

¡No le crea a nadie,

Rutas de interpretación la

Omar Daniel Cangas Arreola

Abriendo

¡No le crea a nadie, léalo usted mismo! es un título que hace alusión a una de las consignas con las que respondían a las violencias en los muros de Bogotá, Colombia, allá por 1986, cuando el país se sumergía en una violencia patológica que ocupó los titulares de los noticieros de radio y televisión de casi todo el planeta y las primeras páginas de los periódicos colombianos. Esta frase originalmente pronunciaba “*¡No le crea a nadie, salga a caminar!*” y hacía mención a la interpretación de la percepción de la violencia en las calles de aquel país sudamericano. Esto es lo que queremos resaltar de tal consigna, la situación de la interpretación: el por qué los individuos colegimos de maneras diferentes al descifrar una situación determinada. Toda interpretación, por ejemplo, de un relato, como lo menciona Douglas (1998), no estará claro su propósito, si es divertido o trágico, cuando se ha perdido el contexto

social que lo constituye. Es decir, para poder procurar una interpretación de un relato, siguiendo con el ejemplo de Douglas, con lo único que se cuenta es con el relato mismo, y su significación será aquella que cada lector le asigne (Douglas, 1998, p. 19). Ante esta premisa, creemos que es necesario encontrarse con otras formas de interpretación que puedan trastocar las formas teóricas y prácticas que se han ido utilizando al pensar y utilizar la investigación acción (I-A) como el método de investigación socioeducativa.

La Investigación Acción ha sido confundida con una disciplina, con una metodología, como facultades personales o como una manifestación genérica, que hace referencia a un magma de estrategias realizadas para la mejora de lo social, y relativamente reciente, de lo educativo (Greenwood, 2000). Asimismo, se le han establecido diversos usos y sentidos y, en ocasiones, sin conocer los criterios concretos para delimitar las orientaciones técnicas y operativas que reclama para sí.

léalo usted mismo!

para investigación acción



No obstante, una considerable cantidad de corpus de trabajos sobre el tema, la visualizan como una opción metodológica (método) autosuficiente y bien diferenciada, que surge a partir de un sistema de reflexiones sobre situaciones sociales concretas o particulares, para la solución de problemas prácticos. Las acciones que se desprenden de toda investigación bajo el método de la I-A, deben transitar por procesos cognitivos (empíricos y teóricos) para después encaminarse a modificar situaciones específicas.

