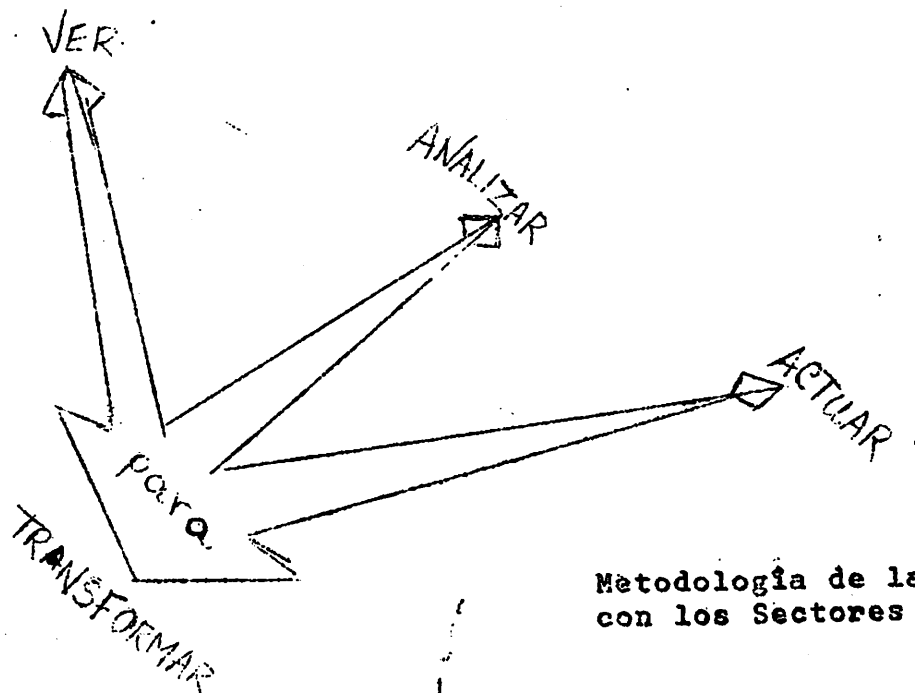


UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PLANIFICACION Y
PROMOCION SOCIAL



Metodología de la Acción Promocional con los Sectores Populares

"La forma de pensar la práctica es la mejor forma de aprender a pensar correctamente. El pensamiento que ilumina la práctica es por ella iluminado, tal como la práctica que ilumina el pensamiento es por él iluminada"

Paulo Freire

Autor y Compilador
Lic. Luiza Gonçalves

Heredia, Febrero, 1990.

INDICE

Página

PRESENTACION

PRESENTACION

INTRODUCCION:

- A. El qué, el porqué y el "para qué de la Antología". 5
- B. Sobre que trata. 7
- I. Teorización sobre la relación Teoría Práctica-Práxis y la ubicación del Sujeto-objeto en el proceso de conocimiento. 8
 - 1.1. Investigar para conocer y conocer para transformar. (Reflexiones acerca del proceso de conocimiento y la investigación como forma de acercamiento entre Sujeto-objeto-Sujeto y los procesos de acción-reflexión-transformación). 8
 - 1.1.1. A manera de introducción al tema, 9
 - A. ¿Qué es investigar? 9
 - B. ¿Para que investigar? 9
 - C. ¿Quién investiga? 10
 - 1.1.2. El proceso de conocimiento. 10
 - 1.1.3. Tipos de conocimiento. 14
 - 1.1.4. Formas de abordar la relación Sujeto-objeto en el proceso de investigación. 20
 - 1.1.5. Hacia formas participativas de investigación. 21
 - 1.1.6. Una síntesis comparativa. 26

