

Las vicisitudes y esperanzas en la reconstrucción de nuevos horizontes en Trabajo Social

Marta Picado Mesén

RESUMEN El presente artículo contiene algunas reflexiones acerca de la investigación acción participativa como opción metodológica desarrollada en espacios locales o comunitarios.

Además expresa las vicisitudes y esperanzas que se tejen en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica a raíz de su abordaje teórico práctico en el tercer nivel de la carrera, específicamente en los talleres dos y tres. Es una primera contribución a un esfuerzo reflexivo de investigación y de acción, el cual pretende incorporar a otros actores en la discusión que se plantea.

INTRODUCCION

La investigación acción no es un modelo único, ni es una opción metodológica reciente; es una modalidad metodológica de origen norteamericano que data de 1940, con los aportes de Kurt Lewin, quien reconoció que: *"los problemas sociales podrían resolverse adecuadamente sólo si la teoría y la práctica se desarrollan unidas (acción e investigación)"* (Carr W. 1996)

En este momento es imprescindible un recuento de su camino de auge y de declive, así como su pertinencia actual para los procesos educativos y el Trabajo Social.

Para Carr W., la Investigación Acción Participativa (que en adelante se denominará como IAP) nunca llegó a despegar debido a su institucionalización, a que no logró dar respuesta a las necesidades que debía responder, a la fuerte influencia positivista en la educación, al conservadurismo y al elitismo académico (Carr: 1996, 133).

Otros autores como Justo Amaí, Delio del Rincón, Antonio Latorre, Bud Hall, Francisco Vio Grossi, Anton de Schutter, Boris Yopo, Boris Lima, Ton de Wit, Vera Gianotten, Sergio Martinic y Héctor Sainz, (Pérez: 1994) valoran sus contribuciones en América Latina, sin dejar de lado, desde luego, sus limitaciones y sus retos futuros.

Para Justo Amaí, Delio del Rincón y Antonio Latorre, la paternidad de las fuentes próximas a la IAP se le atribuyen a Dewey (1929) y a sus ideas sobre la "pedagogía progresiva" relacionada con el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en la acción, el papel investigativo de las y los maestros, el pensamiento crítico y reflexivo y las ideas de participación. (Amaí y otros: 1994, 245).

Todos estos aportes de Dewey se siguen acuñando alrededor de la IAP, sobre todo en América Latina y en el campo de lo que en el cono sur y aquí en Costa Rica se denominó educación popular.

Su incursión en los programas sociales se da a partir de los aportes de Collier (1933-1945), quien establece la relación "investigador práctico y cliente" (Amaí y otros: 1994, 245): relación que tiene una fuerte legitimización en los métodos de intervención profesional en Trabajo Social hasta la década de 1970 y, posteriormente, en el primer quinquenio del noventa. Sin embargo, la mayoría de los autores consultados reconocen que la mayor aportación la brindó Lewin (1946) quien, sin romper con el modelo empírico-analítico de la psicología, presenta una adaptación de dicho modelo a los programas de acción social. Junto con Gisela Konopka, Lewin brinda un avance significativo en la comprensión y en la tendencia a incorporar a los pobladores en proyectos de organización y desarrollo de programas de interés colectivo. Su originalidad radica en aportar un nuevo concepto de investigación:

"la investigación es ante todo investigación-acción. No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción...los avances teóricos y los cambios sociales se pueden lograr simultáneamente" (Amai y otros: 1994, 245).

El mayor impacto de la IAP en la educación se manifiesta de 1944 a 1953. Sin embargo, a partir de 1950 se le hacen las primeras críticas y se inicia su declive en Norteamérica, el cual se acentúa en los años sesenta. (ver gráfico No 1).

En síntesis, según Pérez Serrano, (1994) se pueden visualizar cinco corrientes:

Francesa: con las obras de Delorme (1985), Lowel (1976), Barbier (1977), Cadinet y Perrenoud (1979).

Anglosajona: Stenhouse (1984), Elliott (1986), Cohen y Navión (1980), Holley (1983)

Norteamericana: Lewin (1942), Goyette (1988), Dewey (1929) Sanger (1986), Aubin (1970),

Australiana: con la crítica social de Kemmis y Carr (1988), (Pérez Serrano: 1994, 140).

Una de las corrientes más fuertes en este ámbito de la investigación lo constituye **la perspectiva latinoamericana** la cual autoras como Gloria Pérez Serrano, no incluye en este punteo de corrientes y que a continuación se abordará con más detalle.

Las críticas que se establecen están relacionadas con su método, con la excesiva dedicación de tiempo, con su falta de "cientificidad"; se pone en duda la disponibilidad real de los y las profesoras para investigar.