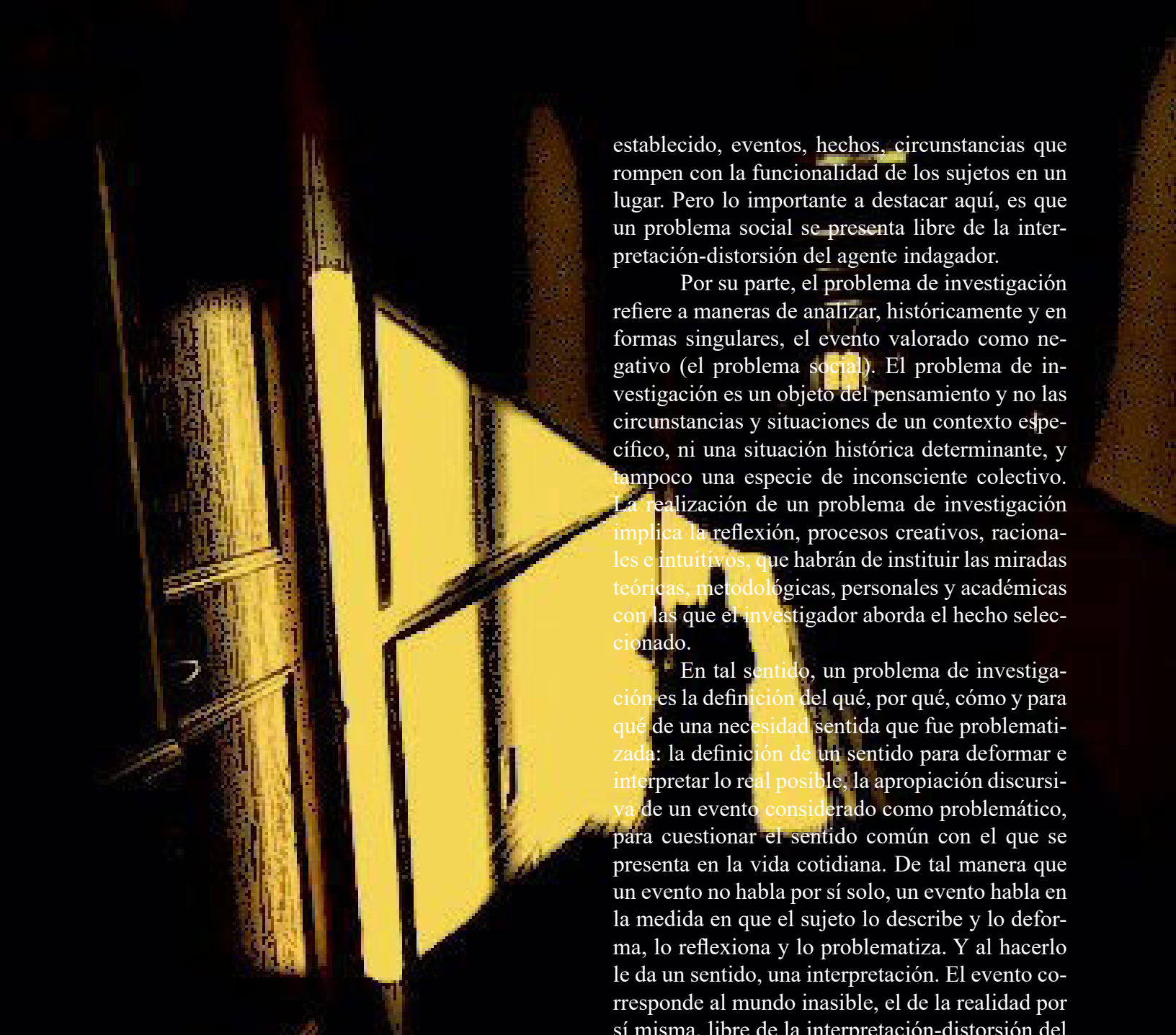
Esta visión de la I-A como método de investigación, implica visualizar el proceso metodológico más allá de un acto mecánico (una habilidad más manual que intelectual); esto es, considerarlo como un conjunto de procesos afines para aprehender el problema de investigación. Un proceso en el cual la metodología debe responder a la cuestión “¿desde dónde?”, que definirá la posición del sujeto indagador frente a la realidad, ante lo cual el método debe responder al “¿cómo?”, que definirá el camino a seguir para aproximarse a la realidad. Y, por último, la técnica o el instrumento de recolección de datos empíricos, que debe responder al “¿con qué?”, que definirá los instrumentos para la aprehensión de la realidad. En este sentido, resulta oportuno reflexionar acerca de qué tipo de metodización es necesaria para una ciencia (o ciencias sociales), donde la contingencia y las múltiples formas de concebir un evento son fundantes de una diversidad de realidades. Transitar de la metodología al método, y de este al instrumento, es generar y asumir un conjunto de condicionantes de un modo de razonamiento acerca de la realidad (Zemelman, 1992, p.127) y no solo un procedimiento hueco o vacío, de un seguimiento de ingredientes que, al mezclarse, producen el sabor pretendido.