Textos que ampliarán la temática del I Capítulo

- A. "La Práctica, base y criterio del conocimiento". 28
Traducido al español por: O. Razenkov.
- B. "La praxis como categoría fundamental del conocimiento" 45
Mihailo Markovic.
- C. "El proceso de conocimiento y el diseño de la acción social" 65
Barrax Moares, Juan B. y Castillejos. Bedwell, Simón.
- D. "La decepción respecto de la investigación tradicional". 79
Pedro Demo.
- II. Repensando el quehacer de la Práctica.
- 2.1. De la necesidad de organización a la organización de las necesidades. 100
- 2.1.1. Introduciendo la temática. 100
- 2.1.2. El Promotor Social se inserta en la vida comunitaria y se compromete con una acción transformadora. 102
- 2.1.3. ¿De que necesidades hablamos y quiénes son los que tienen necesidades? 106
- 2.1.4. Aprender a oír, oyendo y aprender a hacer, haciendo. 114
- 2.1.5. Instrumentos de apoyo al trabajo con los sectores populares. 117

Texto de apoyo:

Texto 1. "Identificación de necesidades "Mirando la Comunidad". 118

Guías Auxiliares

- A. Perfil de la Organización. 133
- B. Plan de trabajo. 135
- C. Guía para llevar el Plan de Trabajo. 136
- D. Qué debe ser la evaluación. 137
- E. Evaluemos el Taller (Guía para participantes). 139

ANEXO 1

Texto 2. Augusto Boal: Teatro y comunicación masiva. 140
De: Nestor García Canclini. 141

Textos que ampliarán la temática del II Capítulo:

- A. "El método de trabajo comunitario" 148
Juan B. Barreix Moares y Simón Castillejos Zedwell.
- B. "Organización de la población" 163
Francisco Gómez Jara
- C. "Una experiencia educativa con la familia campesina". 180
Juom José Uribe.

BIBLIOGRAFIA: DE CONSULTA

OTRAS OBRAS CONSULTADAS

PRESANTACION

Cuando la Prof. Luisa Goncalves, nos solicitó presentar esta Antología, en forma inmediata nos suscitó regocijo académico. En estos días, es muy estimulante, saber de profesores universitarios interesados en su autocapacitación e intelectualmente comprometidos con profesionales, técnicos y grupos sociales urgidos de aportes teóricos-metodológicos sobre investigación participativa.

Existe una literatura abundante sobre metodología de investigación, pero también es cierto que hay múltiples modalidades de enfrentar la producción de conocimiento científico. Cuando se investiga no existen recetas, ni procedimientos mecánicos aplicables indiscriminadamente a cualquier temática. Eso es complicado cuando se cubre el campo de las Ciencias Sociales, en donde los niveles de certeza, de veracidad, de instrumentalización del conocimiento son mucho más aleatorios. Hay convicción creciente sobre la necesidad de entender mejor fenómenos y relaciones sociales, pero cada vez aumenta más la perplejidad de los problemas generados por ese conocimiento.

Cuando un profesor universitario reúne este tipo de materiales, los procesa, los madura, los elabora, inicia formas contestatarias reales que apabullan al burocratismo, al reduccionismo de moda, en que el universitario es un número de plaza, un contenido presupuestario, un simple funcionario. Son tareas académicas aparentemente modestas que, con otras, pueden reconstruir un tipo de paradigma universitario cercano a los objetivos y disposiciones estatutarias que tienden a ser abandonadas en nombre del eficientismo administrativo-financiero. El ocio científico y creativo jamás será aceptado por aquellos que ven a la Universidad como otra agencia estatal más. Por lo mismo, hay tareas cumplidas como ésta y otras, que deben ser la pauta cotidiana para convencer sobre un modelo de Universidad que nos está abandonando por inercias y estupores individuales sin reflexión colectiva. Ese modelo de Universidad solo puede ser recuperado, mejorado y reforzado siempre y cuando haya dedicación e interés verdadero por la academia.