Posteriormente en los años setenta resurge, en Gran Bretaña, en un contexto en el cual el paradigma positivista era cuestionado y hasta rechazado tanto por su debilidad teórica como por su irrelevancia para solucionar problemas prácticos. Era una IAP que simpatizaba con las metodologías "naturalista" y "los estudios de casos", con gran influencia de las corrientes humanistas y se constituía en una auténtica investigación en el aula. Entre los principales exponentes están Stenhouse (1970), John Elliott (1973).

A finales de los años setenta y principios de los ochenta se establecieron redes locales e internacionales de personas y organizaciones interesadas en el continente europeo y hubo una expansiva publicación de libros y artículos. En 1977, se formó la Red de Investigación Participativa, apoyada por el Consejo Internacional para la Educación de Adultos

Apartir de 1995 esta forma de investigación orienta las prácticas académicas del tercer nivel de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, concretamente, los

talleres dos y tres, por lo que, en este momento resulta oportuno preguntarse ¿cuáles son sus alcances y retos en los procesos socioeducativos del Trabajo Social?.

Antecedentes de la IAP en América Latina

Los principales exponentes latinoamericanos de la IAP coinciden en que sus orígenes se remontan a los trabajos de Engels con los trabajadores de Manchester y a la entrevista estructurada semi-abierta "Lenquete Ouvriere", aplicada por Marx a trabajadores industriales de Francia. Además, consideran relevantes los aportes de Dewey, Herbert Mead y del Instituto Tavistock de Londres, quienes han desarrollado métodos basados en una epistemología diferente a la positivista. (Amai: 1994)

La reacción de los países del "Tercer Mundo", ante los métodos de investigación basados en la epistemología positivista, surgió, inicialmente, en América Latina. Las perspectivas latinoamericanas rebasaron los enfoques norteamericanos y europeos y sus propuestas constituyeron en un intento por encontrar nuevos caminos para la construcción del conocimiento, el cual lleva implícito la interpretación de la realidad y, sobre todo, su transformación (el interés emancipatorio, en palabras de Habermas).

Entre los científicos sociales latinos más destacados están: Dos Santos, Frank Amin, Beltrán, Gerace, Fals Borda, Reed, Darcy de Oliveiras, Paulo Freire.

Más tarde es clara la influencia de la Escuela de Frankfurt por medio de Habermas y Adorno. Otros aportes, desde el punto de vista sociológico, lo brindaron: Bordieu, Touraine, Lefebvre, Wright Mills, Fromm, Carls Rogers, Lewin.

Desde la filosofía aportaron Bachelard y Piaget. Desde la pedagogía Chowsky y Ricoeur a partir de la hermenéutica. En las ciencias políticas se destacó Gramsci. Por último, en la comunicación social, Beltrán y Matterlat (Amai:1994).

El aporte analítico de todos estos científicos sociales nutre las experiencias y la estructuración ontológica, epistemológica y metodológica de la IAP en América Latina y en el resto de ese llamado "Tercer Mundo".

Concepto y perspectivas epistemológicas de la IAP

Se plantea como una metodología de investigación educativa, la que es difícil de codificar en cánones precisos que permitan, con rigor lógico, acotar su conceptualización (Escudero, en Amai y otros: 1994, 247). Se admite, de esta manera, una gran variedad de usos e interpretaciones y evidencia una carencia de criterios claros y concretos; se constituye por lo tanto en una de las históricas críticas que se le hacen en Norteamérica y Europa.

Muchos autores ven su especificidad como oposición al modelo tradicional de investigación educativa; no obstante, varios brindan sus respectivos conceptos:

"... una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción" (Hall, en Amai y otros: 1994, 256)

"... es un proceso en el cual los actores sociales no son considerados como simples objetos pasivos de investigación, sino que se transforman cada vez más en sujetos que conducen una investigación en colaboración con investigadores profesionales" (Le Boterf en Vejarano: 1983).

"... la investigación participativa reúne a investigadores y participantes en un diálogo que expande el conocimiento y la conciencia de ambos, al poder unir la acción para resolver problemas compartidos. El conocimiento puede expandirse con nueva información, la conciencia crítica de uno puede mejorar con el diálogo; nuevas iniciativas y acciones se pueden inspirar en nuevos "insights" (Brown, en Amai: 1994, 256)

"... investigación y educación se consideran como momentos de un mismo proceso, es decir, la investigación participativa se transforma en quehacer de aprendizaje colectivo" (Boris Yopo: 1981).

"... estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Se caracteriza como una reflexión sobre las acciones humanas y situaciones sociales vividas por los profesores, que tienen como objeto ampliar la comprensión (diagnóstico) de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas" (Elliot: 1981).

"... la investigación acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica... es una forma de indagación autorreflexiva de los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas sociales o educativas; b) la comprensión de tales prácticas, y c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas y escuelas, por ejemplo)". (Kemmis: 1984, 1)

"... es un estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa por grupos de sujetos implicados a través de sus propias acciones prácticas, y de reflexión sobre los efectos de tales acciones" (Ebbutt: 1983).