1. The origins: the action research

Los orígenes de la I-A pueden encontrarse en the action-research, que constituyó una importante alternativa de los métodos de investigación cualitativa, y formó parte del desarrollo de una postura

crítica a la influencia de la filosofía positivista y a los métodos estadísticos que determinaron por un tiempo lo que se consideraba una investigación “científica”. La intencionalidad de la action research fue contradecir la objetividad y los propósitos de la ciencia, así como las nociones tradicionales vigentes acerca de la separación entre producción de conocimiento y su sentido de aplicación (Lewin, 1990). Es a Kurt Lewin a quien se le atribuye esta disyuntiva metodológica, al utilizarla por primera vez en 1944, con la intención de transformar los hábitos alimenticios de algunos sectores de la población estadounidense, cuando su nación participaba en el conflicto bélico de la Segunda Guerra Mundial. Lewin, para lograr tales objetivos, instituyó una serie de pasos que, según él, deberían ser aplicados necesariamente en una investigación científica encaminada a lograr cambios actitudinales en las personas, así como teorizar sobre los procesos psicosociales que dicha transformación implicaba. Es decir, lo que implicaba la I-A, es que toda investigación científica debe ser requerida para la acción social: formular una serie de procesos investigativos que esclarezcan el quehacer del profesional en el manejo de problemas sociales específicos (Lewin, 1990).

Los pasos que Lewin postulaba fueron, en primer lugar, una investigación para diagnosticar una problemática. Un proceso que permitiera identificar y explicar necesidades sentidas que afectaban a una determinada población en un espacio específico, y que se requería intervenir en un momento definitivo. Todo diagnóstico, como el conocimiento previo de una situación, es considerado una herramienta de comprensión de realidades que determina los síntomas y los agentes que están involucrados en un evento valorado como negativo o que causa conflicto en esa realidad. En este sentido, el diagnóstico es la fase exploratoria que analiza actividades cotidianas para hacerlas racionalmente visibles y reportables, esto es, útiles y explicables para todos los efectos prácticos que el sujeto indagador requiera en el momento de elaborar el problema de investigación (Garfinkel, 2006).



Es fundamental señalar que los datos que se recolectan en la etapa diagnóstica son los detonantes de los supuestos o hipótesis que se formularán para comprender lo que el indagador considerará un problema de investigación y su manera de abordarlo. Un problema de investigación es distinto a un problema social. Este último “es una condición negativa, afectando un número significativo de personas de una región, en formas consideradas indeseables, sobre la cual se percibe que se puede hacer algo a través de acción social colectiva” (Horton, 1965, p. 4). Es decir, un problema social es una ruptura de un orden social

establecido, eventos, hechos, circunstancias que rompen con la funcionalidad de los sujetos en un lugar. Pero lo importante a destacar aquí, es que un problema social se presenta libre de la interpretación-distorsión del agente indagador.

Por su parte, el problema de investigación refiere a maneras de analizar, históricamente y en formas singulares, el evento valorado como negativo (el problema social). El problema de investigación es un objeto del pensamiento y no las circunstancias y situaciones de un contexto específico, ni una situación histórica determinante, y tampoco una especie de inconsciente colectivo. La realización de un problema de investigación implica la reflexión, procesos creativos, racionales e intuitivos, que habrán de instituir las miradas teóricas, metodológicas, personales y académicas con las que el investigador aborda el hecho seleccionado.

En tal sentido, un problema de investigación es la definición del qué, por qué, cómo y para qué de una necesidad sentida que fue problematizada: la definición de un sentido para deformar e interpretar lo real posible, la apropiación discursiva de un evento considerado como problemático, para cuestionar el sentido común con el que se presenta en la vida cotidiana. De tal manera que un evento no habla por sí solo, un evento habla en la medida en que el sujeto lo describe y lo deforma, lo reflexiona y lo problematiza. Y al hacerlo le da un sentido, una interpretación. El evento corresponde al mundo inasible, el de la realidad por sí misma, libre de la interpretación-distorsión del agente indagador, y por lo tanto libre de las palabras y de la imaginación de este (Palacios, 2009).