Es sumamente grato poner a disposición de los interesados una Antología que, prudentemente utilizada, puede convertirse en una guía muy valiosa para algunos cursos universitarios, para líderes locales, sindicales, cooperativistas, miembros del desarrollo comunal del país, etc. Tal como la autora lo señala, al investigar no hay recetario que valga, sino el proceso investigativo mismo, en conjunto con los interesados. Cada uno de los textos presentados, debe ser motivo de reflexión en esa orientación. Felicitamos a la Prof. Luisa Goncalves, por el aporte académico que hace a la Unidad Académica y a la Universidad con esta Antología.

Lic. Miguel Morales A.
Invierno, 1990

INTRODUCCION

A. El qué, el porqué y el para qué de la Antología.

Esta es una Antología que contiene una serie de reflexiones sobre el quehacer, el papel, formas de trabajo, sobre la promoción social y algunos temas afines, desde el punto de vista teórico y metodológico, conforme se desglosará posteriormente.

En el trabajo con los sectores populares, (con los grupos organizados o en proceso de organización, en el medio urbano, con las comunidades rurales y diferentes tipos de organización) el agente externo (promotor social, educador, investigador, etc.), se enfrenta a menudo, con preguntas metodológicas para las cuales no encuentra respuestas prontas en su debido momento. Es la dinámica de la práctica social la que le va aclarando los nublados del día y le va permitiendo ir encontrando entre su bagaje teórico y su propia experiencia acumulada, las respuestas que se van adecuando a cada circunstancia.

No pretendemos dar respuesta a todas las inquietudes de los promotores, educadores o investigadores populares. Esta no es la intención de este trabajo. Pretendemos sí aportar a la formación de esos profesionales, **reflexionando** sobre las cuestiones que atañen a su trabajo concreto, proponiéndoles puntos para los cuales iniciamos respuestas en algunos casos, y en otros, las dejamos pendientes, con el fin de que, en la propia práctica, se encuentren las alternativas adecuadas a esta realidad dinámica y cambiante en la cual nos movemos.

¿Porqué una Antología para un promotor social, para un educador popular o mismo un investigador? En primer lugar porque hay carencia de material metodológico en el campo de la Promoción Social y en segundo lugar porque, siendo el conocimiento un proceso acumulativo de saberes, es importante cambiar experiencias, sistematizar acciones, y reflexiones sobre la realidad o situación concreta, en el sentido de dar nuestra contribución a la construcción del saber. Es muy importante retomar aquí algunas reflexiones o puntos de referencia sobre el papel del agente externo en el trabajo con sectores, grupos o comunidades específicas. Sin lugar a duda, la preocupación por este rol del agente externo no deja de ser importante para este tipo de trabajo. De hecho, todos los que, de una u otra forma hemos estado ligados a estos sectores y grupos de la sociedad, hemos ejercido diferentes papeles en diferentes ocasiones. Hemos podido ser coordinadores de alguna comisión, hemos sido planificadores o promotores; en otras hemos jugado un papel de educador. Como dice Núñez (1) "en realidad, todos hacemos un poco de todo, de acuerdo

(1) Núñez, Carlos. Sin fecha. Pag. 99 y siguientes.

