silenciada por el discurso omnipresente de los expertos, hasta el punto de que, como se ha dicho, la historia de la discapacidad no es la historia de las personas con discapacidad, sino de las representaciones que elaboramos sobre ellas (Susinos & Parrilla, 2008).

Es lo mismo que sostienen Sordé y Ojala (2010), quienes afirman haber tenido la oportunidad de participar en investigaciones que han recibido la queja de estos colectivos, porque con frecuencia se encuentran con resultados que reproducen su situación de exclusión o incrementan las barreras y los estereotipos sobre su comunidad, lo que lleva a la desconfianza o al rechazo de la investigación. Ilustran lo dicho con ejemplos extraídos del estudio sobre la comunidad gitana y afirman que en buena parte de los casos no se ha contado con la participación directa de las personas gitanas en el diseño ni en la implementación de la misma. Se ignora, así, que se trabaja con individuos con capacidad de lenguaje, de acción, de interpretación de su propia realidad y de contribuir a mejorarla con sus aportaciones.

En estos procesos en los que se margina a las personas investigadas, a primera vista, podría pensarse que sí cuentan con la existencia de diálogos entre el personal investigador y los sujetos sociales, pero esos debates están orientados por la jerarquía. Las interacciones que se originan están marcadas por actos comunicativos de poder, en las que el conocimiento académico o los intereses (sistema) en manos del personal investigador se imponen sobre las posibles

contribuciones que podrían forjar los sujetos sociales desde el mundo de la vida. De ahí el interés de la denominada metodología comunicativa crítica (Gómez et al., 2006) que, por medio del énfasis en las interacciones y en las dimensiones sociales que provocan la exclusión o la transformación social, tiene como fin principal la comprensión explicativa y la transformación de la realidad social.

Cerrillo (2009) ha analizado la paradójica y difícil posición del profesional que se sirve de la investigación cualitativa: aunque pueda caracterizarse como un especialista, su práctica investigadora le enfrenta a los sujetos como tales sujetos, no como objetos problematizados por el poder. Al verse ante los seres humanos que se estudian, toda objetivación ulterior se convierte en un dilema moral. La cercanía a los supuestos objetos de estudio facilita la conciencia de las consecuencias de las acciones de investigación. Por otra parte, afirma Cerrillo (2009), la posición de ese especialista es la de intermediario de un poder que financia o que encarga la investigación, por lo que está obligado a responder ante dicho poder (el cliente). Es ese poder o ese cliente el que se apropia del plusvalor cognitivo generado en el proceso. Así pues, se plantea un dilema por esta posición, pues el investigador es consciente de sus acciones por la cercanía con el investigado, pero está atado de manos para hacerse responsable respecto a este por su dependencia del cliente. Por eso, la mayoría de los científicos opta por acomodarse en la moderna función del intermediario, al evitar la toma de decisiones y delegarla a otras personas, en especial, a los clientes. Suplantando su capacidad moral por una supuesta profesionalidad que no lo es, porque se sitúa en el terreno de la dependencia, de la servidumbre. Cerrillo (2009) propone romper este conflicto moral mediante el acercamiento entre los clientes o el poder que encarga la investigación y las voces de las personas que viven en la parcela de realidad social investigada. Mas, como él mismo afirma, es posible que esa propuesta sea ingenua, ya que no toma en consideración las estrategias del poder. En efecto, es muy probable que, cuando una administración encargue un estudio o haga una convocatoria, lo que busque no sea conocer mejor una realidad para transformarla, sino exhibir, por ejemplo, su preocupación por un determinado tema o mostrar que ha incrementado su partida presupuestaria dedicada a las Ciencias Sociales.

Parece más adecuado tener en cuenta elementos esenciales de la investigación. Enumeraremos aquí, desde esta opción ética, algunos de esos elementos: el primero de ellos es su carácter emancipatorio. La investigación educativa es emancipatoria si se encuentra comprometida con el cambio social, con la mejora de las condiciones de vida de las personas marginadas,

silenciadas y excluidas y con el empoderamiento. Es, como ya hemos esbozado, una investigación que no se conforma con describir el mundo, sino que contribuye a transformarlo.

Si queremos transformar la realidad, no podemos prescindir de la participación de las personas que forman parte de la misma. Tenemos que garantizar la intervención de los sujetos que viven esa realidad, que construyen esa situación social, en los procesos de generación de conocimiento, de diálogo sobre esa realidad y sus alternativas. Por eso es tan importante el diálogo y la implicación de los participantes.

