



María Teresa Sirvent

Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires,
Argentina.
m_sirvent@yahoo.com

Historia Editorial

Recibido: 00/00/2018
Aceptado: 00/00/2018

Citación recomendada

Sirvent. M. (2018). De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(1), 12-29

De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias

From popular education to participatory action research. Pedagogical perspective and validation of their experiences

Da educação popular à investigação ação participativa. Perspectiva pedagógica e validação de suas experiências.

Resumen

El artículo desarrolla y profundiza en los conceptos vertebrales de la Investigación Acción Participativa (IAP), la Educación Popular y la Pedagogía Crítica, desde una perspectiva pedagógica. Presenta la puesta en práctica del trabajo llevado a cabo con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares e instituciones educativas de diferente grado de formalización de la periferia urbana de Buenos Aires. Finalmente, analiza la validación de la IAP en términos de impacto del proceso en los participantes, en el espacio de la cultura popular y del pensar crítico y reflexivo.

Palabras claves:

Investigación Acción Participativa, Educación Popular, Pedagogía crítica

Abstract

The article develops and deepens in the vertebral concepts of Participatory Action Research (PAR), Popular Education and Critical Pedagogy, from a pedagogical perspective. It presents the implementation of the work carried out with groups of leaders and members of popular organizations and educational institutions of different degrees of formalization of the urban periphery of Buenos Aires. Finally, it analyzes the validation of the PAR in terms of the impact of the process on the participants, in the space of popular culture and of critical and reflective thinking.

Keywords:

Participatory Action Research, Popular Education, Critical Pedagogy

Resumo

O artigo desenvolve e aprofunda nos conceitos vertebrais da Investigação Ação Participativa (IAP), Educação Popular e Pedagogia Crítica, a partir de uma perspectiva pedagógica. Apresenta a implementação do trabalho realizado com grupos de líderes e membros de organizações populares e instituições educacionais de diferentes graus de formalização da periferia urbana da cidade de Buenos Aires. Finalmente, analisa a validação do IAP em termos do impacto do processo nos participantes, no espaço da cultura popular e do pensamento crítico e reflexivo.

Palavras-chave:

Investigação Ação Participativa, Educação Popular, Pedagogia Crítica

El contexto

El puntal de este artículo son nuestras experiencias de investigación acción participativa (IAP) desarrolladas fundamentalmente en Argentina con líderes y miembros de organizaciones barriales de la periferia urbana de Buenos Aires y que se llevan a cabo desde 1984 hasta el presente. Estas experiencias se encaminan a la construcción colectiva de conocimiento científico que opere como instrumento clave en el fortalecimiento de los grupos de sectores populares intervinientes, en su capacidad de participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana.¹ Es nuestra aspiración analizar la perspectiva pedagógica de dichas experiencias encuadrada en los conceptos vertebrales de la educación popular y de una pedagogía crítica. Todos sabemos que no podemos debatir cuestiones de Investigación Social y de educación popular de jóvenes y adultos en un vacío histórico. Estas prácticas se van perfilando según los contextos históricos y los desafíos que debemos enfrentar.

Desde nuestra perspectiva el contexto sociohistórico de América Latina que estamos viviendo hace a una cultura popular y cotidiana atravesadas por contradicciones en las que se confrontan y se tensionan con agudeza, por un lado las fuerzas de la ruptura con una historia de dominación a través del crecimiento de la población en la conciencia de sus derechos y en la defensa de los mismos y en el reconocimiento de la participación social como una necesidad humana. Y por el otro lado las fuerzas de la continuidad de la aceptación y del sometimiento a través de la presencia de mecanismos de poder «macro» y «micro» que intentan «controlar», «neutralizar», «ahogar», este crecimiento, apelando a fantasmas históricos tales como el miedo a la «punición» por el disenso, la cooptación, el clientelismo y la fragmentación entre otros mecanismos anti participativos. En un texto, Leonardo Boff,² teólogo y filósofo brasileño hace referencia a la situación actual de su país y dice así:

Yo, como tantos, estoy con una profunda tristeza, pues este golpe está desmontando a nosotros, y está penalizando, especialmente, a los pobres, a los trabajadores; porque quien armo ese golpe fue la clase burguesa, aquellos 71440,00 súper millonarios, es decir, ¡fue un golpe de clase! que usó el parlamento y la justicia para nuevamente culpar al Estado, y beneficiarse nuevamente de los grandes proyectos de Estado. Además, difamar a los líderes, vulnerar y fragilizar a todos los movimientos sociales, y ellos, nuevamente, volver al poder. [...] Cuando cada 15 años, 20 años; cuando la población que está de bajo, comienza a andar, se organiza, comienza a conquistar derechos, dignidad, trabajos, salarios, estabilidad del empleo, levantan la cabeza...ellos dan un golpe. Es la misma cosa, es nuevamente volver al poder; es un golpe contra el pueblo brasileiro.

1 Esta investigación acción participativa se inscribe en el Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela. Dirección: Dra. María Teresa Sirvent (directora); Lic. Amanda Toubes; Lic. Hilda Santos (codirectoras). Se lleva a cabo desde el año 2001, por el equipo investigador de la UBA con la participación de líderes barriales, docentes y vecinos pertenecientes a organizaciones barriales de los barrios Mataderos y Lugano (Villa 15) y a la Escuela Media Nro. 2 del Distrito Escolar XX. El equipo investigador de la UBA, con la dirección de María Teresa Sirvent, está compuesto por Claudia Lomagno, Sandra Llosa, Andrea Fernández, Alina Fontana, Karina Paiva, Alejandra Stein, Mariana Vázquez, Natalia Natanson, María Muñoz y María Elena Benítez. Esta experiencia de IAP se desarrolla actualmente con la participación de las siguientes instituciones de los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15): Centro Popular Mataderos; Merendedor y Biblioteca Frutos de la Unidad; Departamento de Cultura y Educación del Club Nueva Chicago; Centro Conviven Villa 15; Club de Jóvenes; Centro Integral Comunitario Horas Felices; Comisión por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Mataderos, Liniers y Villa Luro y la Escuela Media n.º 2 D. E. XX. Asimismo, esta investigación forma parte de los proyectos UBACYT y UBANEX de la Universidad de Buenos Aires.

2 Entrevista al teólogo y escritor Leonardo Boff «El objetivo del imperio es eliminar liderazgos progresistas». Por Washington Uranga en <https://www.pagina12.com.ar>, 14 de mayo de 2017.

En Argentina, hemos observado con preocupación, tanto en las instituciones de educación superior como en los movimientos sociales y asociaciones barriales, la presencia cotidiana de mecanismos de poder y de toma de decisiones institucionales que obstaculizan la generación de ámbitos de debates y discusión plenamente democráticos y que por tanto «hieren» la formación de una ciudadanía democrática plena de *creatividad, libertad, autonomía, pensamiento reflexivo y crítico y capacidad de organización y participación social*. Desiderátum de nuestras experiencias de investigación acción participativa.

Paul Legrand,³ en un lúcido trabajo de 1994 nos hablaba de dos paradigmas enfrentados en la educación permanente actual: la búsqueda de la persona de la respuesta «versus» la búsqueda de la persona de la pregunta. La persona de la respuesta busca las certezas, que los conocimientos «cierren». Para ella, los conocimientos son paquetes enlatados de saber cuya adquisición le da seguridad y prestigio: es un capital, un capital de consumo; es tener más o menos. Cuanta más respuesta tiene a su disposición se siente más rica y equipada. La persona de la pregunta busca el conocimiento para identificar el problema; la problematización y la pregunta constante a la realidad. Es la artista y científica de la vida cotidiana y en la vida cotidiana. La persona de la pregunta es la persona de la dialéctica. Es decir la del acercamiento científico y poético a la realidad. Pensar y vivir dialécticamente no es seguir automáticamente

la sucesión de hechos y de transformaciones, sino más bien es esforzarse en captar o penetrar los resortes más o menos concretos de esas transformaciones; descubrir la esencia del cambio más allá de sus apariencias.

Es por eso que, a la luz de nuestra mirada del contexto actual y de nuestros pilares pedagógicos de la IAP, consideramos que *la pregunta no es privativa de la ciencia o del científico*. Es un derecho del ser humano a crecer en su capacidad de problematizar la realidad y de generar nuevos conocimientos sobre la misma. Es el derecho a ser el artista y el científico de la vida cotidiana y en la vida cotidiana.

Esto hace que uno de los postulados claves de nuestras experiencias de IAP es que la emancipación de nuestro pensamiento se juega en la lucha por nuestro derecho a problematizar constantemente la realidad, por nuestro derecho a preguntar porque las cosas son así y por qué no pueden ser de otra manera.

Se juega entonces, en nuestro derecho a luchar, no sólo por aprender, sino por nuestro derecho a producir conocimiento de manera colectiva y crítica, es decir por nuestro derecho, el derecho de todos a investigar, a crear conocimiento nuevo articulando nuestros consensos y disensos polémicos sin fragmentarnos en divisiones que solo vulneran y debilitan nuestra posibilidad de crear colectivamente.

El momento histórico de fines del año 1983 y principio de 1984, marcó para la Argentina la vuelta a la Democracia después de los años de dictadu-

ra militar y terrorismo de Estado más cruentos que ha sufrido la historia de nuestro país. Desde este retorno a la democracia y hasta nuestros días, estamos recorriendo un duro camino para lograr la conquista y fortalecimiento de la participación y de la organización social en todos los planos de nuestra vida cotidiana.