a las circunstancias y a las diversas realidades y conjunturas". Ahora bien, si de hecho nuestro trabajo es fruto de una opción, identificación y compromiso con estos sectores menos favorecidos, entonces asumimos el rol de "intelectual orgánico", propuesto por Gramsci, es decir, nuestro trabajo debe estar reforzado por una opción probada y comprometida con estos sectores populares. En este sentido, es que se antepone este autor a aquella posición que reafirma que el educador, el promotor deben ser "neutrales". Nadie puede ser neutral, cuando orienta, coordina o dirige un grupo. Cada uno tiene su concepción del mundo, su teoría sobre las situaciones, su método de trabajo y el simple hecho de enfrentarse a un grupo, ya conlleva una toma de posición frente a dichas situaciones. Y como dice Núñez "tener una posición no significa necesariamente manipular a un determinado grupo, y para ello, se deben reunir una serie de condiciones y características" (2). Es importante en el trabajo con los grupos tener claro los objetivos a lograr y actuar, buscando alcanzarlos. Pero es necesario aclarar también que no hay fórmulas que nos indiquen cual debe ser el papel del promotor. La cuestión en sí, ya es un desafío. Y como todo desafío, debe ser contestado en la propia práctica diaria. Puede decirse que, en algunos casos, la profesión del agente, le va marcando la pauta, lo va orientando, le da el punto de partida. Por ejemplo, si tomamos el aspecto de la salud de un grupo, de una comunidad, nadie mejor que los profesionales de la salud para enfrentarse al asunto. Ellos pueden hacer el levantamiento, con el propio grupo, de sus problemas, necesidades, formas de atención, etc. Aquí va a sobresalir el criterio profesional, pero no se puede decir que neutral. Los profesionales pueden ser directivos en todos los sentidos o pueden partir del saber y experiencia del grupo o comunidad y en coordinación con ellos, buscar y encontrar las respuestas, más adecuadas a la realidad concreta, combinando, en algunos momentos, la aparente directividad con la participación colectiva del grupo.

Tomando en consideración la carencia de materiales que apoyen el trabajo con los sectores populares, es que proponemos esta Antología para los agentes (promotores, educadores populares, etc). que, desde las instituciones públicas o privadas o a veces, desde las mismas organizaciones populares (Cooperativas, Asociaciones de Desarrollo Comunal, Juntas diversas y otras) deben desarrollar un trabajo más directo con las bases. Particularmente, este trabajo pretende ser un apoyo teórico-metodológico y técnico a los promotores sociales que, iniciándose en el campo del trabajo con los sectores populares, se enfrentan con interrogantes que les crean, a veces, situaciones conflictivas al llegar, por primera vez, a ejecutar un proyecto propuesto por ellos mismos y a evaluar con la comunidad. No es que aquí van a encontrar la respuesta o la solución a los problemas comunes encontrados en sus prácticas profesionales. Lo que aquí encontrarán son nuevas cuestiones, reflexiones, ejemplos de situaciones concretas, propuesta de técnicas o instrumentos específicos

(2) Núñez, Carlos. Op. Cit. Pag. 102.

que pueden ser probados y utilizados en diferentes momentos de la práctica concreta. En resumen, la Antología es una guía para la práctica profesional del Promotor Social y de otros profesionales cuya práctica se involucre con los sectores menos favorecidos de la sociedad.

B. Sobre que trata

Este trabajo se compone de dos partes: Una parte inicial en donde se trata de teorizar sobre el conocimiento como proceso, ubicando en él, el papel del sujeto y objeto en la relación teoría-práctica-teoría en el contexto de la praxis social. Aquí, además de las reflexiones, personales, anexamos algunos textos clásicos de autores que trabajaron o siguen trabajando la temática.

La segunda parte entra en el campo de la metodología de trabajo. Trataremos de proponer instrumentos específicos no tradicionales, que servirán de apoyo al promotor social, educador popular y otros, en el sentido de lograr una mayor participación de la población en diferentes momentos del trabajo comunitario, en diferentes etapas del proceso de planificación. Sin embargo, para fundamentar esta práctica social, reflexionaremos sobre la acción del "agente externo" en los procesos organizativos de los grupos sociales y su contribución en la gestión participativa del grupo, de la organización, de la comunidad.

Su contenido es el siguiente:

I. Teorización sobre la relación Teoría-Práctica-Praxis y la ubicación del sujeto-objeto en el proceso de conocimiento

1.1. Investigar para conocer y conocer para transformar

Reflexiones acerca del proceso de conocimiento y la investigación como forma de acercamiento entre sujeto-objeto-sujeto y los procesos de acción-reflexión-transformación.

Para ampliar esta temática, proponemos las siguientes lecturas:

A- "La práctica, base y criterio del conocimiento" Tomado de: El Materialismo dialéctico histórico - Ensayo de Divulgación. Traducido al español por O. Razenkov. Edit. Progreso, impreso en la URSS, -en 1976.