Otro de los elementos, la mirada sobre la propia investigación, surge de la conciencia creciente de la necesidad de indagar por el proceso investigativo en el campo de la investigación cualitativa. Es preciso reflexionar de manera crítica sobre el mismo, aclararlo y explicitar sus intenciones y sus estrategias, para legitimar nuestras investigaciones no solo mediante el rigor científico y la calidad de las estrategias y los métodos de investigación escogidos, sino mediante una práctica investigadora que se interpela y construye a sí misma desde un proceso abierto y crítico. En ese sentido, la investigación se convierte además en un recurso de formación para todos los agentes que intervienen en ella.

El olvido de la investigación-acción

Si volvemos la mirada a la investigación educativa, encontraremos una sólida tradición con base en la investigación-acción que reúne todos estos elementos. La investigación-acción exige la participación de las personas implicadas en un problema con características sociales, permite poner en marcha procesos de formación y autoformación de quienes participan en ella, da la posibilidad de empoderamiento de sujetos, grupos y comunidades que están expulsados del núcleo del poder, persigue una revisión del propio proceso de investigación y no se contenta, por propia definición, con ser solo una estrategia para conocer la realidad, sino que está organizada para transformarla: “El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Elliott, 1993, p. 67).

Es relevante la contribución de la investigación-acción a la formación del profesorado y a la innovación docente; no obstante, “en las Facultades de Educación la I/A está mucho más en las preguntas del examen de los estudiantes y mucho menos en las prácticas de los docentes e investigadores” (Martínez-Bonafé, 2008, p. 4). Autores como Martínez-Bonafé (2008), Díez (2013) o García-Fernández (2013) han reivindicado el potencial de este tipo de investigación para favorecer la emancipación de las comunidades educativas y para resaltar el carácter formativo de la investigación. McKernan (2001) enuncia un principio de naturaleza de la investigación-acción: “Intenta liberar a los participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva. Una meta central es dar poder al grupo de investigación por medio de su asunción de responsabilidad para la toma de decisiones” (p. 53).

Sin embargo, no vivimos momentos de predominio de la investigación-acción; por el contrario, parece que hay una tendencia al olvido de la investigación-acción e, incluso, parece como si se tuviese la sensación de que es algo antiguo, pasado de moda e inútil en los tiempos actuales. ¿Por qué este olvido? ¿Por qué esta desconsideración?

En nuestra opinión, la investigación-acción —en particular, la investigación-acción ligada a la formación del profesorado— exige una serie

de condiciones que están amenazadas o son inexistentes hoy en día. La primera de esas condiciones es expresada con contundencia por Martínez-Bonafé (2008) cuando dice que no hacemos investigación-acción porque no necesitamos hacerla. Si estamos guiados por una racionalidad que desperdicia el reconocimiento del sujeto y su capacidad para problematizar su experiencia, es imposible que estemos dispuestos para la investigación-acción.

Solo si se entiende la investigación educativa como un proceso científico y social con capacidad para disponer en un juego creativo a múltiples agentes o sujetos sociales que hoy, desde espacios de resistencia muy diferentes, están interesados en la transformación social o precisan interesarse en la misma, se podrán crear las condiciones necesarias para la investigación-acción.

Por otra parte, existe un claro clima de renuncia al discurso utópico; en aras de un pretendido pragmatismo se han acentuado tendencias que dan origen a toda una serie de actitudes negativas: el academicismo como fuente o referente de validación de las prácticas de investigación y de la formación del profesorado y, en este último terreno, un modelo consumista basado en la acumulación de certificados que ha dado lugar a un mercado que no mejora las prácticas educativas, sino que las reproduce y no ofrece alternativas que contribuyan a la justicia, a la equidad y a la inclusión de nuestros sistemas educativos. La educación transformadora precisa del aliento utópico que prefigura los inéditos viables que enunciara Freire (1990).

Además, en este ámbito, ha irrumpido con fuerza la idea del individualismo posesivo y de la competitividad que, en su versión más reveladora, es un grito de sálvese quien pueda. La investigación-acción es, en esencia, todo lo contrario: exige tanto la existencia de un grupo como también la defensa de lo colectivo y se basa en la colaboración y el trabajo conjunto dirigido a un mismo fin.

Jaume Martínez-Bonafé (2008) propone una serie de condiciones para cambiar el rumbo y volver a la investigación-acción. Destacaremos aquí dos de esas condiciones por su valor transformador: la primera de ellas es la que él llama el deseo militante, para referirse a la voluntad de crear nuestras propias situaciones, de querer tomar nuestras propias decisiones y de no renunciar al protagonismo en la elección de las finalidades y de las vías de la investigación y la formación. El deseo militante es una práctica política, pues está ligado a una búsqueda de identidad: como personas dedicadas a la investigación educativa, nos sabemos limitados y queremos autodeterminarnos para superar esas restricciones.