A través de nuestros trabajos⁴ fuimos detectando una serie de rasgos de la vida cotidiana y asociacional que operaban y operan como obstáculos del fortalecimiento de la trama organizativa de los sectores populares. Pudimos visualizar cómo una historia social y política del país y la cruenta dictadura militar no había pasado en vano: había dejado sus huellas en la forma en que pensábamos, sentíamos y actuábamos en nuestra vida cotidiana, en nuestra manera de «ver» la realidad, inhibiendo no sólo nuestras posibilidades de participar sino incluso, negándonos la posibilidad o ahogando en nosotros mismos el sentir la necesidad de participar. Es lo que hemos denominado la pobreza de participación o pobreza política.⁵

Fuimos identificando en nuestros trabajos que los mecanismos antiparticipativos que habíamos aprendido se legitimaban y reproducían en el día a día de la vida asociacional y cotidiana, limitando o atentando contra nuestra participación y creación social. Y eran muy difíciles de quebrar.

Descubrimos la profunda trama entre participación social y mecanismos de poder. Compleja relación que terminaba abortando los intentos participativos, a través de mecanismos de poder

3 Legrand, Paul, L'homme de la réponse et l'homme de la question. *International Review of Education*, vol. 40, n.ºs 3-5, 1994, 339-342.

4 Para más detalles, ver Sirvent, María Teresa, La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina, en *Revista Argentina de Sociología*, tomo 5 n.º 8, 2007, Consejos de Profesionales en Sociología/ Miño y Dávila Ed.

5 Para más detalles, ver Sirvent, M. T., Multipobrezas, violencia y educación. En *Violencia social y derechos humanos*. Inés Izaguirre (coord. y comp.), Editorial EUDEBA, 1998. Decíamos, el poder dominante se fue transformando en nuestro sentido común. Se volvió natural lo que debió escandalizarnos (Hernán Kesselman). Ha escrito al respecto un filósofo argentino: «Es el efecto del genocidio en nuestras mentes. [...] El terror no permite al ser humano adquirir conciencia de sí mismo... enmudece... aterra, y en ese sentido el nivel de percepción de la realidad está adecuado al miedo que produce, ver y decir cosas que no son toleradas por el Poder. Te divide la cabeza; no podés imaginar siquiera porque el imaginario viene de afuera y se mete en vos» (León Rozitchner; el destacado es nuestro). Ver Sirvent, M. T., capítulo IV de *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*, Ed. Miño y Dávila, 2008. Segunda versión ampliada.

que fueron «ahogando» las demandas colectivas consideradas peligrosas para el *statu quo*, a través de acciones de represión manifiestas, o bien por la «cooptación» de los líderes de un movimiento de resistencia o protesta (mecanismos de no-decisión).⁶ Mecanismos de poder que ya científicos políticos en la década del 80 señalaban como la forma más perversa de ejercicio de poder.⁷ Lukes (1981: 24-25) escribe:

¿No es la forma suprema y más insidiosa de ejercer poder, de cualquier grado, impedir que la gente vea las injusticias a través de la conformación de sus percepciones, conocimientos y preferencias, en tal sentido que acepten su rol en el orden existente de cosas? ¿Ya sea porque ellos pueden no ver otra alternativa o porque ellos ven este orden como natural e incambiable o porque ellos lo evalúan como orden divino y beneficioso?

Nosotros estamos ocupados de encontrar como es ejercido el poder para prevenir a la gente de hacer y a veces aún de pensar. (La traducción y el destacado son nuestros)

Este ejercicio del poder actuando en la construcción de nuestro pensamiento, es el producto de procesos de aprendizajes, formales y no formales.

Pero lo que se construye se deconstruye y desaprende.⁸ Es este encuadre histórico del contexto de descubrimiento⁹ el que da cuenta de nuestra finalidad central en las prácticas de la IAP: *la construcción colectiva de conocimiento científico conducente al fortalecimiento de la capacidad de participación real¹⁰ y de organización social de los sectores populares intervinientes en las mismas.*

El argumento central

La participación real no es una mera ilusión producto de mentes idealistas; es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo y explotación. Presenta avances y retrocesos; demanda etapas graduales de crecimiento y cambio institucional, grupal e individual que vayan modificando las representaciones inhibitorias que constituyen obstáculos de cualquier intento de producción colectiva.

Es en este punto que, asumimos el *valor central de la IAP en una perspectiva de educación popular* para la identificación, de los mecanismos de poder y las representaciones sociales que inhiben la posibilidad de un crecimiento en la participación social. En nuestras experiencias, esta identificación ha

implicado el desarrollo de procesos de construcción colectiva de conocimiento a través de la IAP implementada con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares.

Son estas experiencias las nutrientes de nuestro argumento central: *el concebir a la IAP en un enmarcamiento de educación popular como instrumento enriquecedor de la capacidad de la población para una participación real en los hechos que afectan su vida cotidiana.*¹¹

Las notas vertebrales de la investigación acción participativa en una perspectiva de educación popular

La IAP es un estilo o enfoque de la investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el triple objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad, de fortalecer la organización social y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares.

Se asume que la construcción conjunta de conocimiento científico es un instrumento de lucha social, a partir de la posibilidad de que el «objeto» de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano.

6 En este aspecto trabajamos con la noción de *tridimensionalidad del poder*, presentada por Steven Lukes (1981). Lukes, Steven (1981). *Power: a radical view*. Londres: The MacMillan Press.

7 Lukes, Steven, (1981).

8 Sirvent, M. T. El valor de educar en la sociedad actual y el «talón de Aquiles» del pensamiento único. En *Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe*, año V, n.º 10, noviembre de 2001.

9 *Contexto de descubrimiento* entendido como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, académicos, etcétera, que caracterizan a un contexto sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación. Ver detalles en Sirvent, M. T. Enseñar a investigar en la universidad: contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado, en M. E. dal Pai Franco, J. J. Zitkoski y S. R. Kieling, *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: Edipucrs-Editora Universitaria de PUCRS, 2016.

10 A lo largo de nuestras investigaciones hemos construido y consolidado la diferenciación conceptual entre participación real y simbólica. Ver, entre otros, Sirvent, M. T. a) *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*, 2008, Ed. Miño y Dávila, segunda edición ampliada; b) *La investigación acción participativa y la educación popular. Su encuadre pedagógico en La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*, en Flora M. Hiller, María José Amejeiras, Nora Graciano (comp.), Ed. Facultad de Filosofía y Letras, 2011; Sirvent, M. T. y Rigal, L. *Investigación acción participativa, un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*, Quito: Proyecto Páramo Andino, 2012.

11 Sirvent, 2008; Sirvent, 2011; Sirvent y Rigal, 2012.

El concebir a la IAP en sí misma como una intervención pedagógica, supone un entramado dialéctico entre las prácticas de la investigación acción participativa (IAP) y las acciones de educación popular orientadas hacia la creatividad y la participación social. Este enunciado tiene un doble fundamento.

En primer lugar es importante remarcar que la investigación acción participativa es un modo de hacer ciencia de lo social,¹² caracterizado por la articulación o trama de tres pilares vertebrales: *investigación/participación y praxis*¹³ *educativa*. Las prácticas de la IAP tienen en común el concebir a la Investigación y la Participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así práctica colectiva y que lleva implícito componentes de acción educativa. Este es el trípode conceptual donde se apoyan las acciones de la IAP.

La columna vertebral de la investigación define a la IAP como un modo de hacer ciencia de lo social. La caracterizamos como una *investigación científica* en la medida que es una práctica científica que busca generar conocimiento sobre la realidad adoptando recaudos de vigilancia epistemológica y de validación al igual que una seria y rigurosa investigación académica. Tiene su nota distintiva en la centralidad de los procesos de participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso de investigación y en la construcción del conocimiento científico. Estamos hacien-

do referencia a una participación real en el proceso de construcción colectiva del conocimiento científico.

La participación real del objeto de estudio en la toma de decisiones del proceso investigativo y en la construcción del conocimiento científico demanda la apropiación por parte del grupo implicado de los conocimientos e instrumentos básicos del quehacer científico. Esto supone claros procesos de aprendizaje caracterizados por su diferente grado de formalización.¹⁴

Los procesos investigativos y participativos se desenvuelven constituyendo una íntima trama teórica y práctica con *procesos educativos* de aprendizajes grupales e individuales donde el investigador juega un doble rol: el de investigador y el de educador popular. Esto representa el desafío pedagógico de ir facilitando el aprendizaje de conocimientos e instrumentos de la investigación social mediante el trabajo con metodologías propias de la educación popular.