B- "La praxis como categoría fundamental de la teoría del conocimiento.

Tomado de: Markovic, Mihailo. Dialéctica de la praxis. Amorrortu Editores S.C.A., Buenos Aires, 1972.

- C. "El proceso de conocimiento y diseño de la acción social.
Tomado de: Barreix Moares, Juan B., y Castillejos Bedwell, Simón. Metodología y método en la praxis comunitaria.
Distribuciones Fontamara, S. A. México. 1985.
- D. "La decepción respecto a la investigación tradicional"
Tomado de: Demo, Pedro. Investigación Participante Mito y Realidad. Editorial Kapelusz, S. A. Buenos Aires, 1985.
(Versión castellana de: Pesquisa Participante: Mito y Realidad. Traducción de María Celia Eguibar).

II. Repensando el quehacer de la Práctica:

De la necesidad de organización a la organización necesaria.
(Reflexiones personales apoyadas en prácticas anteriores y en autores conocidos).

Otros textos que ayudan a ampliar este tema son los siguientes:

- A. El método de trabajo comunitario
Tomado de: Barreix Moares, Juan B., y Castillejos Bedwell, Simón. Op. Cit.
- B. Organización de la población.
Tomado de: Gómez Jara, Francisco. Técnicas de Desarrollo comunitario. Distribuciones Fontamara, S. A. México. 1986.
- C. Una experiencia educativa con la familia campesina de Juan José Uribe.
Tomado de: "Cultura Popular". Revista Latinoamericana de Educación Popular. No. especial. 3 y 4. Editado por CELADEC, Lima, Perú. 1982.

Finalmente, proponemos algunos instrumentos auxiliares para la realización del diagnóstico, para momentos evaluativos y otros.

K. Teorización sobre la relación teoría-práctica-praxis y la ubicación del sujeto-objeto en el proceso de conocimiento.

- 1.1. "Investigar para conocer y conocer para transformar"
(Reflexiones acerca del proceso de conocimiento y la investigación como forma de acercamiento entre sujeto-objeto sujeto y los procesos de acción - reflexión - transformación.).

1.1.1. A manera de introducción al tema

Empezaremos nuestra reflexión, haciendo unas cuantas preguntas para ubicar nuestro problema.

A. Que es investigar?

Podemos dar varias respuestas tentativas, como por ejemplo:

- a) Forma de aproximarse a la gente para averiguar cosas de su vida cotidiana.
- b) Es aplicar una serie de instrumentos para recoger datos.

Podemos aceptar las ideas anteriores y, ampliándolas, llegamos a la siguiente definición de Investigación:

Es un proceso de reflexión acción sobre la realidad, utilizando procedimientos sistemáticos, el control y la crítica, con el objetivo de descubrir y conocer nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano. (1).

B. ¿Para qué investigar?

Esta pregunta lleva implícito un planteamiento de objetivos claves para cada investigación específicamente. Por ejemplo, si vamos a trabajar con jóvenes en proceso de organización, pues, el -Para qué- responde a una aproximación al conocimiento del historial y experiencia organizativa del grupo para fortalecer la organización juvenil. En otras palabras, el Para qué en una investigación se refiere a lo que se quiere medir en términos de logros cualitativos al final de la investigación.