El paso dos: “si no somos capaces de juzgar si una acción ha producido una mejora o un retroceso, si no tenemos criterios para evaluar la relación entre el esfuerzo y el logro, no hay nada que nos impida llegar a conclusiones erróneas o fomentar hábitos de trabajo incorrectos” (Lewin, 1999, p. 230). Por esto, es importante plantear un plan de acción, pero también un sistema de evaluación que valore la(s) posible(s) solución(es) del problema de investigación. Este paso, según Lewin, es el momento en que se determinan y se

asignan tareas para la transformación de la realidad, definiendo plazos de tiempo y calculando el uso de recursos disponibles (humanos y de otro tipo). Todo sistema de planeación está constituido por una serie de pasos progresivos que deben ser realizados por ciertas personas, en plazos de tiempo específicos y con un monto de recursos asignados para lograr objetivos y metas definidas. Paso tres: desde luego, el plan propuesto deberá asumirse bajo un seguimiento que analice, valore, teorice y reorganice la acción. Este paso presenta cuatro funciones relacionadas: a) observar la acción y mostrar si lo que se ha logrado está por encima o por debajo de las expectativas; b) evaluar la acción para planear correctamente el próximo paso; c) reflexionar o teorizar sobre el problema compartido y sus posibles soluciones, bajo un sistema coordinado y coherente de conceptos, definiciones, propuestas y proposiciones, que se relacionan en una cadena lógica de argumentos para presentar la perspectiva con la que se está abordando epistemológicamente el problema de investigación; y d) la reorganización, por su parte, debe servir de base para modificar el plan general y brindar a los planeadores la posibilidad de valorar críticamente los resultados y desarrollar, así, una nueva introspección (Boroto, 2002, p. 2). Por último: repetir los pasos anteriores en un nuevo ciclo, en forma de espiral, hasta que sea considerada la resolución del problema.

La experiencia de la aplicación de estos pasos brindó a Lewin la oportunidad de percibir que sus investigaciones más exitosas eran aquellas en las que se apoyaba con un grupo gestionado democráticamente con los destinatarios efectivos (López, 1988). Los destinatarios efectivos son “the owners of the problem”: es decir, quienes están implicados en el proceso, los que realmente viven las consecuencias del problema de forma directa (Greenwood, 2000), y son ellos, también, la fuerza fundamental que generará la acción, en relación con el objetivo que se pretende o desea alcanzar. Fue a partir de este momento, que toda I-A es considerada una actividad de equipo, y hoy sabemos que no se puede realizar de forma aislada. Es necesario resaltar aquí que un grupo: “es un

sistema de interacción dotado de identidad y regido predominantemente por matrices funcionales que vinculan a los sujetos que en él participan” (Schvarstein, 1992, pp. 28-33). Un grupo es un conjunto de personas con propósitos compartidos significativos para todos sus miembros y para la organización, con objetivos y metas asociados a un propósito, con planes para cumplirlo y con criterios para evaluarlo. Los roles de los miembros son adjudicados con base en sus conocimientos y habilidades, y con la firme convicción de que el resultado pretendido solo puede ser alcanzado con el esfuerzo, organización y el compromiso de todos sus miembros (Schvarstein, 1992). En lo que respecta del lado del investigador, llevar a cabo la I-A le exige adoptar diversos roles. Por un lado, debe situarse en el rol de observador, analizador y diagnosticador, y por otro, debe construir dispositivos que le permitan validar o invalidar las hipótesis emitidas por el diagnóstico. Por último, debe asumir el rol de agente de cambio (López, 1988).

Concretamente, podemos concluir que, al mismo tiempo que Lewin dudaba de las técnicas utilizadas para la investigación social, sistematizaba la buena voluntad que percibía en las relaciones intergrupales, logrando proyectarlas en los objetivos fundamentales de la investigación-acción: 1) la disposición para afrontar los problemas claramente y 2) la disposición de resolverlos realmente. Ambas destrezas, Lewin (1999, p. 229) las transformó en una acción organizadora y eficiente para construir los tres principios básicos de la I-A que hoy apreciamos: conocer de un grupo específico cuál es su situación actual, cuáles son sus peligros y qué vamos hacer. Lewin describía este proceso ubicando los tres aspectos centrales de la I-A: el planeamiento (diagnóstico problematización), el hallazgo de hechos (reflexión-teorización) y la ejecución (acción transformación).