El proceso y el producto de las acciones de la «cocina de la investigación» de la IAP van facilitando el proceso de *objetivación de la realidad cotidiana* por parte de la población involucrada. Se refiere al proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento por el cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis, estudio e investigación para la misma. Dentro de este proceso de aprendizaje y conocimiento se profundiza la confrontación de fuentes, información, teorías del conoci-

miento cotidiano y del conocimiento científico. Nos estamos refiriendo al proceso de tomar distancia, de «ver» o «leer» nuestro entorno de una manera crítica convirtiéndolo en objeto del propio pensamiento reflexivo.¹⁵

Así se expresaba un docente de la escuela participante del grupo de la IAP, en ocasión de trabajar con los documentos de relatos del proceso de la IAP:

Cuando estuvimos leyendo esto fue un momento de mucho quiebre. Yo no estoy hablando de otro... Estamos hablando de lo que a mí me pasa cotidianamente, lo que me pasa con los chicos, con los adultos. Era esto de investigador investigado. No estaba mirando una planta que crecía fuera de mí... No estoy hablando de otro que está haciendo otra cosa... y me preguntaba... ¿qué pasaba con este doble rol de ser investigado pero a la vez de constituirnos como investigadores? ¡Estaba siendo objeto de mi investigación! ¡Nosotros mismos éramos objeto investigado! Nos ayudó el distanciamiento.

La columna vertebral de la educación implica cerrar este entramado de articulación entre los procesos de investigación, participación y praxis educativa sin el cual es imposible concebir la participación real de la población en la construcción colectiva de conocimiento. La ausencia de estos procesos de aprendizaje puede generar la ilusión de una participación inexis-

12 Se asume la legitimidad de «diferentes modos de hacer ciencia de lo social» no solo como un «uso» de diferentes técnicas de obtención y análisis de información empírica, o como una mera diferenciación entre «usar» números o cualidades para representar los fenómenos sociales, sino como diferentes maneras de pensar o concebir el «hacer» investigación social. En este sentido hemos introducido la nominación de modo verificativo, modo de generación conceptual y modo de praxis participativo. Para más detalles, ver Rigal, L. y Sirvent, M. T. *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*, 2018. Manuscrito en vías de revisión.

13 Desde la T. S. Crítica se remarca la noción de *praxis*, entendida como acción social intencionalmente dirigida a: a) transformar su naturaleza; b) transformar la organización social y las condiciones sociales de la vida humana; c) transformar la conciencia y el pensamiento.

14 Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno, C. Revisión del concepto de educación no formal, *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal-OPFYL*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA, 2006.

15 En nuestro trabajo asignamos especial atención a la identificación de necesidades colectivas y demandas, a través del trabajo reflexivo con líderes y con la población en general, analizando aspectos de la vida cotidiana y de la memoria colectiva.

tente. De un «como si...» de la participación. *Sostenemos que participación sin conocimiento facilita la manipulación y el engaño de una participación inexistente.* En segundo lugar, la trama tejida entre las columnas vertebrales de la IAP donde resaltamos el papel de los procesos de aprendizajes tiene que ver al menos con tres notas distintivas de la IAP:

- la relación sujeto-objeto de la investigación que se inscribe en el devenir histórico de la dualidad objetividad-subjetividad
- la construcción colectiva del conocimiento
- lo grupal como base de dicha construcción

La relación entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer nos conduce a enfrentar la dualidad *objetividad-subjetividad* en ciencias sociales. En este sentido la historia de la investigación en ciencias sociales y del debate metodológico nos muestra el devenir de posiciones desde las concepciones que asumen que el sujeto que conoce debe «pararse» «fuera» de lo que va a ser conocido considerando que la verdad objetiva es posible («externalidad»), hasta postulados que sostienen no sólo la interdependencia entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer («internalidad»), sino también la necesidad de la participación del sujeto-objeto de estudio en la construcción de un conocimiento colectivo sobre su realidad cotidiana. Aquí se juegan concepciones epistemológicas sobre la implicación tanto del investigador como del investigado en la construcción del conocimiento. Las relaciones de «externalidad» y de «internalidad» comparten una característica en común: una postura *contemplativa*¹⁶ frente al objeto. Desde la tradición de la teoría social crítica, en la IAP se «rompe» con la relación *contemplativa* para asumir una intencionalidad de *emancipación* en el sentido

de un proceso de construcción del conocimiento científico que apunta a procesos de aprendizaje y de ruptura crítica por parte del «objeto» a través de su participación en la construcción colectiva del conocimiento científico.

Aquí fuimos aprendiendo maneras diferentes de trabajar con los vecinos, entrevistándolos, haciendo fichas de sus voces, invitando para la reunión siguiente, recuperando de forma sintética lo que se hizo en la anterior; es decir, cosas de una investigación seria... Si hubiéramos sabido todo esto en 1987, si hubiéramos sido investigadores en aquella época, nosotros le hubiéramos preguntado al vecino cómo quería que se organizara el barrio.

Yo creo que estas cosas que estamos haciendo son de una investigación seria. Cómo vamos volcando en las fichas lo que nos dice la gente, en tantos momentos de estos años, cuánta explicación tuvimos sobre cómo se va haciendo una ficha. O este tipo de invitación para la siguiente reunión donde se marca de forma muy sintética qué es lo que se ha hecho en la reunión anterior. No es solamente la invitación: «Vení a tal hora...», sino que de todas las horas que hemos estado conversando, intercambiando, se llega en estas síntesis a lograr un avance más.

(Frasas de líderes de instituciones barriales participantes en nuestro grupo.)

La posibilidad de la puesta en acto de esta participación en la construcción del conocimiento científico, *presupone de manera ineludible la construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje desde un abordaje del paradigma de la educación popular.*

La perspectiva pedagógica de la investigación acción participativa

El encuadre pedagógico de nuestras prácticas que articulan la investigación acción participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la educación popular tiene su marco en las notas vertebrales de la teoría social crítica y en una visión holística del hecho educativo.

Nos referimos a un paradigma educacional, históricamente caracterizado por su profunda intencionalidad política en la búsqueda de ser un instrumento de emancipación de los sectores explotados y sometidos por una sociedad capitalista marcada por profundas injusticias, desigualdad y discriminación social. Implica una opción de trabajo junto a grupos y clases sociales excluidos de la esfera de las decisiones sociales, con el fin de incidir en su capacidad de organización y de participación. Se concibe a la apropiación y construcción colectiva de conocimiento como un instrumento clave en la constitución de dicha capacidad.

La visión holística del hecho educativo asume la perspectiva de la educación como Educación Permanente. Partimos de una visión global de la educación, una concepción integral de lo educativo donde se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela. Refiere a la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva se basa en la percepción de la educación como una necesidad y derecho humano permanente para todos los individuos y grupos sociales, y en el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia.

Esta visión global del fenómeno educativo en tanto educación permanente implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la con-

cepción hegemónica de la educación focalizada en la escuela y en los niños.¹⁷

Esta perspectiva es el fundamento central por el cual concebimos nuestra propuesta de educación popular y de investigación acción participativa, como acciones de investigación y de educación que se desarrollan en espacios educativos con jóvenes y adultos de diferente grado de formalización,¹⁸ donde se remarcan los denominados aprendizajes sociales.

En la perspectiva de este trabajo se distinguen las siguientes dimensiones de análisis claves de nuestras prácticas de IAP en un encuadre de educación popular.

Su dimensión sociopolítica

Tiene su anclaje en la noción del hecho social, desde la tradición de la teoría social crítica, como una estructura de significados atravesada por una trama de poder, clases sociales e injusticia social cuya construcción no es ingenua. Es decir una estructura de significados «anclada» en una estructura de dominación. Se parte de una visión de nuestra sociedad latinoamericana y argentina surcada desde siempre y horadada por la injusticia social y la dominación.

Se asume una visión de la transformación social asociada al crecimiento de la capacidad de los sectores populares de participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana, capacidad de participación entendida como un proceso histórico de conquista y aprendizaje para realizar sus intereses objetivos específicos.¹⁹

Su dimensión epistemológica

Se concibe al conocimiento como una construcción colectiva y dialéctica de ida y vuelta constante entre teoría y práctica; entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano. Conocer la realidad es comprender los hechos como partes estructurales de un todo en movimiento donde se identifican aspectos, puntos de vista y contradicciones.

Se asume la legitimidad y validez de un modo de hacer ciencia de lo social que implica la construcción colectiva de un conocimiento científico como instrumento que afiance la participación y la organización de los sectores populares.

Desde la teoría social crítica y su concepción del hecho social, emerge la noción de *emancipación* y de la ciencia como «conocimiento emancipatorio». La visión de la ciencia y de la educación emancipatoria percibida como conciencia social crítica busca develar los mecanismos de poder y hegemonía y superar los atravesamientos ideológicos en un orden perverso e injusto. Implica producir saberes emancipatorios²⁰ que aseguren autonomía y libertad.

Se remarca la noción de «praxis» buscando superar la división entre teoría y práctica, sujeto y objeto y la elaboración de un conocimiento fragmentado que impide la captación de la dinámica y la esencia de los hechos sociales. Esta noción encierra presupuestos fundamentales de la dimensión cognitiva y epistemológica de nuestras prácticas de investigación y pedagógicas, tal como señalamos más arriba.