Ante la diversidad de acepciones, queda por resaltar que no hay un acuerdo entre los distintos autores de si es una metodología, una actividad, un proceso, un estudio o una ciencia crítica, como la llama Kemmis. (Kemmis: 1984). En lo que sí hay consenso es que la IAP integra el trabajo educativo, la investigación social y la acción organizada para el cambio individual y colectivo.

En este artículo se acoge la posición de Winter, (Winter, en Carr: 1996, 137) pues se evidencia que se está percibiendo la IAP como un proceso dialéctico de investigación y de acción.

Winter se orienta hacia una forma de investigación acción entendida como un proceso reflexivo y dialéctico de crítica: un proceso que no evita la "teoría" con el fin de mejorar la "práctica", sino que preserva la unidad dialéctica de teoría y práctica, entendiéndolas como elementos mutuamente constitutivos en un conjunto dinámico, evolutivo e integrado. (Carr: 1996, 137). Pretende la transformación crítica, acoge una epistemología de carácter crítico y dialéctico, busca que las y los profesores reflexionen críticamente acerca de las contradicciones que existen entre sus ideas y creencias sobre la educación y las prácticas institucionalizadas, mediante las que se expresan esas ideas y creencias.

Es evidente que la IAP se presenta como alternativa radical al positivismo, pero Carr (1996) argumenta que entre ambos existen semejanzas. Por ejemplo, mantiene la desconfianza por la filosofía al igual que lo manifiesta el positivismo. Además, sus planteamientos conservan la típica dicotomía que estableció el positivismo entre la "crítica filosófica" y la "investigación metódica" por lo que se le concibe, por algunos, como un método vacío de supuestos e interpretaciones filosóficas, lo que lleva a una aquiescencia o consentimiento de las estrategias metodológicas que en su origen aislan a la investigación de la filosofía.

Otras experiencias privilegian una sofisticación metodológica y perfección técnica y descuidan los procesos de reflexión y auto-reflexión crítica, que se constituyen en la razón de ser de la IAP, o sea, no logran superar la dicotomía positivista entre teoría y práctica. Una de las grandes amenazas de la IAP en el momento actual es que se convierta en una "reedición del positivismo del siglo XXI" (Carr W. 1996, 141).

Perspectivas epistemológicas

Esta forma de investigación y de acción tiene un eminente carácter emancipador; se orienta hacia una forma de conocimiento dialéctica que integra los procesos de comprensión, reflexión y praxis o práctica transformadora. Es la manifestación por excelencia de la ciencia social

crítica; es histórica y potenciadora de sus distintos actores sociales; es transformadora y por ende, emancipadora.

Desde esta perspectiva, en ella se asoma la influencia de la Escuela neomarxista de Frankfurt, específicamente los aportes de Habermas y sus planteamientos referidos a los intereses humanos del conocimiento, cuyos aportes han sido y serán de largo alcance.

Con un interés técnico basado en valores instrumentales, de manipulación y control; y con un interés práctico (valores de diálogo abierto) al servicio del interés emancipatorio de eliminar las limitaciones sociales y políticas que deforman la autocomprensión racional (Carr W. 1996, 125)

Una vez más se destaca la importancia o la relevancia que para la IAP representa el carácter emancipatorio o transformador de la investigación, el cual se alcanza o se concreta mediante una praxis o práctica transformadora, es decir, mediante la acción y la investigación, en un proceso conjunto de los distintos actores involucrados.

Estos aportes de Habermas le permiten a Carr W. presentar el Cuadro N° 1 en el que sintetiza, ilustra y clarifica la posición de esta forma de investigación en el marco de la investigación social y de la historia en general.

La elección de una de ellas pasará necesariamente por un "compromiso educativo" (Carr W. 1996, 125). Los intereses técnico y práctico son necesarios, pero la IAP no se puede quedar allí, debe trascender al interés emancipador, transformador, esa es su razón de ser, la razón de su existencia contestataria y alternativa. Ninguna investigación es desinteresada y neutra, ni el conocimiento obtenido de ella peca de neutralidad; el conocimiento tiene un uso intencional y esa intencionalidad tiene, un fin emancipador, liberador de las opresiones y desigualdades, sean estas de género, sociales, raciales u otras.