2. The interpretations

El devenir interpretativo de la investigación-acción como metodología participativa se ha sembrado en diferentes latitudes. En Latinoamérica, para Freire, la I-A va unida a un proyecto político, crítico, reivindicador y marginal (López,

1988, p.110). La investigación acción freiriana, conocida como investigación acción participativa (IAP) o investigación dialógica, es conceptualizada como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (Selener, 1997, p.17). Para Freire, las condiciones socio-históricas de los hombres configuran su interpretación del mundo, las realidades en el que se establece su sistema de relaciones que conducirán su vida. La mayoría de las veces dichas relaciones reflejan condiciones de explotación y/o marginalización: estados de dominación en los cuales el oprimido sufre consecuencias de privación, exclusión, discriminación, explotación, el control de su cultura y en algunos casos violencia (Prilleltensky y Nelson, 2002), por lo que es imperativo, y con el diálogo como recurso, lograr análisis críticos de sus condiciones de existencia y así desencadenar, en los oprimidos, un potencial liberador de conocimientos a su servicio, con el fin de emanciparse de las condiciones de opresión (López, 1988).

Para Freire, el diálogo es el encuentro que pronuncia el mundo, la búsqueda de dos dimensiones necesarias para la transformación social: acción y reflexión, que deben darse en formas solidarias. No hay palabra verdadera, dice Freire, que no sea la unión inquebrantable entre acción y reflexión, y por lo tanto que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (Freire, 1969, p. 70). Sin embargo, no existe diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto de arrogancia. El diálogo, como encuentro de los hombres, es necesario para la tarea común de saber y actuar. Pero el diálogo se rompe si sus polos (o uno de ellos), pierde la humildad (Freire, 1969, p.73).

El aporte de Freire, concretamente a la metodología de la I-A, es su propuesta de concientización del sujeto. Es decir, en el momento de la búsqueda del diálogo, como acto reflexivo y práctico, es también el momento en que se rea-

liza la investigación participativa, lo que Freire llama: la comprensión del universo temático del pueblo o el conjunto de sus “temas generadores”. Tal investigación implica una metodología que no obstruya la dialogicidad, por el contrario, que la favorezca, porque es a través del diálogo como se logra la aprehensión de los temas generadores y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos (Freire, 1969, p.79). Es importante resaltar aquí que los individuos no son el objeto de la investigación, ni tampoco el investigador es el único sujeto reflexivo; lo que se pretende investigar realmente no son los hombres en sí, sino su pensamiento-lenguaje, la relación del sujeto con su realidad, los niveles de percepción sobre esta y su visión del mundo. Mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores (Freire, 1969, p.79).

La cuestión fundamental, en este caso, radica en que faltando a los hombres una comprensión crítica de la realidad en que están, es imposible reconocer la interacción constitutiva de su opresión, y al no conocerla, no pueden transformarla. En este sentido, el esfuerzo de la metodología de la investigación que propone Freire es la investigación de temas generadores, que se encuentran en el universo mínimo de los sujetos. Y más allá de posibilitar su aprehensión, la metodología participativa, debe ser una metodología concienciadora, para insertar, o comenzar a insertar a los hombres a una forma crítica de pensar su mundo. Es decir, presentar a los individuos las dimensiones significativas de su realidad (concientización), cuyo análisis crítico les posibilite una nueva postura frente a las “situaciones límites” en las que se encuentran (Freire, 1969, p. 79).