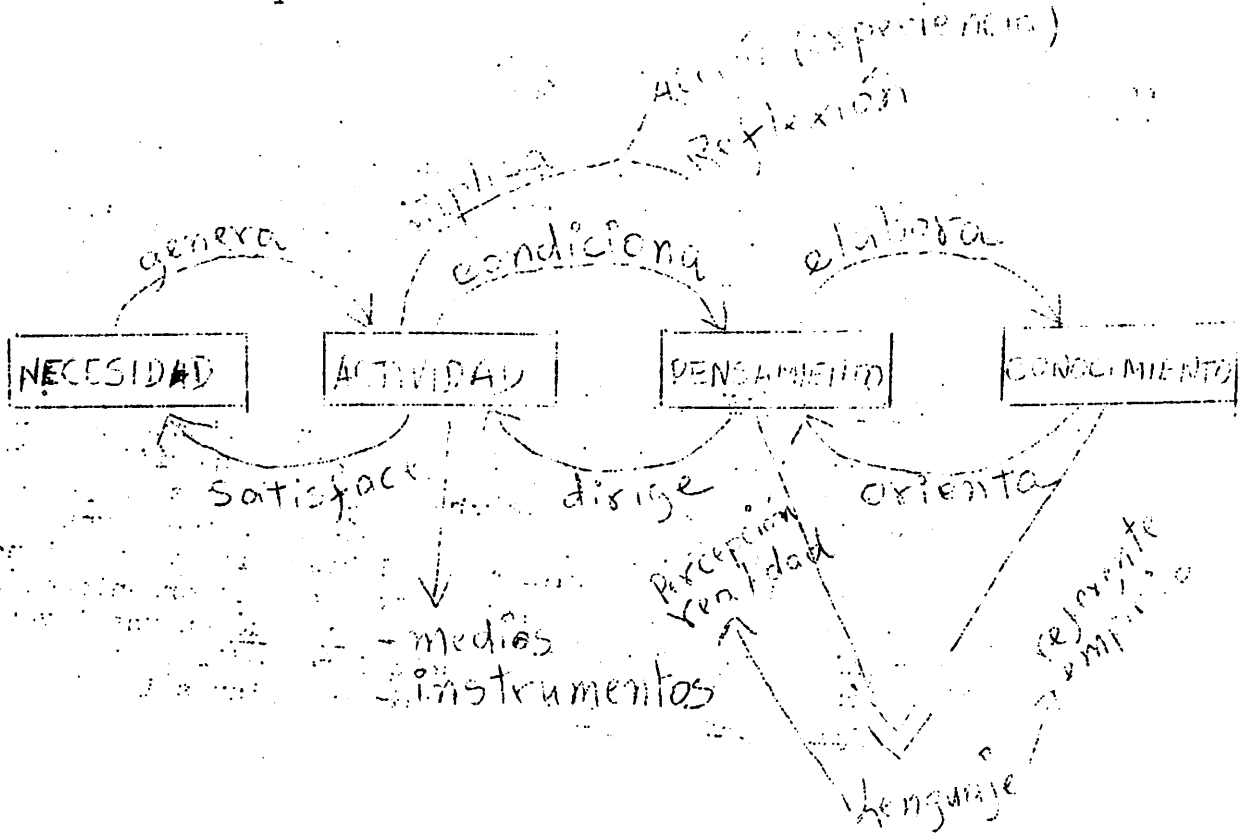
(1) Para esta definición, utilizamos elementos planteados por Ezequiel Ander-Egg y Jorge Padua. Sin embargo, esta concepción de investigación se queda en el simple conocimiento de la realidad, concepción que nosotros no compartimos totalmente por consideramos que el conocimiento debe estar a servicio de la transformación social. Hay otras posiciones frente a la investigación que además de incorporar en su proceso la transformación de la realidad, cuestionan el papel del sujeto en este proceso y plantean nuevas alternativas de conocimiento que implican la reflexión-acción-transformación, conforme se plantea en el punto 4 de este capítulo.

C. ¿Quién investiga?

Nos referimos al sujeto o sujetos de la investigación. Y al hablar de sujeto, estamos tocando uno de los elementos fundamentales en el proceso de conocimiento, cuyo punto de partida, cuando se trata del conocimiento sistematizado, es la investigación.