Es obvio, que hay una fuerte influencia del materialismo histórico en las bases conceptuales de la IAP, influencia que, en América Latina, llega por intermedio de las aportaciones

Cuadro No 1
Perspectivas epistemológicas de la investigación

	Empírico- analítica	Histórico-hermenéutica	Crítica
Métodos de Investigación	Científico natural Experimental Cuantitativo	Histórico- Interpretativo, etnometodológico; iluminativo	Ciencia social crítica; investigación acción emancipadora.
Forma de conocimiento de la investigación	Objetiva, monológica teorías explicativas	Subjetiva ideográfica, comprensión interpretativa	Dialéctica comprensiva reflexiva "praxis"
Interés humano	Técnico	Práctico	Emancipador
Fin práctico	Instrumental; "medios – fin".	Deliberativo: informa el juicio.	Crítico: transformador.
Teorías de la naturaleza humana	Determinista	Humanista	Histórica
Filosofías de la educación	Neoclásica	Progresista liberal	Socialmente crítica
Valores educativos	Metáfora del "moldeado": individuos preparados para determinada forma de vida social.	Metáfora del "crecimiento": actualización personal de los individuos en una forma meritocrática de vida social.	Metáfora de la "potenciación profesional": los individuos producen y transforman una determinada forma de vida social.

Fuente: Carr W. 1996. Pág. 126.

de Habermas y la Escuela de Frankfurt, como evidentes exponentes neomarxistas. Bien señala Budd Hall (1983) cuando dice que la relación entre el materialismo histórico y la investigación participativa ha sido proseguida por largo tiempo.

"... el análisis de clase y la lucha de clases son ideas fundamentales; el conocimiento popular creado, en interacción con la metodología histórico materialista, está considerada como el potencial más rico para el cambio social... otra posición sostiene que el materialismo histórico ha sido en ocasiones un esfuerzo enajenante y elitista... hubo un acuerdo en dos puntos: primero, en que el uso del método histórico materialista debería ser no dogmático, ya que la investigación participativa es un proceso generador; y segundo, en que el método histórico-materialista se puede usar en muchas formas estratégicas para temas como el estudio de las fuerzas de la clase dominante (estado, corporado) tanto a nivel global como local. Un desafío importante es "popularizar" ese conocimiento, interpretarlo y verlo situado en las mentes y las manos de la gente a quién ese conocimiento busca para excluir y dominar" (Hall. Budd: 1983, 27)

Habermas hace lo propio con sus aportes desde la teoría sociocrítica pero aún sus planteamientos se quedan muy lejanos del alcance de los sectores populares, por ello el planteamiento de Hall (1983) sigue siendo uno de los grandes retos de la IAP, cual es llegar a construir el conocimiento con las y los distintos actores sociales de una manera no dogmática y problematizadora, mediante lo que él llama la popularización del conocimiento, pero sin llegar a caricaturalizarlo, minimizarlo o subvalorarlo; es hacerlo accesible sin perder su riqueza, su capacidad intrínseca, su esencia y su profundidad. Desde luego que este es el mayor reto que se le plantea a la IAP y a sus propulsores y propulsoras.

CARACTERÍSTICAS DE LA IAP

Combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción. Con el compromiso de que todas y todos los involucrados en el proceso se apoderen del conocimiento. En ella cobra especial relevancia el carácter educativo de la investigación y de la acción.

Desde la perspectiva educativa estos procesos tienen una fuerte influencia del constructivismo, en especial de la orientación sociocultural de Vigotsky (Vigotsky en Hernández: 1996), (Sprinthall y otros: 1996, 91). quién ve en la educación un instrumento para producir cambios en la conciencia de los individuos y colectividades, pues aspira a elevar permanentemente los niveles de conciencia de los grupos involucrados acerca de su propia realidad. Remite, por tanto, a procesos de IAP que llevan a las y los distintos

actores a involucrarse y llevar el control de todo el proceso de investigación y de acción.

La investigación y la acción se originan en los grupos o en las comunidades; el planteamiento de preguntas que guían estos procesos se construye y reconstruye con las y los actores, desde luego después de procesos de reflexión conjunta que les permita una relectura crítica de las realidades, para trascender las necesidades aparentes y llegar a las necesidades reales y, a partir de allí, diseñar, ejecutar, sistematizar y evaluar procesos que involucren paralelamente la investigación y la acción.

Una investigación y una acción que lleve a las y los involucrados a la construcción del poder y saber popular y cuyo propósito final de la investigación sea la transformación de la realidad social en beneficio de las personas involucradas. Es un enfoque que está a la disposición de los sectores y grupos sociales sin acceso a las fuentes de poder, los sectores excluidos, marginados, explotados y oprimidos de la sociedad.

Aspira a la revaloración del conocimiento tradicional, cotidiano, a ese conocimiento popular o, en términos de Fals Borda "emergentes". La investigación es un proceso que genera conocimientos, desde la actividad cotidiana y permanente de los grupos y sectores sociales, esto, porque el conocimiento es producto de la interacción de los esquemas mentales, las experiencias y la deducción. Pretende una investigación que le permita a las y los distintos actores responder a los desafíos y obstáculos que se presentan en sus realidades. La respuesta a estos desafíos y obstáculos necesariamente pasa por el planteamiento y la realización de acciones concretas y es aquí donde se da el binomio investigación y acción.