En la Universidad de Deakin, Australia, desde comienzos de los años ochenta, Stephen Kemmis y Wilfred Carr contribuyeron con otra interpretación de la investigación-acción, como método de investigación participativa. La apuesta de dichos autores fue situar la I-A en el ámbito educativo, con la intención de interpretar los sucesos cotidianos desde el punto de vista de quienes interactúan en los procesos educativos, y así ofrecer respuestas prácticas a situaciones reales

y concretas (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 64). La I-A en el ámbito educativo aspira, desde, y en su escenario natural, a la reflexión y transformación de las prácticas de los profesionales de la educación, comprender las situaciones en las que está implicado el profesorado, lo que vive como problemáticas y, por tanto, lo que es susceptible de mejorar (Kemmins, 1988). La tendencia del profesor investigador tiene sus orígenes en las propuestas de Kurt Lewin (1946), John Dewey (1963), Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988), John Elliott (1991), Lawrence Stenhouse (1993), entre otros. Es un proceso sistemático e intencional por parte de los docentes para reflexionar de forma crítica la intersección entre teoría y práctica educativa, haciendo útil su experticia para el desarrollo de perspectivas singulares y reales, respecto a los procesos educativos.

En tal sentido, *the teacher research* busca la reivindicación de la docencia como profesión, desde intereses prácticos y mediante procesos deliberativos, en los que se privilegia la voz de los participantes (Colmenares, Mercedes y Piñero, 2008, p.101). Privilegiar la voz de los participantes es considerar que la teoría educativa no se debe a nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad, ni estimar que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de los problemas educativos. La importancia de comprender los significados de quienes viven el proceso educativo es admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes; esto es, su autoentendimiento de las prácticas de la educación, cuya verdadera finalidad sea la de informar y guiar los mundos de vida de la práctica profesional de los educadores, indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades. En este sentido, la teoría educativa debe orientarse hacia la transformación de las maneras en que los docentes se ven a sí mismos y a su cotidianidad profesional, reconociendo y eliminando los factores que frustran objetivos e intenciones educativas (Carr y Kemmis, 1986).

Desde tal horizonte, la IAP, según Kemmis (1988, p. 5) es una forma de investigación

colectiva y autorreflexiva que identifica un problema, con una recolecta sistemática de datos, con un ordenado proceso de reflexiones personales y profesionales, con un análisis de los datos recogidos y con el fin de desarrollar acciones, basadas en los análisis de los datos recogidos y la revisión de un problema original. Este método de investigación, según Kemmins, presenta seis grandes características. Es una investigación crítica, porque, además de mejorar su práctica, los participantes (docentes) deben ser agentes de cambio personal y social. Reflexiva, porque debe analizar y desarrollar conceptos y teorías sobre experiencias específicas. Responsable, porque se dirige a la mejora social. Autoevaluada, porque su valoración es por cuenta propia. Participativa, porque contribuye a la igualdad de la investigación. Y es colaborativa, porque es realizada desde las circunstancias y personas afectadas por el problema. La IAP, entonces, entiende que las propuestas propias inciden más que las externas, haciendo crecer a la institución educativa a través de la formación que emana del proceso de participación y colaboración (Carr, 1989) de los destinatarios efectivos.

Bajo este modelo, la participación y la colaboración son potentes herramientas para el

La I-A en el ámbito educativo aspira, desde, y en su escenario natural, a la reflexión y transformación de las prácticas de los profesionales de la educación, comprender las situaciones en las que está implicado el profesorado, lo que vive como problemáticas y, por tanto, lo que es susceptible de mejorar (Kemmins, 1988).

desarrollo profesional del docente. Su valor pedagógico se sustenta en la construcción de una serie de aprendizajes analíticos, por parte de los profesionales, sobre sus propias prácticas. Asimismo, bajo este modelo, la investigación es una especie de contrato político y personal para adentrarse en los problemas educativos importantes, con la intención de provocar el bien personal y social, atender con y para las comunidades, los temas sociales que generan conflictos, para transformarlos colectivamente (Kemmis, 2006).