La vida cotidiana está llena de afirmaciones y prácticas basadas en conocimiento de sentido común. De un sentido común que tiende a naturalizar los hechos de la realidad, a afirmar que «las cosas son como son y no pueden ser de otra manera». Por ejemplo, convertir las víctimas en victimarios, es decir en culpables de su propia situación de desamparo, o encontrar chivos emisarios culpables de la situación de miseria o de pobreza. Son mecanismos que naturalizan la pobreza y la injusticia; mecanismos que enmascaran o inhiben la posibilidad de identificar los factores estructurales, que como en las falacias del neoconservadurismo,²¹ llevan a «naturalizar» la pobreza, la violencia, el desempleo y a considerarlos inevitables. *Se concibe el espacio del pensamiento y de la cultura como un espacio de lucha de clases. La dominación se expresa en el campo del pensamiento.*

Ya muchos científicos sociales han expresado que la lucha social, la lucha de las clases sociales se juega también en el campo de la cultura cotidiana, entendiendo ésta como un campo de lucha entre significados diferentes y a veces contradictorios del mismo fenómeno. Es la lucha por la apropiación de la llave del código.²² Se juega en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos, a través del lenguaje a los fenómenos de nuestra vida cotidiana. Fundamentalmente se expresa en categorías, en conceptos, en palabras en significados que usamos para describir e interpretar la realidad y tienden a desmovilizarnos, apoyan nuestra apatía e inmovilismo y no nuestra movilización y acción.

17 La educación permanente incluye la *educación inicial* (haciendo referencia a los tres niveles de la educación formal: primario, secundario y superior o universitario); la *educación de adultos* de diferentes grados de formalización y los *aprendizajes sociales* (Sirvent y otros, 2006).

18 Sirvent y otros, 2006.

19 Sirvent M. T. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, 1999. Buenos Aires: Ed. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Miño y Dávila, 2.^a ed. 2004.

20 Rigal, Luis, El sentido de la producción de conocimientos para la práctica social: los desafíos de nuevos actores sociales. En *Pensar la ciencia*, II, Biblioteca del Congreso de la Nación, 2004-2005.

21 Sirvent, 2001.

22 Frase de Diana Weshler desde su perspectiva de una sociología del arte.

La puesta en acto del concepto de *emancipación y de liberación* como nota central de las prácticas que articulan la investigación acción participativa (IAP) con la praxis pedagógica de la educación popular supone el análisis colectivo de las representaciones sociales que facilitan y/o inhiben la capacidad de un grupo social para su participación y organización social. Implica una praxis investigativa y pedagógica de descubrimiento colectivo de la complejidad y de las contradicciones presentes en nuestras maneras de pensar y concebir el entorno cotidiano.

Desde esta perspectiva se asume que construir poder a través del conocimiento implica construir categorías del pensar la realidad que puedan devenir en acciones de movilización colectiva en confrontación con los significados que desmovilizan y paralizan.

Su dimensión metodológica

No nos referimos específicamente a las técnicas de trabajo sino a los modelos de investigación y de acción pedagógica y didáctica que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. Toma centralidad metodológica lo grupal como instancia productora de conocimiento colectivo.²³ Con anclaje en las dimensiones sociopolítica y epistemológica, la dinámica grupal que se implementa enfatiza la articulación de los procesos de Investigación, Participación y Praxis Educativa en la búsqueda de la construcción de un conocimiento colectivo orientado a una doble dimensión de la noción de praxis. Remarcamos, como expusimos anteriormente, el concepto de praxis, entendida por un lado como una acción social inten-

cionalmente dirigida para la transformación de la conciencia y el pensamiento y por el otro como acción social dirigida a la modificación de la organización social a través del crecimiento de la población en las capacidades de participación y organización para una acción colectiva de cambio. Nuestras experiencias parten de la descripción de las situaciones problemáticas vividas como tales por los participantes. Explora los factores que pueden dar cuenta de la misma y la determinación de fines y medios para la acción a través de una construcción colectiva del conocimiento que se va «amasando» en el juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico. Se trata de profundizar el proceso clave de *objetivación* de la realidad cotidiana, por parte de la población objeto de estudio.

Se introducen parámetros de evaluación y de validación del proceso y de la producción colectiva no convencionales y focalizados no sólo en el producto, sino en el crecimiento del grupo participante en su capacidad de análisis de la realidad, de objetivación y apropiación del proceso realizado y del producto colectivo y de organización colectiva para una acción de cambio. Esta dualidad del proceso de validación es la que hace en gran parte a la complejidad y al desafío que enfrentamos en el proceso de validación de las experiencias de la IAP que demandan crear nuevos criterios para el mismo. Volveremos a este punto clave y vertebral en el último ítem de este artículo.

Coherente con la concepción epistemológica del proceso científico centrado fundamentalmente en la noción de *ciencia emancipatoria* y del conocimiento científico como *instrumento para una praxis social de transformación hacia una sociedad más justa*, el modo de investigación acción participativo se caracteriza por una lógica de investigación cuyos postulados vertebrales

suponen tres rupturas importantes en relación con los modos tradicionales de hacer ciencia de lo social.

1. Primera ruptura epistemológica: se «rompe» con la relación *contemplativa* para asumir un propósito de *emancipación*.
2. La segunda ruptura epistemológica se expresa en que la IAP pretende transformar el *tradicional objeto* de investigación en ciencias sociales (individuos, grupos, colectivos proveedores de información) en el *sujeto-reflexivo de un proceso de conocimiento de su realidad cotidiana* convertida en objeto de análisis, generando un estilo de trabajo que permita la participación real en la investigación de todas las personas implicadas.
3. La tercera ruptura epistemológica: la IAP pone especial énfasis en procesos colectivos de producción de conocimiento que envuelven en una sola práctica a investigadores y participantes de experiencias.²⁴

Este marco de referencia en conjunción con nuestros conceptos vertebrales de poder, participación y cultura popular fue la guía para la implementación de acciones de educación popular y de investigación acción participativa.

¿Cómo trabajamos?

Se busca ilustrar algunos de los postulados centrales presentados, con una experiencia de investigación acción participativa y educación popular que estamos llevando a cabo con grupos de líderes y miembros de organizaciones populares e instituciones educativas de diferente grado de formalización de la periferia de Buenos Aires. Esta experiencia se viene desarrollando desde el año 2001 hasta el

23 Rigal, 2004–2005. Sirvent, M. T. La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, n.º 22, julio 2004.

24 Sirvent, M. T. y Luis Rigal, *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. I Post Congreso ICQI (International Congress of Qualitative Inquiry). Córdoba, 2 y 3 de octubre 2014.

presente en los barrios de Mataderos, Lugano y Villa 15 (ciudad de Buenos Aires).

Tiene como objetivo central el fortalecimiento de un proceso de construcción de demanda social²⁵ por aprendizaje permanente de jóvenes y adultos de sectores populares en organizaciones y movimientos sociales emergentes de Mataderos y Lugano.

En el desarrollo de nuestra experiencia, consideramos dos etapas fundamentales, a lo largo de las cuales el equipo investigador de la UBA, constituido por los docentes-investigadores de la Universidad, conjuga el «oficio de investigador» con el de educador popular para el logro de un equipo de investigación donde los líderes de las organizaciones populares y sus miembros se constituyan como partes de las decisiones de la investigación y fundamentalmente de la construcción de un conocimiento colectivo.²⁶

- Etapa 2001-2006 que abarca los momentos primeros de conformación del grupo de base para la IAP.
- Etapa 2007 hasta el presente que comprende los momentos que hacen a la implementación de la IAP propiamente dicha.

Desde la perspectiva metodológica estamos diferenciando estas dos etapas

según el abordaje participativo implementado, su alcance y modalidad.²⁷

1. Metodología desarrollada en la etapa 2001-2006

Uno de los principios de la IAP es que se trata de una actividad *basada en un grupo* que se organiza en pos de una dualidad de propósitos: generar conocimientos colectivos sobre la realidad en estudio y al mismo tiempo facilitar la organización y movilización de los grupos comprometidos. En nuestro proyecto, dadas las características del contexto sociohistórico e institucional, fue necesario invertir un tiempo considerable en la conformación del grupo de base que ofreciera las condiciones objetivas para el desarrollo de la IAP.²⁸

El foco central en esta etapa de conformación inicial del grupo de la IAP fue una indagación sobre las necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos, trabajando con las instituciones y organizaciones de la zona, entre las cuales se encontraban las organizaciones barriales que hoy componen el grupo. Esta indagación también implicó el trabajar con el grupo cuestiones emergentes sobre, la pobreza educativa, el devenir histórico de la participación, las múltiples pobreza, los mecanismos de poder,

los factores inhibitorios y facilitadores del crecimiento de la población en sus capacidades de organización social y participación comunitaria para la articulación de sus demandas educativas.

La indagación realizada implicó una estrategia general metodológica de combinación de abordajes convencionales de investigación social fundamentalmente cualitativos, siguiendo el método comparativo constante,²⁹ en combinación con instancias mínimas de participación, las *sesiones de retroalimentación*. Las sesiones de retroalimentación tenían como objetivo compartir y trabajar con los grupos barriales participantes tanto los resultados de la indagación, como también el proceso de investigación realizado. En términos generales, las sesiones de retroalimentación abarcaron tres momentos: a. la presentación de la información obtenida y sistematizada por el equipo de investigación; b. el proceso reflexivo-creativo de los participantes sobre dicha información constituidos en grupos de trabajo; c. el surgimiento de propuestas para la continuación de la indagación.³⁰ En estas sesiones, se constituyeron como instancias de objetivación de la realidad para los sujetos estudiados, y de espacio para la contribución de los mismos a la creación y recreación del conocimiento. Han sido

25 En nuestras investigaciones, las demandas por educación permanente son vistas como el resultado de un proceso histórico en la vida de los individuos y los grupos sociales. Un proceso de construcción individual y social, relacionado con el reconocimiento de necesidades individuales y colectivas, su transformación en demanda efectiva o social y su conversión en cuestión de tratamiento institucional o político.