Se pueden distinguir tres tipos de IAP: investigación de la acción, que tiene un carácter evaluativo; investigación para la acción, función diagnóstica para la programación de acciones; investigación desde la acción, pretende el análisis y la intervención en las realidades concretas (Schutter y Yopo: 1983, 62)

Es una investigación y una acción no neutral: tiene una intencionalidad última: la transformación social. Son procesos históricos, dinámicos, cambiantes y contradictorios, en los que todas y todos son sujetos, son actores.

Hablar de IAP es referirse a la organización. El proceso de organización o reconstrucción o construcción de redes sociales puede iniciarse a partir de las necesidades sentidas para llegar, paulatinamente, a la determinación de las necesidades objetivas (Alaets: 1983). La IAP puede llevar a procesos de organización que permitan: crear o fortalecer

estructuras, integrar o articular en redes las estructuras existentes, servir como un medio para la construcción y el fortalecimiento de un proyecto histórico alternativo. En síntesis, debe promover la articulación de los pequeños y grandes esfuerzos organizativos con intencionalidad política.

¿CÓMO SE DESARROLLA LA IAP EN TRABAJO SOCIAL?

En los programas de los talleres II y III del tercer nivel de la carrera de Trabajo Social, de la Universidad de Costa Rica, se estipula que estas prácticas se orientan en el modelo de IAP de Guy Le Boterf, (Vejarano:1983) en el cual se establecen las siguientes premisas fundamentales:

- El montaje institucional, que necesita de un primer acercamiento a la o las realidades en las cuales se va a investigar y a actuar, requiere de una consulta a todas las fuentes secundarias existentes que puedan proveer información de esas realidades. Requiere del reconocimiento geográfico y de un primer acercamiento a las y los actores comunitarios. En este momento también se define un grupo o un colectivo de personas con las cuales se desarrollarán los procesos de investigación y de acción. Algunos autores lo denominan grupos "base" o grupos de "referencia".
- Posterior al montaje institucional, se procura la elaboración de un plan conjunto para la investigación, la definición y la ejecución de acciones. Para llegar a elaborar este plan conjunto, antes se debe desarrollar una serie de círculos de estudio en los cuales se comparten los distintos conocimientos de las y los distintos actores, como una forma de compartir, reconstruir y construir los conocimientos de los y las involucrados; sería el andamiaje y la construcción de zonas de desarrollo próximo que señala Vigotsky. En este momento, la o el facilitador, o agente externo, en este caso podrían ser las y los estudiantes, tienen una mayor presencia, pero conforme avanza el proceso este llega a ser sumido por las y los actores comunitarios. Incluye los análisis de realidad local, nacional e internacionales de acuerdo con cada contexto sociocultural.
- Después de este proceso de realimentación de los conocimientos, se procede a elaborar el plan de investigación acción de manera conjunta. Un plan flexible, no lineal, que pretenda el desarrollo de un proceso de investigación permanente desde la acción. Una planificación con visión estratégica que va a estar sujeta a las contradicciones del contexto y de las y los distintos actores participantes. La ejecución, la sistematización y la evaluación de los procesos se hace

de manera dialéctica, dinámica y participativa, o sea, todas y todos los actores intervienen en la toma de decisiones, en la asignación y ejecución de las responsabilidades.

- El planteamiento de una investigación permanente, y la lectura de la realidad micro y macro contextual, permite la revaloración y la realimentación constante y oportuna del plan de acciones. Así planteado el deber ser de un proceso metodológico de investigación acción participativa, nos resta presentar algunas de las vicisitudes que se presentan en el quehacer académico de la Escuela de Trabajo Social.
- Los cambios que se realizaron en los programas de los cursos de práctica del nivel II y III de la carrera, no se acompañaron de una reflexión profunda acerca de sus implicaciones, lo cual permitió a las profesoras desarrollar su propia autoformación, en un camino de vicisitudes al lado de las y los estudiantes y las /los actores comunitarios. Situación que no siempre estuvo acompañada de desmotivación, pues algunas profesoras no estaban preparadas para estos cambios; las y los estudiantes lo percibieron y se dieron situaciones que desesperanzaron al equipo docente en un primer momento. "El año 95 se dedicó a la consolidación del equipo, el cual no estaba capacitado para estos cambios. El equipo comenzó a conocer, a leer, acerca de la IAP y de los métodos cualitativos,... proceso de autoformación que fue difícil porque algunos profesores tenían facilidad y otros no. Los mismos estudiantes percibieron las debilidades...Entonces se presentaron problemas con algunos profesores y hubo un poco de desmotivación" (María: 1997)
- Esos cambios no sólo provocaron resistencias en las profesoras sino también en las y los estudiantes que traen una formación muy influenciada desde la investigación tradicional, cuantitativa de corte neopositivista. Esto, tanto por su formación previa a la preparación universitaria, como por las perspectivas epistemológicas de los cursos teóricos que llevan antes de hacer la práctica en los taller II y III. "... algunos procesos se hacen difíciles no tanto por la falta de capacitación de las profesoras sino porque los estudiantes no vienen preparados en eso, vienen con una experiencia en investigación cuantitativa, positivista la cual se desarrolla en taller I y ese cambio de estructura de un año a otro les hace la vida muy pesada" (Lucía: 1996)
- Pareciera que los procesos que se desarrollan en las comunidades son más de corte etnográfico tradicional.