La IAP, concretamente en el campo educativo, es un análisis de índole compleja. Primero, por la cabida de los diferentes agentes que influyen en la realidad educativa, y segundo, porque su análisis requiere abordar tanto niveles macros como micros, tratando de considerar todas las fuerzas que afectan poderosamente las experiencias de enseñanza-aprendizaje (Esposito y Evans, 2007, p. 232).

Como se ha visto, el transitar histórico de la I-A es muy nutrido, y aunque algunos autores consideran solo dos grandes tendencias, una con carácter sociológico, cuyo punto de partida son los trabajos de Lewin, continuados por el antropólogo, Sol Tax (1958) de la Universidad de Chicago, y el sociólogo Orlando Fals Borda (1970), de la Universidad Nacional de Colombia, la segunda vertiente, más educativa, es iluminada por las ideas de Freire (1974), en Brasil; Stenhouse (1988) y Elliott (1981) en Inglaterra, y Carr y Kemmis (1988) en Australia (Colmenares, Mercedes y Piñero, 2008, p.100). Sin embargo, en realidad existen entre ellos puntos coincidentes y complementarios más que contradictorios. Por ejemplo, Lewin, Freire y Kemmins coinciden en poner a la ciencia al servicio del ser humano y orientar sus investigaciones hacia el logro de cambios sociales, con resultados tanto teóricos como prácticos. Asimismo, sus propuestas se complementan, en la sistematización de pasos para aproximarse a la realidad. Según Lewin, tal aproximación significaba enriquecer teóricamente las ciencias psicosociales, pero, para Freire, el acercamiento a la realidad debe buscar la emancipación social. De igual forma, para Freire, el equipo es la entidad base para lograr una trans-

Para Freire, el equipo es la entidad base para lograr una transformación social, mientras que, para Lewin, es solo una estrategia para iniciar a los sujetos en la participación democrática (López, 1988).

formación social, mientras que, para Lewin, es solo una estrategia para iniciar a los sujetos en la participación democrática (López, 1988). En este sentido, no hay una versión que hegemonice o represente la diversidad de corrientes que trabajan con este método de investigación social. El papel que se le ha asignado en Latinoamérica, por ejemplo, como un aporte al conocimiento y transformación de sus realidades (ciencia y técnica), ha tenido diferentes interpretaciones, con autores diversos como Joao Bosco Pinto, Louis Cohen, German Mariño, Vio Grossi, Lola Cendales, Joao De Sousa quienes, junto a sus grupos de estudio y equipos institucionales, sus prácticas de la IAP, se caracterizan de manera singular (Leal, 2009). Por tal motivo, conceptos, procesos, técnicas e instrumentos han propiciado que bajo este método se mantengan discusiones y polémicas en torno a sus interpretaciones y sus prácticas.

En lo referente al problema de investigación, las dos vertientes de la I-A, la sociológica y la educativa, aunque no lo hacen de manera explícita, proyectan la configuración del problema de investigación. En Lewin, tal configuración responde a la detección de determinados síntomas y sujetos concatenados en un problema social. Sin embargo, a esta etapa le sigue la “apertura” de todos los puntos de vista posibles en torno al problema social que se tratará de solucionar. Es decir, todas las posibles interpretaciones que concretarán el problema de investigación. Asimismo, en Freire, el problema de investigación es más explícito. Para él, un problema de inves-

tigación es el mundo pronunciado por los sujetos pronunciados, quienes, al hacerlo reflexionan, y al reflexionar, se exige de ellos un nuevo pronunciamiento (la interpretación) (Freire 1969, p. 71).

En todo caso, problematizar es un proceso difícil, y su puesta en marcha muy escasa. Pero al aproximarse a ese amplio grupo de fenómenos, problemáticas, situaciones, necesidades y hechos, e iniciar una investigación científica, es inevitable trastocar lo “dado”, deformar y formar con otras formas los eventos que se ubican en distintas realidades. En tal sentido, la invitación aquí vertida es dejarse llevar por la exploración, más allá de lo obvio, para modificar —favorablemente— eso que llaman “la investigación científica”, y entrar así en el terreno de su conceptualización. Sin duda, sugerir que el problema de investigación se formula subjetivamente causa controversias, pero conduce a la solución de dos problemas de distintos niveles. Primero, comprender que el investigador es quien construye el sentido del conocimiento y lo anuncia en enunciados temáticos. Segundo, realizar el esfuerzo de relacionar

posibles conocimientos a un contexto específico, para establecer un ámbito de realidades desde el cual se reconozcan las posibilidades de teorizar o de construir uno o varios supuestos teóricos, en busca de la mejora de la calidad de vida de los sujetos.