26 Sirvent, M. T.; Lomagno, C. y Llosa, S. *Intervención comunitaria en contextos de pobreza en la ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de animación sociocultural e investigación acción participativa*. Ponencia presentada al 4.º Coloquio Internacional en Animación, Montreal, octubre de 2009.

Sirvent y equipo Propuesta de intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa. Un trabajo en los barrios de Mataderos y Lugano (Villa 15), 2009, OREALC/UNESCO. Proyecto INNOVEMOS, publicado en el sitio web <<http://www.redinnovemos.org/content/view/996/108/lang.sp>>.

27 Sirvent, M. T., 1999.

28 El grupo que se fue constituyendo como base para la IAP presentaba algunas de las condiciones que podían facilitar este proceso; fundamentalmente, el ser parte de una población con existencia de organizaciones barriales y con una historia anterior de luchas por la participación y por el fortalecimiento de su organización social, tales como la constitución en el año 1987 del Movimiento de Villas y Barrios Carenciados, MVBC.

29 Glaser, B. y Strauss, A., *The Discovery of Grounded Theory*, New York Aldine Publish Company, 1967.

30 Sirvent, 2004.

y son espacios de «triangulación metodológica *in situ*».³¹

Estas sesiones de retroalimentación fueron constituyendo a lo largo de este período una suerte de construcción dialéctica del conocimiento que se iba «encadenando», eslabón tras eslabón representados por cada sesión. Constituyeron la base fundamental, el sedimento para la constitución del grupo de la IAP a fines del año 2006.

En este momento de constitución del grupo primó el trabajo de planificación e implementación del equipo de investigación de la UBA tanto en la obtención y análisis de la información como en la realización de las sesiones de retroalimentación y la elaboración de los boletines.³² La participación de las organizaciones barriales tenía lugar en las sesiones de retroalimentación.

En el año 2006, se identifican evidencias claras del crecimiento del grupo en su reconocimiento de necesidades educativas colectivas, y en su apropiación de esquemas conceptuales trabajados a lo largo de estos años.

Hacia el final del año 2006 ya se identificaba la presencia de condiciones objetivas para intentar un proceso de investigación acción participativa en la medida que se había constituido un grupo que planteó la posibilidad de continuar trabajando juntos durante el 2007, demandando al equipo investigador de la UBA generar un espacio de educación popular, de reflexión y construcción de un conocimiento crítico para seguir pensando cómo trabajar en torno a las necesidades educativas de la gente y de las organizaciones del barrio.

Era un gran desafío: no se había consolidado un grupo de trabajo todavía, existían conflictos entre las instituciones barriales y había una heterogeneidad entre los participantes. Nos preguntábamos: ¿cómo construir colec-

tivamente un camino de apropiación de esta propuesta para todos?

2. Metodología desarrollada en la etapa 2007-2008 de la implementación de la IAP

A partir de 2007 se inicia una nueva etapa que se continúa hasta el presente, caracterizada por una participación de los referentes de las organizaciones barriales involucradas en todo un proceso de IAP a partir de una situación problemática identificada como tal por el propio grupo.

En esta etapa es importante remarcar el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en cada sesión de trabajo con el objetivo de facilitar la apropiación por parte de los referentes barriales de los conceptos e instrumentos básicos del hacer investigativo. En otras palabras, del conocimiento básico sobre el «hacer ciencia» y de la «cocina de investigación» correspondiente.

En este sentido señalamos que las actividades realizadas abarcan tres rubros:

- instrumentos y actividades a cargo del equipo investigador de la UBA, que se relacionan con la metodología y técnicas utilizadas por el equipo investigador en su continua planificación de las actividades y en su rol, que en determinados momentos conjuga el «oficio de investigador» con el de animador sociocultural;
- instrumentos y actividades claves para el trabajo grupal conducentes a la construcción colectiva del conocimiento en consonancia con los principios básicos de la IAP;

- los instrumentos y actividades propias del trabajo en terreno de la IAP, donde se utilizan técnicas convencionales y no convencionales de investigación tales como, censos, entrevistas, observaciones, grupos focales, videos, trabajo con imágenes gráficas, etc.; todas ellas implementadas por todos los participantes.

Esta etapa de implementación de la IAP, implicó los siguientes momentos:

a. Elaboración colectiva del diseño de investigación

Este momento implicó la toma de decisiones colectivas con las organizaciones barriales correspondientes a las tres preguntas básicas de una investigación: ¿Qué se investiga? ¿Para qué / para quién se investiga? y ¿Cómo se investiga?

Se trabajaron los conceptos básicos referidos a las operaciones vertebrales conducentes a la construcción del objeto y del problema que se desea investigar, tales como: la descripción colectiva del contexto de descubrimiento y de la situación problemática en tanto génesis de una investigación; el proceso de focalización, los antecedentes previos de investigaciones; y la perspectiva teórica de punto de partida en gran parte trabajada colectivamente en la primera etapa.

A través de este proceso, se determina colectivamente como *foco de investigación*: «las opiniones y puntos de vista de las familias, de los jóvenes y del personal de la escuela (docentes, directivos, preceptores, auxiliares) sobre la relación familia y escuela», con un doble objetivo a) la generación de conocimiento y b) el fortalecer la construcción del puente entre la escuela y las organizaciones barriales, a la luz del conocimiento generado en bú-

31 Las sesiones de retroalimentación pueden ser consideradas situaciones de *triangulación metodológica «in situ»*, en la medida en que estamos combinando diferentes procedimientos metodológicos y/o técnicas en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de confrontación.

32 Al final de cada sesión de retroalimentación, se elaboraban boletines de las reuniones para compartir con los participantes. Se realizaban visitas y entrevistas que permitían reconstruir con ellos el trabajo realizado a la luz de la lectura del boletín y que implicaban también una nueva obtención de información preparatoria de los encuentros subsiguientes.

queda de lograr una mejor calidad de la educación del barrio.³³

A continuación se trabajó colectivamente en las decisiones sobre el universo de análisis, las unidades de análisis, y la selección de una muestra. Se delimitó el universo de análisis compuesto por el conjunto de familias, personal docente y jóvenes de la Escuela Media n.º 2 del Distrito Escolar XX, situada en el barrio de Lugano. Llegado a este punto se trabajó con el grupo las nociones vertebrales referidas a la elección de los instrumentos de obtención de información empírica.

Después que ustedes presentaron la encuesta como un instrumento de medición, a mí no me gusta. No es lo que yo creo que sirva para nuestros vecinos y nuestro trabajo. Yo prefiero lo que ustedes hablan de una 'entrevista abierta' ¿Así se llama, no?

Deberíamos elaborar preguntas para hacer a los padres. Se escuchó una sola opinión, hay que escuchar a los demás. A mí me gustaría que elaboren esas preguntas para que yo las tenga y pueda salir por mi parte a averiguar donde yo vivo... (Testimonios de los referentes barriales participantes.)

En estas expresiones ya aparecen evidencias del deseo de los propios participantes de indagar y de entrevistar a sus vecinos y familias. En las próximas reuniones se elaboraron colec-

tivamente las preguntas guía para las entrevistas individuales y grupales.

b. Implementación colectiva del trabajo en terreno de obtención y análisis de la información empírica

Se realizaron las primeras entrevistas a los vecinos, docentes y jóvenes a cargo de los miembros de las organizaciones participantes. Fueron acompañados por un miembro del equipo investigador que realizaba el registro. Se continuó con las reuniones planificadas y coordinadas por el equipo de investigación pero centradas en la realización de las entrevistas en terreno y en el análisis de la experiencia de entrevistar para cada uno de los participantes, como fuente de aprendizajes en el rol de entrevistador. Son algunos testimonios de los referentes barriales presentes:

A mí me pareció bastante fluida la conversación. A mí me daba la impresión de que había que escuchar detrás de las palabras, leer entre líneas porque parecía contradictorio, te decía una cosa y terminaba con algo contrario, el concepto iba variando. En algún momento tuve la tentación de opinar y meterme, pero después me dije que no. En líneas generales eso es lo que yo tengo que cuidar, mantenerme objetivo, no querer ni siquiera ayudar a que el otro exprese lo que yo quiero escuchar.

El devenir del trabajo de campo con su combinación de obtención y análisis de la información empírica condujo, como es habitual a un reajuste en la focalización del objeto y en las preguntas de interpelación al mismo que implicó la introducción del abordaje histórico en relación a la historia de creación de la Escuela Media n.º 2 como producto de la participación de vecinos y líderes de las organizaciones barriales en el año 2001.

Este reajuste demandó la realización de nuevas reuniones de indagación con docentes, padres y jóvenes, y de una historia oral filmada con testimonios de vecinos, líderes comunitarios, jóvenes y docentes entre otros, que fueron actores de la creación de esta escuela media. Esta historia oral fue planificada e implementada por el grupo de las organizaciones barriales participantes en su totalidad.

Las técnicas de trabajo a lo largo de la IAP, con cada grupo variaron según el destinatario. En el caso de los jóvenes se trabajó por ejemplo, con técnicas de dramatización y construcción de historietas. Con los docentes de la escuela se realizaron grupos focales de indagación.