Los procesos develan un interés por el conocimiento práctico, claro está, esto es en sí mismo un importante avance, porque supera el mero interés técnico del conocimiento.

"La IAP sí se puede hacer, hay que ponerle mucho amor, implica mucho sacrificio, mucho conocimiento previo y experiencia, pero sí son procesos factibles... Trabajo Social para mí es una vocación, el trabajo con comunidades es igual, en el sentido de que hay que vivirlo y sentirlo, no simplemente de manera romántica, sino desde una perspectiva profesional." (Lucía: 1996)

Por ejemplo, que las y los distintos actores involucrados en una práctica de esta índole se "capaciten" en agricultura orgánica, implica un interés técnico, cambiar hacia la agricultura orgánica, vivirla y sentirla, organizarse, compartir con los demás sus vivencias y anhelos, alegrías y tristezas, son elementos constitutivos del interés práctico, el defender sus derechos de manera organizada y el establecer pequeñas redes con otros agricultores ya es un incipiente interés emancipatorio. En el proceso de la organización del grupo y en sus primeras movilizaciones o acciones de presión, se inicia ese proceso emancipatorio, el cual hay que fortalecer y realimentar porque implica un permanente cambio en las estructuras mentales de las y los actores comunitarios, estudiantes y profesores/as. No debe dejarse ese proceso inconcluso, hay que darle seguimiento, ese debe ser el compromiso real de una Escuela de Trabajo Social que impulsa procesos de IAP, en las comunidades donde las y los estudiantes realizan sus prácticas.

- Los temores son muchos, unos se tejen alrededor de su efectividad, otros se fundamentan en la falta de conocimiento teórico y a la falta de experiencias desde la IAP. Se menciona una ausencia de herramientas y de instrumentos necesarios para enfrentar los desafíos; sin embargo, poco a poco, con disciplina y estudio se irán superando. (Reuniones del equipo de Taller III 1995-96)
- "...uno de los temores principales es la falta de conocimiento y experiencia para hacerla. Precisamente estos procesos requieren de estar leyendo, de estarse actualizando, para analizar situaciones con los estudiantes y los comunitarios... aunque no se pueda obtener todo el conocimiento básico, sabemos para dónde vamos. Y que podemos ir creciendo todos" (Lucía: 1996).
- El principal escollo de la IAP en la ETS lo constituye el tiempo que hay que dedicarle, pues se debe ir al ritmo de los procesos comunitarios. Es un trabajo de triple esfuerzo: con los y las estudiantes, las dirigencias comunitarias y con otras y otros actores comunitarios.

A parte de esto, debe cumplir con las exigencias administrativo-académicas de la Universidad.

"...en realidad yo siento que no es que sea cansado porque uno sienta que es un gran esfuerzo, y que no se pueda hacer, sí se puede hacer. El asunto es tener el tiempo" (Juanita: 1996)

- Otro escollo que se percibe en la Escuela es la existencia de docentes que no creen en la IAP y sus apreciaciones permean en los y las estudiantes que son más vulnerables.
- "...uno sabe que hay profesores y profesoras de la Escuela, no de taller, que no creen en eso, entonces las estudiantes entran en contradicciones, algunas son muy vulnerables, empiezan a dudar y hasta a deslegitimar el proceso" (María: 1996)
- Los cambios programáticos en los cursos de Taller II y III significaron grandes desafíos para las profesoras responsables, a tal punto que provocaron desajustes en la integración de los equipos de profesoras y la desmotivación de algunas docentes. (Sesiones del equipo de nivel III de 1995 y 1996). Asimismo, representaron cambios cualitativos importantes para los procesos académicos, pero, hasta nuestros días, ese carácter emancipador de la IAP es todavía incipiente. Esta situación se convierte en un futuro desafío para los y las que laboramos en esta Unidad Académica.
- Estos procesos vividos en la Escuela permiten delinear algunos retos, entre ellos:
 - Los cambios que se efectuaron en los programas requieren de un cambio profundo, lento y sostenido, en las formas de pensar y de actuar de las profesoras el cual, desde luego, se interioriza a lo largo del tiempo.
 - "ya hay más conciencia y se trata de desarrollar ese tipo de metodologías, que implica un cambio profundo en las profesoras. Se ha avanzado mucho pero todavía algunos procesos se hacen difíciles..." (María: 1997)
 - Las transformaciones propuestas en estos programas representaron un reto; no fueron cambios cosméticos, sus alcances son profundos, pues se basan en nuevas posturas ontológicas y epistemológicas. Es dejar de ver la realidad como estática, para entenderla y propiciar modificaciones desde su propia dinamicidad y contradicciones. Sólo este cambio produce una fuerte confrontación con la forma de pensar de quienes tienen una formación, como la que ha brindado la Escuela, con una clara influencia neopositivista. Es una transformación que lleva a una visión del mundo distinta, porque es verlo, sentirlo, e insertarse en él y entenderlo como inacabado, en construcción, lo cual lo hace posible de modificar, como uno de los mayores retos.