La segunda se enfoca en el valor de lo colectivo. Se opta por un proceso de construcción de saber, basado en el encuentro en un plano horizontal de subjetividades con experiencias biográficas diferentes que se enriquecen con la colaboración y el intercambio. Frente a la tendencia al individualismo y al particularismo surge la reivindicación de lo colectivo.

Si esto lo aplicamos a la educación —el ámbito con una más amplia trayectoria de realizaciones de la investigación-acción—, implica el reconocimiento de que el profesorado ha de ejercer un papel activo en el establecimiento de los propósitos de su trabajo, así como en liderar la reforma escolar. Asimismo, “supone el reconocimiento de que la producción de conocimiento pedagógico no es exclusiva de los centros universitarios y de investigación, sino que el profesorado tiene un conocimiento que aportar” (García-Fernández, 2013, p. 126).

No hay que obviar otro requisito para recuperar la investigación-acción. Carr y Kemmis (1988) afirman que la reflexión es, inevitablemente,

un acto político que acelera o retrasa la realización de una sociedad más racional, justa y satisfactoria. Sin tener como referente último la construcción de una sociedad más justa y mejor, la reflexión del profesorado no alcanza su verdadera finalidad. Como sostiene Díez (2013), si queremos que la investigación sirva a otro tipo de sociedad fundada en modelos de solidaridad, democracia, justicia y bien común, debemos construir una forma de investigación coherente con el modelo de sociedad que pretendemos y la investigación-acción nos permite esa coherencia. El último argumento que aportamos es una razón estética: la investigación-acción contiene, en sí misma, la belleza que recorre a la educación y que debería ser nuestro impulso. El horizonte nos aguarda y es del color de la esperanza.

Conclusión

La investigación educativa se sitúa hoy en la encrucijada de seguir la corriente dominante, caracterizada por servir a la lógica del poder y los intereses del mercado o por constituirse como una herramienta de transformación social dirigida a promover un auténtico desarrollo humano, lo que exige navegar aguas arriba en el río de la investigación, para lograr un conocimiento humanizador y emancipatorio.

Esa investigación exige la participación de los grupos implicados en el proceso educativo, en especial de aquellos que se sitúan en la periferia de la estructura social. Si no hay participación, no hay empoderamiento colectivo y el conocimiento no sirve al interés común. De ahí la necesidad de recuperar instrumentos como la investigación-acción, que reúne dos requisitos básicos para la investigación en el momento presente: fomentar la participación de los grupos y colectivos que viven una situación y encaminarse a la transformación de esa realidad.

Sobre el autor

Luis Torrego-Egido es licenciado en Pedagogía y en Geografía e Historia y doctor en Ciencias de la Educación. Se desempeña como profesor del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid, España) y como coordinador de la Maestría Universitaria en Investigación en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: educación inclusiva, educación para el desarrollo y los derechos humanos, educación popular.

Referencias

- Anderson, G. L., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generar conocimientos. En Sverdlick, I. (comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cerrillo, J. A. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (24). Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/24/jacerrillo.pdf>
- De Sousa-Santos, Boaventura (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Denzin, N. K. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Thousand Oaks: Sage.

- Díez, E. J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 137-153.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D. F.: Siglo XXI.
- García-Fernández, J. A. (2013). La investigación acción participativa, herramienta de formación de los profesionales de la educación para una educación inclusiva. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos* (30), 117-128.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia.
- Guba, E. G. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage.
- Harding, S. G. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Ithaca: Cornell University Press.
- Holloway, J. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Barcelona: El viejo topo.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Volumen II: Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación* (7), 19-39.
- Lather, P. (1986). Issues of Validity in Openly Ideological Research: Between a Rock and a Hard Place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Manzano-Arrondo, V. (2012a). *La función comprometida de la universidad*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/910>
- Manzano-Arrondo, V. (2012b). *La universidad comprometida*. Bilbao: Hegoa.
- Manzano-Arrondo V., & Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación* (350), 477-489.
- Martínez-Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/re-v121ART3.pdf>
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Oliver, M. (diciembre de 2002). *Emancipatory Research: A Vehicle for Social Transformation or Policy Development*. Conferencia presentada en el 1 Annual Disability Research Seminar. Dublin, University College of Dublin.
- Ruiz-García, M. (2001). ¿Qué es la Sociología? En Cruz, F., Gómez, C., Gualda, E., & Ruiz, M. (comps.). *Sociología. Claves para un acercamiento a la realidad*. Madrid: Pirámide.
- Sordé, T., & Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Signos*, 43(2), 377-391.
- Susinos, T., & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Sverdlick, I. (2007). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Nueva York: Falmer.
- Torres, J., & Garzón, A. (2009). *La crisis financiera: guía para entenderla y explicarla*. Madrid: ATTAC.
- Unesco. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. (Tomo I). París: Autor.