El análisis colectivo de la información empírica implicó el desafío de la construcción de espacios de educación popular que facilitaran la apropiación por parte de los miembros de las organizaciones participantes de los procedimientos metodológicos de investigación social propios de un análisis cualitativo. En nuestro caso se

33 La intervención pedagógica desde una metodología de educación popular de adultos orientó las reuniones grupales, facilitando las operaciones mentales de enumeración de elementos, comparación y clasificación, a fin de describir colectivamente el contexto de descubrimiento y la situación problemática que preocupaba a las organizaciones participantes. Como eje de la situación problemática se identificó la *situación de pobreza educativa* de la comunidad y la búsqueda de acciones para *eleva su calidad educativa*. A partir de este eje se obtiene una descripción en detalle de los diferentes aspectos de la situación problemática, sus componentes, los diferentes puntos de vista, las contradicciones. Se fue consolidando la idea de ampliar y mejorar la oferta educativa barrial para los jóvenes y los adolescentes a fin de favorecer la retención de estos e incluir a los que están fuera de ella. A partir del trabajo colectivo realizado, el equipo investigador realizó una sistematización de los distintos aspectos planteados en la situación problemática y se identificó un objetivo colectivo de acción: *tender un puente, crear un espacio de diálogo entre las organizaciones y la escuela*. Este puente de relación entre las familias, las organizaciones y la escuela se vio necesario para enfrentar la situación de pobreza y falta de calidad educativa identificada. Y para construir este puente, el grupo reconoció que era importante conocer las distintas voces de los padres, de los docentes y de los jóvenes. Es en este momento que comienzan a identificar y a expresar su demanda colectiva de investigación: «me gustaría que arranquemos en elaborar preguntas para hacer una encuesta, porque si no se escucha una sola opinión. Me gustaría hacer la encuesta ahí donde yo vivo, con mis vecinos».

trabajó con el grupo los instrumentos básicos de un análisis comparativo de los observables empíricos (las voces de los actores barriales), sobre la base del método comparativo constante.

Este «entrenamiento», como el análisis cualitativo en sí mismo, se realizó en varios momentos, articulados con la dialéctica de la vuelta a terreno. Con un rol y función predominante del equipo investigador de la UBA en esta etapa, se estimularon actividades colectivas en cada uno de los momentos del análisis: en la lectura de los registros, en su análisis, en la identificación de las categorías, en la elaboración, de «memos», lectura y comparación de las fichas de las entrevistas según categorías e identificación de las distintas voces y opiniones dentro de cada grupo indagado (jóvenes, docentes y madres/padres).

Se buscó, asimismo, la desmitificación de los supuestos misterios de la ciencia, sólo al alcance de unos pocos, en un intento de compartir lo más claramente posible los procedimientos metodológicos puestos en juego en cada momento de la investigación. Al respecto del trabajo de análisis, los participantes de organizaciones barriales dijeron, por ejemplo:

Lo que terminamos pensando es que, como había muchas posiciones encontradas, podíamos ver cuáles coincidían; e ir anotando otra vez: «esto coincide con esto [...]; porque si no, era inabarcable. ¿Cómo hacemos para encontrar acuerdos si hasta una misma persona dice dos cosas opuestas?

Sobre la base de la información analizada, se realizaron una serie de reuniones de retroalimentación con los grupos de familias, docentes y jóvenes entrevistados, a lo largo del pro-

ceso de la IAP que se planificaron e implementaron conjuntamente con los miembros de las organizaciones comunitarias. Funcionaron como espacio de validación y de ampliación del conocimiento construido hasta el momento.

El trabajo conjunto posibilitó la construcción de tres esquemas conceptuales que dan cuenta de las visiones de los docentes, padres y jóvenes así como de una trama de articulación entre estos tres esquemas, identificando colectivamente, los grandes núcleos de significado que aparecían como temas recurrentes. Estos esquemas los denominamos *esculturas* parangonando la idea de creación artística. El análisis colectivo de estos resultados permitió identificar los componentes facilitadores y/o inhibidores de una relación de participación conjunta de escuela-comunidad.

La reconstrucción constante de todo el proceso de nuestro trabajo con el grupo, la reflexión sobre dónde estamos y hacia dónde vamos, ha servido y sirve de anclaje para el gradual reconocimiento del grupo de los avances colectivos del trabajo y de su significado en relación con la vida educacional del barrio. Por ejemplo, he aquí algunos de los testimonios de los referentes barriales:

cuando uno está metido en algo y puede salirse, irse afuera y observar, hay algo así como «barajar y dar de nuevo». Como si hubiera esta posibilidad en el trabajo que estamos haciendo.

Estuvimos aprendiendo. Todo lo propuesto lo habíamos cumplido, llegamos a fin de año con un crecimiento que, realmente ¡ahí lo pudimos ver! Era todo un logro.

c. Planificación e implementación colectiva de sesiones de retroalimentación ampliadas a los actores de la escuela, de la familia y de los jóvenes: Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación

A fines de 2008, se llevó a cabo un Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación en la Escuela Media n.º 2, en el cual se amplió la participación hacia todos los actores involucrados en la indagación: docentes, directivos, preceptores y personal auxiliar, familias y jóvenes alumnos de dicha escuela.

Se remarca la participación del grupo de los referentes de las organizaciones barriales en el proceso de planificación, definiendo conjuntamente los objetivos de la retroalimentación, el tipo de convocatoria a realizar, la selección de la información a presentar en ese encuentro y la elección de las estrategias y metodologías más adecuadas para la presentación de esa información.

Se acordó que el objetivo de esta sesión de retroalimentación sería doble: a) ser un eslabón clave en la construcción de un conocimiento colectivo del barrio; b) ser un espacio fundamental para el comienzo de la elaboración de un plan de acción que implique actividades innovadoras de modificación de la relación escuela-comunidad tendiente a asegurar la mejora de la calidad educativa.

La implementación del Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación se desarrolló de acuerdo a esta planificación, en los tres momentos previstos: presentación del proceso y del producto del trabajo realizado hasta el momento, realización de un trabajo en pequeños grupos a fin de facilitar el análisis y ampliación del conocimiento presentado y realización de un plenario final de conclusiones de los pequeños grupos según

factores que ayudan o no ayudan al fortalecimiento del puente escuela-comunidad.³⁴

El desempeño de los miembros de las organizaciones en la presentación general de la historia del grupo coordinador, en las dramatizaciones de los guiones de presentación de los resultados, en los pequeños grupos, en el plenario, puso de manifiesto su nivel de participación lograda a lo largo de nuestro trabajo.

Durante el mismo encuentro hubo evidencias del impacto del trabajo realizado. He aquí algunas palabras de uno de los miembros del grupo de las organizaciones barriales:

Hoy todos vimos la actuación de la gente del barrio para construir conocimiento. Siempre se hacen programas y proyectos sin tener en cuenta la opinión del destinatario. Lo que tiene de valor esto, es haber podido preguntarles qué les parece lo que estamos haciendo. Hemos oído opiniones maravillosas y hemos visto actuaciones maravillosas. Yo creo que éste es el camino.

d. Evaluación del Gran Encuentro Comunitario de Retroalimentación y acciones para la elaboración colectiva del plan de acción

A posteriori de la sesión de retroalimentación elaboramos y distribuimos un boletín con la descripción de lo realizado a todos los participantes del encuentro.

En estas entrevistas de evaluación, fue remarcado el trabajo en los pequeños grupos en cuanto a la posibilidad in-

édita de un intercambio entre directores de la escuela, docentes y familias. A partir del conocimiento generado, los nudos críticos identificados y los aprendizajes logrados, se ha avanzado hacia la formulación de un Plan Educativo Comunitario (PEC) que incluye posibles líneas de acción a desarrollarse desde el año 2009. Se dirige a fortalecer las potencialidades y a trabajar los puntos críticos identificados en vistas de la construcción del «puente» entre la escuela, las organizaciones comunitarias y las familias, e intenta la generación de espacios de aprendizajes permanentes de educación popular y de articulación y participación, que favorezcan la organización comunitaria y el reconocimiento de su derecho a participar en torno a las decisiones educativas.

La validación de la IAP. Un complejo desafío epistemológico y metodológico

La intencionalidad de construir saberes emancipatorios genera parámetros de validación asociados al impacto del proceso de la IAP en los participantes, en el espacio de la cultura popular y del pensar crítico y reflexivo.

Para ello, se introducen parámetros no convencionales de evaluación del proceso y de la producción colectiva focalizados en el crecimiento del grupo participante en su capacidad de análisis de la realidad, de objetivación y de apropiación del proceso y del conocimiento colectivo generado, en su capacidad de participación y de organización colectiva para una acción de cambio.

A la vez, se buscan evidencias de cómo los grupos sociales involucrados van incorporando la investigación como instrumento cotidiano de acción y también aprehendiendo y apropiándose de técnicas del trabajo científico.

Algunos de los parámetros y procedimientos de validación no convencionales a tener en cuenta pueden ser:

- las retroalimentaciones,
- la historia natural y colectiva de la investigación,
- la objetivación y apropiación por parte del grupo del proceso y producto de la investigación,
- la identificación del «impacto» del proceso de investigación en el grupo participante y en aspectos como: la valoración en la imagen de sí mismo y del grupo de pertenencia, la objetivación de su práctica cotidiana en la comunidad, la valoración del proceso de investigación colectivo para la determinación de acciones comunitarias, entre otros.³⁵

El trabajo realizado desde 2001 permitió identificar, la confrontación en el campo de la cultura popular entre el crecimiento en la conciencia y defensa de los derechos humanos, y al mismo tiempo, la continuidad de la presencia de mecanismos de poder que intentan controlar, neutralizar, ahogar dicho crecimiento, como fue enunciado más arriba.