- Este cambio ontológico, lleva implícito y explícitamente a otro epistemológico, a un cambio en la forma en que profesoras y estudiantes construyen el conocimiento. Se pasa de relaciones verticales y directivas, a otras más horizontales y democráticas, mediante diálogos permanentes que permiten construir y reconstruir los saberes de las y los actores involucrados.

En el campo metodológico los retos no son menores, ni tampoco las incertidumbres, pero se alcanzan resultados con el transcurrir del tiempo.

"Pasar de una metodología cuantitativa a una cualitativa, es un cambio que les lleva todo un semestre asimilarlo... ellas se involucran en los procesos que los profesores van guiando, pero no son tan conscientes. En el segundo semestre toman conciencia de las implicaciones" (Reunión Equipo de Taller: 1996)

- Pasar de cuantificar todo dato o información que representa conocimiento a develar y destacar lo significativo de esas informaciones, no es sólo pasar por una acción capacitadora, es un cambio de actitud y una preparación distinta para ver, de manera creativa y crítica, esas realidades a las que debemos contribuir a transformar.

Desde luego que la formación sociohistórica de las y los distintos actores involucrados es la que va a permitir una mayor, mejor y más rápida resignificación de estos procesos.

"la ruptura de esquemas ontológicos y epistemológicos depende de los estudiantes, de su capacidad creadora de rompimiento de esquemas y depende de la profesora si ésta les facilita el proceso, en un semestre logran iniciar el cambio de esas estructuras mentales y comienzan a ver las realidades de una manera distinta. O sea depende de la profesora, de la comunidad y de la calidad de las estudiantes, de cuanto interés le pongan al trabajo que están haciendo". (Jornada sobre epistemología del trabajo Social, 1996)

- Otro reto es el continuar con los compromisos social y político que afloran en la visión y misión de la Escuela de Trabajo Social, y es implícitas en los fines y propósitos de la Universidad de Costa Rica y propios de los procesos de investigación acción, pues pareciera que persiste una resistencia a hacer explícito el compromiso socio-político de la IAP, en los procesos de taller desarrollados. Dicha situación se explica en una primera instancia por la historia de vida de las y los docentes y de las y los estudiantes, por las tendencias neoliberales predominantes, por el arraigo de una cultura de la desesperanza, por la pérdida de espacio que han tenido algunas corrientes como la teología de la liberación, entre otras. Probablemente todo esto contribuye a no

hacer explícito ni asumir ese compromiso político y emancipador al que se refiere la IAP.

- De acuerdo con los principios de la Universidad de Costa Rica y los objetivos de la carrera de Trabajo Social esta unidad académica debe combinar acciones de docencia, con la acción social y la investigación. Generalmente estos procesos son desarticulados, totalmente independientes entre sí, lo que llega a agobiar y a desgastar. Lo lógico sería que desde procesos de IAP se articulen estas tres funciones sustantivas para permitir más espacio, integración y satisfacción en el desempeño académico profesional.

- El pasar de un enfoque cuantitativo a uno cualitativo es un paso relevante y tendrá consecuencias futuras en el quehacer profesional de las y los egresados de la ETS. El incluir la investigación como parte importante del trabajo con comunidades exige una mayor participación del equipo docente en esos procesos, y como modelaje ante los y las estudiantes se podría constituir en una oportunidad para fortalecer la sistematización, la evaluación participativa, cualitativa, la socialización y la divulgación de experiencias, ámbitos en los que aún mostramos debilidades.

COMENTARIOS FINALES

Es revelador que el equipo docente, en la actualidad, comience a expresar un comportamiento más positivo hacia la IAP, con deseos de seguir aprendiendo y construyendo en este campo. Actitud que se fundamenta en la satisfacción que experimentan con los cambios que se manifiestan en los diferentes actores que intervienen en los procesos comunitarios. Sus satisfacciones están muy relacionadas con las transformaciones individuales, con la humanización, con el "embarriarse" con los otros y otras. Aún cuando es loable este tipo de modificaciones, como un trabajo de hormiga, cotidiano, y muchas veces, invisible, se requiere de la formación y consolidación de redes de apoyo que permitan la construcción de una plataforma política desde abajo, con las y los actores comunitarios. Obliga a revalorar y reconstruir, de manera imprescindible, el "poder popular".