Para concluir, diré que el método de investigación-acción es modesto en sus apariencias, y más que un proceso con diferentes momentos operativos: análisis, planificación, acción y evaluación, debe ser considerado, por quien lo practica y lo enseña, como un compromiso crítico con el hombre y la ciencia. Un compromiso que esconde, en su sencillez, lo que debe ser la verdadera utilidad de la ciencia: la institución de procesos teóricos-epistemológicos, prácticos-metodológicos para la emancipación del hombre.

El método de investigación-acción es modesto en sus apariencias, y más que un proceso con diferentes momentos operativos: análisis, planificación, acción y evaluación, debe ser considerado, por quien lo practica y lo enseña, como un compromiso crítico con el hombre y la ciencia. Un compromiso que esconde, en su sencillez, lo que debe ser la verdadera utilidad de la ciencia: la institución de procesos teóricos-epistemológicos, prácticos-metodológicos para la emancipación del hombre.

Referencias



- BORROTO, C. R. y Aneiros, R. R. (2002). *Kemmis S. Action Research*. República de Cuba: Escuela Nacional de Salud Pública.
- CARR, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? Investigación en la Escuela. *Revista de Educación* (Septiembre-diciembre 2012), 359. 7, 37-44.
- CARR, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Ed. Martínez Roca.
- COLMENARES E., Ana, M. Piñero y M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus* (mayo-agosto) 14, pp. 96-114. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- DOUGLAS, M. (1998). *Estilos de pensar. Ensayos críticos sobre el buen gusto*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- ELLIOTT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Morata.
- ELLIOTT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- ESPOSITO, J. y Evans-Winters, V. (2007). *Contextualizing critical action research: lessons from urban educators*. Educational Action Research, 15(2), 221-237.
- FREIRE, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- GARFINKEL, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- GREENWOOD, D. J. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. En *Revista de Antropología Social*, 9, pp. 27- 49. Cornell University.
- HORTON, P. y Gerald, R. L. (1965). *The sociology of social problems*. New York: Prentice-Hall.
- KEMMIS, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. Educational Action Research, 14(4), 459-476.
- KEMMIS, S. y Carr, W. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- KEMMIS, S. y McTaggart, R. (eds.) (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- LEAL, E. (2009). La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento. *Revista de Investigación* (mayo-agosto), 67(33).
- LEWIN, K. (1990). The action Research and minor problems. Humans relations. Universidad de Colombia:
- LÓPEZ, G. I. (1988). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción. Cuestiones pedagógicas. *Revista de ciencias de la educación*, 4-5, pp. 109-122.
- PALACIOS, L. F. (julio- agosto del 2009). Reflexiones sobre subjetividad y lo Real-Imposible. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Filosofía, 2012, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- PRILLELTENSKY, I. y Nelson, G. (2002). *Doing Psychology Critically. Making a Difference in Diverse Settings*. London, England: Ed. Palgrave Macmillan.
- RODRÍGUEZ, G. D. y Valldeoriola R. J. (2009). *Metodología de la investigación*. Catalunya, España: Universidad Oberta de Catalunya.
- SCHVARSTEIN, L. (2004). *La relación dialéctica grupo-equipo en la gestión de los equipos de trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- SELENER, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Cornell University. New York. Participatory Action Research Network.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- ZEMELMAN, Hugo. (1992). *Los horizontes de la razón II Historia y necesidad de la utopía*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.