Los factores inhibitorios de la participación se han internalizado y hoy se reflejan de distintas maneras en los procesos involucrados en las demandas sociales. Al asumir la perspectiva de la cultura popular como un terreno de conflictos políticos y sociales y

34 En la planificación colectiva de la sesión, se tuvieron en cuenta estrategias como: a) Incluir la presentación de la historia de participación que dio origen a la escuela a través de un video y la presentación de los núcleos de significados identificados a través de obras de títeres y de teatro. Todos participaron en la escritura de los guiones para estas obras, tomando los núcleos centrales de las categorías y las voces de los entrevistados. b) Se previó que las dramatizaciones de los guiones de teatro y títeres funcionaran como disparador e insumo para reflexionar en pequeños grupos. La propuesta buscaba estimular la distinción de los aspectos facilitadores e inhibidores con respecto a la relación familia-escuela. Se utilizó para ello la imagen del puente entre la familia y la escuela y la imagen de la mochila para incluir o sacar de ella los aspectos necesarios para construirlo y transitarlo. c) Se remarcaron aspectos nuevos aportados por los miembros de cada pequeño grupo y reflexiones para la acción futura escuela-comunidad, sobre la base del trabajo realizado.

35 Rigal y Sirvent, 2018.

un arma potencial de movilización, es posible analizar los elementos de cultura popular como fuerzas potenciales que facilitan o inhiben el reconocimiento de las necesidades objetivas y la emergencia de demandas sociales.³⁶ *Es la cultura popular analizada como el ruedo del consentimiento y la resistencia creativa.*³⁷

Stuart Hall (1981) escribe que lo esencial para la definición de la cultura popular son las relaciones que definen a la «cultura popular» en tensión continua (relación, influencia y antagonismo) con la cultura dominante. Para Stuart Hall, el análisis que debe hacerse es el análisis de la lucha de clases en la arena cultural. Así lo enuncia el autor:

De otra manera, si he de decirles la verdad, la cultura popular me importa un pito. [...] La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos; es también lo que puede ganarse o perderse en esa lucha. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza. (p. 239)

En consonancia con esta perspectiva de la cultura popular, hemos podido identificar en el análisis de nuestra experiencia, una serie de complejos *devenires*. *Devenires* perfilados en relación con procesos de modificación de significados sobre el entorno cotidiano, inhibitorios de una movilización y participación colectiva, hacia significados facilitadores de un crecimiento en la capacidad de organización y participación social. Este análisis es consistente con el encuadre pedagógico de la IAP e ilustra el concepto de *emancipación* en relación a una praxis de transformación de nuestra conciencia y el pensamiento.

En aquel punto de partida del año 2001, en el marco de un contexto

de crisis sociopolítica y económica, identificamos en los miembros de las organizaciones visiones de desesperanza respecto de la situación de los adolescentes y jóvenes del barrio y la expresión de la necesidad de ofertas de educación media para éstos.

A partir del proceso de ruptura y apertura a nuevas visiones de la realidad como producto de los cambios en el contexto sociohistórico y de la intervención pedagógica realizada, se logró hacia fines del 2006, luego de un proceso con sus avances y sus retrocesos, un punto de llegada en el que los participantes reconocen las necesidades de participación, organización y aprendizajes permanentes y como consecuencia demandan al equipo investigador de la UBA la construcción de un espacio educativo desde la perspectiva de la educación popular.

Este punto de llegada hacia fines del 2006 no es otra cosa que un nuevo punto de partida, en el cual identificamos que la demanda expresada por las organizaciones enfatizaba una visión acerca del trabajo barrial de tipo verticalista, de «bajada de línea», de imposición de acciones concretas a las familias y escuelas sin base ni en la participación comunitaria, ni en un diagnóstico previo. Esto requería entonces de nuevos aprendizajes que facilitarían la modificación de estas visiones y la apertura a nuevas formas de construcción colectiva de conocimiento y de prácticas sociales superadoras.

Consideramos que el segundo momento de esta experiencia, iniciado en 2007, favoreció estos aprendizajes, a través del espacio educativo generado. En efecto, a partir del proceso de IAP llevado a cabo con las organizaciones y movimientos sociales emergentes, orientado a la realización de un diagnóstico sociocultural participativo, dio lugar a que se comenzara a reconocer la necesidad de

construir un conocimiento colectivo a través de la investigación de los distintos puntos de vista de los distintos actores y del «dar la voz» a quienes comúnmente no la tienen, con vistas a la elaboración de acciones conjuntas conducentes a tender un «puente» de relaciones escuela-comunidad. Se destaca el reconocimiento de la necesidad de investigación, articulado con el proceso de reconocimiento de la necesidad de conformación de un grupo sólido que apoye la realización de acciones de intervención educativa que posibiliten la construcción de este «puente».

En términos generales, se identifican los siguientes puntos de partida y de llegada enlazados por un contexto histórico y una acción de investigación, participación y educación popular:

El punto clave de los logros alcanzados es fundamentalmente, el crecimiento de los miembros de las organizaciones comunitarias en su capacidad del pensar reflexivo y científico sobre las actividades cotidianas, tanto de liderazgo comunitario, como de docencia escolar. Como señalamos en la perspectiva del encuadre pedagógico de esta experiencia, implica la conjunción de una praxis como modificación transformadora del pensamiento que a su vez puede servir de anclaje para la determinación de acciones como praxis transformadora de la acción colectiva del grupo.

El proceso de construcción social de la demanda por educación permanente de jóvenes y adultos que derivó en la realización del diagnóstico, ha implicado un reconocimiento por parte de los participantes, del *derecho de investigar en términos de construcción de saberes que sirvan de anclaje para la realización de acciones comunitarias*.

En este proceso de reconocimiento de la necesidad de saber y de la investigación como un satisfactor fuimos distinguiendo una serie de aspectos

36 Sirvent, 2001.

37 En Hall, Stuart, 1981. Notes on deconstructing «the popular». En Samuel, Raphael (ed.). *People's history and socialist theory*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 227-241.

que proveen de pistas para la validación de esta experiencia de la IAP. Hasta el presente, los *análisis de validación de la IAP* referidos al impacto de la IAP en el crecimiento del grupo en su capacidad y creatividad de participación ciudadana han mostrado evidencias empíricas en cuanto a:³⁸

1. El impacto del proceso de la IAP en la posibilidad de estimular la expresión de sus ideas, tanto a los miembros de las organizaciones participantes como al resto de los vecinos. Y de compartirlas en un intercambio productivo con autoridades educacionales. Expresiones de crecimiento en la imagen de sí mismo relacionada con su capacidad de expresión y participación en la construcción de conocimiento

Yo soy inmigrante boliviano, y quiero agradecer al grupo, y a todos los que han participado de que antes que me integre a este grupo, *yo era un cuerpo sin voz* y me dieron la oportunidad de decir lo que yo siento y dejarme llevar por este lindo camino esta hermosa encontrada. En nombre de mi colectividad quiero agradecer infinitamente por esta sensación que me están dando. (Destacado nuestro)

Si tiene un valor este trabajo es que hemos podido ofrecer la posibilidad de que dijeran sus cosas personas a las que nunca nadie les preguntó qué opinan. Descubrimos que somos capaces. (Frasas de líderes de instituciones barriales participantes)

2. Reconocimiento de la necesidad de reflexión y de conocimiento al percibir tanto la riqueza del saber cotidiano como sus limitaciones.

... A las organizaciones de base nos faltan herramientas para trabajar desde la educación popular. No

las tenemos, sino la realidad barrial sería otra. Hay que construir conjuntamente. Es importante generar espacios donde construir esas herramientas.

... a nosotros lo que nos pasa mucho es trabajar sobre la urgencia entonces el espacio de la reflexión resulta indispensable para poder orientar los proyectos.

... a nosotros como docentes, nos falta formación para trabajar con los grupos sociales más vulnerables de la sociedad...

Los que estamos en la acción tenemos poco tiempo para sistematizar nuestro pensamiento, estamos desarticulados. Sin esta oportunidad y sus aportes no logramos unirnos para generar teoría, sabiduría. Nosotros necesitamos tener una instancia así.

Para mí sirve mucho, uno va aprendiendo y contempla las cosas en grupo.

¡El valor de estos espacios es que son espacios para pensar críticamente!!

(Frasas de líderes de instituciones barriales participantes.)

El proceso de objetivación de la realidad y de las prácticas cotidianas estimula el reconocimiento por parte de los participantes de la «íntima» relación entre conocimiento y acción. Implica el reconocimiento de la necesidad de reflexión sobre su práctica cotidiana como camino de construcción de un saber que apoye su accionar de líderes comunitarios y de docentes.

3. Procesos de objetivación y de ruptura crítica de los participantes en relación con visiones o prácticas cotidianas inhibitorias de una acción participativa barrial y ciudadana

Yo como profesora, de pronto descubrí y me cuestioné que estaba hablando de las familias de Villa 15

sin conocerlas. ¿De dónde sacamos esto que decimos de cómo son las familias de Villa 15, si nunca vimos una? Yo me di cuenta, por ejemplo, que con los alumnos inauguramos un mural, y ¡nunca se me ocurrió invitar a los padres! (Frase de una docente miembro del grupo.)