"... Ver cambios de actitudes en los agricultores, en las mujeres, en las estudiantes. Por ejemplo un agricultor que estaba enconchado en la parcela, que ahora asiste a las reuniones, y se relaciona de tu a tu con nosotras... yo siento que en lo personal se crece montones" (Lucía: 1996)

Es evidente que la Escuela ha abierto un espacio que se debe aprovechar y maximizar, ese será otro reto futuro. Probablemente, persistirá en las y los distintos actores un temor latente por la heterogeneidad presente en las distintas

experiencias del equipo docente, por la falta de credibilidad en la IAP y en la investigación cualitativa que persiste en ciertos sectores académicos universitarios. Situación que devela la necesidad de que haya una mejor y mayor formación del equipo docente interesado en estas formas de investigación, para lograr su fortalecimiento y legitimación.

Pero, hay que darle seguimiento a ese trabajo de hormiga; hay que consolidar y estrechar redes de apoyo y

solidaridad. No se puede desarrollar un trabajo de un año con un grupo y, cuando se está iniciando su consolidación, dejarlo por decisión de la academia.

Aquí se vislumbra, o apenas se asoma, uno de los peligros que señala Carr W: la institucionalización de la IAP y su incapacidad de respuesta ante la fuerte influencia positivista en la educación. (Carr.1996, 133).

Bibliografía

- Adad y Díaz (1998): Historia de la Filosofía, Editorial Mc Graw- Hill, Madrid, España.
- Alaets y Celats (1977): Investigación Acción en la Movilización Campesina. En Revista Acción Crítica, Perú.
- Amai y otros (1994): La investigación educativa. Fundamentos y Metodologías, Editorial Labor, USA
- Carr W. (1996): Una teoría para la investigación: Hacia una investigación crítica educativa, Ediciones Morata, España.
- Elliot (1973): La investigación acción en el aula. Valencia. España.
- Escuela de Trabajo Social (1997): Programa de los cursos de taller II y III, Universidad de Costa Rica.
- Hall Budd (1983): Investigación Participativa, Antología La Investigación Participativa en América Latina, México.
- Hernández, Gerardo (1996): Los Paradigmas en Psicología Educativa. UNED. San José Costa Rica.
- Hull, B. (1981): Participatory research, popular Knowledge and power, en Convergence.
- Kemmis (1992) Mejorando la Educación mediante la investigación acción, Madrid España.
- Pérez Serrano (1994), Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid, España.
- Stenhouse (1970) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires Argentina.
- Sprinthall y otros (1996): Psicología de la educación. Mc. Graw Hill, Madrid, España.
- Valles Miguel (1997): Técnicas Cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis, Madrid, España.
- Vejarano M. Gilberto (1983): La investigación Participativa en América Latina, CREFAL, Michoacán, México
- Yopo Boris (1981): Desarrollo y perspectivas de la investigación participativa. Antología La investigación Participativa en América Latina. México.

Las transformaciones, hasta ahora, dadas son incipientes pero prometedoras, porque indican que sí se pueden alcanzar las metas y que éstas son parte de un proceso a largo plazo, pero que se están construyendo y tejiendo hoy.

NOTAS.

- i A continuación se presentan los resultados de un proceso de investigación acción como miembro del equipo de docentes del nivel tres de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Además, se presenta información de entrevistas a profundidad realizadas a docentes de ese nivel. Los nombres que se utilizan son ficticios.
- ii La filosofía se enfrascó en dar respuesta al por qué de las cosas en el mundo de la "especulación", mientras que el positivismo y la IAP buscan el cómo, ambas posiciones, desde diferente perspectiva, buscan la transformación para la humanidad, abandonando cualquier preocupación por lo trascendental. (Abad:1998)
- iii crítica: poner en evidencia las vigencias y las insuficiencias de las concepciones científicas actuales, busca desentrañar los aspectos ideológicos que subyacen en las diferentes teorías.
Histórica: Se le considera como un proceso de formación de la especie humana en doble vertiente: técnica y social. La historia constituye el marco o lugar en el que tiene lugar la síntesis de la racionalidad técnica y la moral.
Potenciadora: proactiva, propositiva hacia la acción transformadora.
Dialéctica: razón en la que se establece una unidad entre la razón teórica y la razón práctica. El conocimiento es el resultado de la acción.
Emancipatorio: se fundamenta en la autorreflexión y persigue la intención de procurar la liberación de los seres humanos tanto a nivel de la naturaleza (satisfacción de necesidades materiales) como a nivel de la sociedad (eliminación de la alienación). (Abad: 1998).
- iv Las citas de las entrevistas que se incluyen representan las tendencias principales de las opiniones de las entrevistadas y de los comentarios de las integrantes de los equipos de nivel III de 1995 y 1996, específicamente en los segundos semestres, periodos en los cuales fui profesora del curso de Promoción Humana y Animación Sociocultural.