Claro, porque uno, normalmente, es como que ya le llevas la propuesta. Lo analizás en tu casa, en un grupo cerrado, de cinco o seis, y le «bajás». Le decíamos [al vecino] «que participe», pero le dábamos la opción de votar, no más. Ya la elaboración la habíamos hecho. Y eso de escuchar al vecino; de qué manera; sentir que eso... era lo mejor... Bueno, ¡hemos aprendido! Ya no lo haríamos de nuevo igual. (Frase de un referente de las instituciones barriales participantes.)

Así mismo, estas «pequeñas» rupturas del sentido común pueden ser parte en el proceso de construcción de la demanda de acciones basadas en el reconocimiento previo de los puntos de vistas del vecino y no como «bajada de línea» preestablecida. A diferencia de posturas de otros años, cuando se demandaba nuestro apoyo para acciones concretas inmediatistas, ahora se visualiza al diagnóstico de situación, como parte de la acción. Es decir, el grupo ve la necesidad del diagnóstico, con lo cual aparece el reconocimiento de su derecho a indagar qué piensan por ejemplo los vecinos y los docentes, para poder actuar; el reconocimiento de su derecho a un pensar reflexivo.

4. Reconocimiento de la práctica investigativa como satisfactor de estas necesidades

Con la experiencia [...] fuimos formándonos no como investigadores profesionales, sino que hemos aprendido a investigar. Bueno, nosotros no nos creemos investigadores en el sentido de us-

tedes, por ejemplo. Ustedes investigan por profesión, digamos. Nosotros lo hacemos como una necesidad, para desarrollar el trabajo. Es más intuitivo. Pero si no se estructura bien, sin un encuadre, lo que hacemos es anecdótico [...] Por ahí es muy interesante ver cómo a partir de algo que nosotros rescatamos, hay distintas herramientas; codificar de determinadas maneras y sintetizar.

... se trataba de convertirnos en investigadores.

(Frasas de líderes de instituciones barriales participantes.)

5. El crecimiento de los miembros en su apropiación de los principios, posicionamientos, productos y procesos de la investigación científica.

Yo creo que todos estos instrumentos que estamos usando para llegar a otro concepto un poquito más profundo que el del barrio y que el de la escuela. Yo creo que estamos buscando por lo menos llegar a la educación, a la mejor educación de nuestros hijos. Eso yo creo que es el principal objetivo para el que nos estamos juntando.

... Lo que pasa es que la verdad es que esa cosa que es tan linda es un ejercicio que prácticamente no se realiza nunca. Ponerse a ver lo que piensa el otro de la misma situación. Uno siempre se queda con lo que uno piensa, y allá va, y es su verdad. Y no te detenés a pensar que hay otras miradas sobre esa realidad. Desde ese punto de visto creo que es un aprendizaje para nosotros también importante.

Estuvimos aprendiendo. Todo lo propuesto lo habíamos cumplido, llegamos a fin de año con un crecimiento que, realmente, ¡ahí lo pudimos ver! Era todo un logro.

En todas las síntesis lo que uno pudo ver claramente, es esa sorpresa: ¡Tantas reuniones a lo largo de los meses! Pero ¡todas han llevado a una participación, a un trabajo, a una elaboración!

Estas frases de líderes y vecinos participantes pueden ser testimonios de un reconocimiento de los procesos de aprendizaje a lo largo del proceso de investigación.

6. Testimonios de la vivencia los grupos de lo que implica la toma de distancia para el proceso reflexivo al trabajar con los documentos escritos de la experiencia. La vivencia personal del proceso de compromiso y distanciamiento. Testimonios del proceso de objetivación de la realidad cotidiana, por el cual esa realidad deviene objeto de estudio.

Como que cuando uno está metido en algo y puede salirse, irse afuera y observar, hay algo así como «barajar y dar de nuevo». Como si hubiera esta posibilidad en el trabajo que estamos haciendo. (Frase de un referente de las instituciones barriales participantes)

Eso es lo que me hace tanto ruido, cuando hablamos de aprendizajes, estamos hablando de nosotros mismos. Yo estoy hablando de mi misma, de mi proceso como docente, no estoy hablando de algo que le pasó a otro, es algo muy cercano. Estoy totalmente implicada... Es como si alguien nos hubiera mirado a nosotros y eso no es, «o por ahí el equipo de la facultad nos estaba mirando. (Frase de una docente de la escuela.)

7. El impacto del conocimiento colectivo elaborado como nutriente para elaborar propuestas colectivas para una praxis de modificación de los factores que obstaculizan el enfrentar la realidad de pobreza educativa y la elevación de la calidad educativa.

Yo creo que este es el camino, dar la voz a los que nunca tienen voz, en un proceso de construcción del

conocimiento y planificación de una acción todos juntos.

Este encontrón debe presentar al barrio cómo fuimos construyendo este espacio. Y por eso podemos ahora compartir este conocimiento, que es el conocimiento que ha salido de la voz de los que generalmente no tienen voz. Estas voces son de ahora, pero nosotros logramos verlas con la mirada de nuestra historia de lucha por una mejor calidad de la educación.

(Frasas de referentes barriales)

8. El impacto del conocimiento colectivo elaborado como estímulo para el pensar reflexivo en los líderes y miembros de las organizaciones populares participantes al fortalecer la puesta en acto de las operaciones del pensar: enumerar nuevos aspectos, comparar, distinguir, clasificar, ubicar en tiempo y en espacio, proponer fines y medios para una acción en el momento de analizar las situaciones problemáticas de la vida educativa comunitaria.
9. Reconocimiento de la necesidad de organización y de participación para la construcción colectiva de conocimiento a través de la IAP y para el delineamiento de un plan educativo comunitario focalizado en la retención y reinserción de los jóvenes en la escuela

A lo largo del proceso y actualmente, en este presente aparece y reaparece constantemente la necesidad de fortalecer la consolidación del grupo, su expansión y fundamentalmente el compromiso con la tarea grupal para seguir concretando las acciones iniciadas en el 2007. Es indudable que estas necesidades siguen vigentes como así también la búsqueda por nuevas formas de organización basadas en vínculos más fuertes de comunicación y articulación real.

Estas evidencias del impacto del proceso y del producto de la investigación en una demanda de reforzar la organización social, es uno de los propósitos de la IAP en términos de articular la praxis del pensar con una praxis de fortalecimiento de la organización social del grupo.

10. Reconocimiento del trabajo realizado y del papel del equipo para facilitar el reconocimiento de necesidades.

A mí me pareció y se lo dije a mi compañera, que hace años que le vengo reclamando a la Universidad que nos dé las herramientas para actuar en el terreno... y la verdad que lo que surgió me parece que encontraron el camino para trabajar con nosotros.

Nosotros reclamamos a la universidad que nos ayude a pensar. Nunca reclamamos que hagan el trabajo que tenemos que hacer nosotros y que es para lo que nos juntamos. sí, en síntesis yo pienso que si no fuera por la actividad de la gente de la facultad este espacio no existiría porque el compromiso que asumimos las organizaciones es aún muy vulnerable para una tarea permanente y continua...

... Nosotros [en el barrio] siempre hemos tenido participación en

algunas cosas relacionadas con las escuelas, pero en cosas puntuales y aisladas. Desde conseguirle vacante a un chico, hasta actuar en algún problema de discriminación, pero una cosa puntual. Desde ese punto de vista, evidentemente, esta experiencia es inédita.

... pero, como investigación en sí, esta es una experiencia realmente es inédita en el barrio.

... esta es una experiencia inédita porque se escuchan voces que antes no se escuchaban. Le hemos dado voz a quienes nunca hablaron» (Frasas de líderes de instituciones barriales participantes.

11. Evidencias del impacto del proceso realizado a nivel institucional de algunas de las organizaciones barriales participantes.

Aparecen en las últimas reuniones del año 2009 expresiones de una intencionalidad política de la institución, de «instalar el estilo participativo en el club superando el funcionamiento fragmentado de décadas de los quioscos institucionales» «Buscamos un cambio de la cultura institucional instalando una nueva metodología de trabajo» (frases de líderes institucionales).

Esta experiencia ha mostrado que la participación de los actores investigados en el proceso de investigación es,

a su vez, un proceso de aprendizaje y de conquista de un derecho.

En este caso, implica el reconocimiento de la necesidad y del derecho a investigar y a construir conocimiento sobre la realidad cotidiana. En otras palabras, el derecho a problematizar la realidad y a apropiarse de los instrumentos del conocimiento necesario para encontrar las respuestas a las preguntas de investigación. De esta manera, el proceso metodológico seguido en esta IAP, en un encuadre de educación popular, ha contribuido a la construcción de una demanda social por aprendizaje permanente por parte de las organizaciones involucradas; posibilitando un crecimiento en su capacidad de participación social y de creatividad en relación con la planificación e implementación colectiva de un plan de acción comunitaria. Consideramos que estos procesos de aprendizajes deben ser apoyados y fortalecidos. La constitución de equipos de investigación acción participativa y de educación popular puede fortalecer la acción de las organizaciones populares y los movimientos sociales a través de la generación de un conocimiento que apoye el análisis de las situaciones problemáticas y la organización de acciones para superarlas