1.1.2. El proceso de conocimiento

Ahora bien, vamos a revisar como se desarrolla el proceso de conocimiento, empezando por analizar un esquema que plantea la relación entre necesidad, actividad, pensamiento y conocimiento. Veámos:



Como se ve, es un proceso en espiral ascendente que parte de una necesidad y vuelve a ella, después de un largo recorrido, generándose ahí otros procesos. La necesidad genera la actividad que para realizarse utiliza medios e instrumentos e implica al mismo tiempo, acción y reflexión, pero es esta actividad; esta acción

reflexiva en el mundo, sobre y con el objeto, que condiciona el pensamiento y elabora el conocimiento. Estos dos se materializan, se concretizan en el lenguaje que a su vez parte de una percepción de la realidad y un referente empírico. Diríamos pues, que sin esta acción reflexiva, sin el trabajo, por consiguiente, el conocimiento se hace vacío. Siguiendo, el proceso, el conocimiento orienta el pensamiento y este a su vez, dirige la actividad y ésta satisface a una necesidad concreta de un sujeto. (2) Ahora bien, cuando hablamos que la actividad implica acción-reflexión, nos estamos refiriendo a la capacidad del sujeto actuante de reflexionar sobre su acción y proyectarla temporal y espacialmente. Es decir, el hombre-sujeto planea su acción y tiene una visión en perspectiva del resultado de la misma. Así el ingeniero cuando va a construir una casa, por ejemplo, proyecta en su mente la forma y el contenido de la casa, con las posibilidades reales, sobrepasando todas las limitantes, antes mismo de iniciar la obra. El producto final, es decir, la casa construida, al punto de ser habitada, es el resultado de la proyección del ingeniero en el momento de la concepción de la idea. He aquí una de las diferencias básicas del Hombre-Sujeto, con capacidad de acción-reflexión, con respecto a todas las otras especies de animales. Estos construyen sus casas, sus nidos, siempre de la misma forma y con el único fin de abrigarse de las intemperies. Por ejemplo, tenemos la oropéndula que siempre arma su nido, colgándolo de las ramas de los árboles, en Costa Rica, en Brasil en Africa y en cualquier parte del mundo.

(2) Lo que se analiza a partir del primero y segundo esquemas es el resultado de discusiones en torno al problema de la construcción de un Marco Teórico para fundamentar procesos de alfabetización de adultos en Colombia, en los años 70. En estas discusiones se cuestionaba toda la problemática de los sujetos de alfabetización y las discusiones en torno al trinomio enseñanza-aprendizaje-enseñanza que pone en jaque la concepción de "educación bancaria" que toma el aprendizaje como una "hoja de papel en blanco" tal como lo propusiera Rousseau, en tiempos idos. Según esta concepción, el maestro, dueño de la verdad, llena la cabeza del educando, de ahí las metodologías autoritarias en donde el que habla es el maestro y el estudiante, el que escucha. Rescatando de la experiencia anterior, los elementos positivos, surge una concepción "liberadora" de la educación que plantea una relación de cambio de experiencias y conocimientos entre sujetos que se enriquecen en la práctica cotidiana de construcción del saber. De ahí porque la relación sujeto-objeto en términos de autoridad del primero sobre el segundo que se anula en esta relación, pasa a ser sujeto-objeto-sujeto que implica una relación, con base en el respeto mutuo, entre sujetos, mediatizados por un objeto que puede ser el medio, la naturaleza, la organización, etc. los cuales serán transformados a medida que se desarrolla el proceso.

Esta situación nos remite a analizar el papel del sujeto y del objeto en el proceso de conocimiento. Desde tiempos muy lejanos, los filósofos, preocupados por definir como se da el proceso de conocimiento, han generado discusiones sobre el papel del sujeto y del objeto, formulando hipótesis sobre que sería primero, si el sujeto o el objeto, si valía más uno que el otro, en este proceso, o si el uno determinaba el otro. Lo mismo pasó, posteriormente, con la discusión sobre la relación teoría-práctica en el proceso de conocimiento.

Nosotros partimos por aceptar que el origen del conocimiento reside en la práctica de un sujeto concreto sobre la naturaleza o un objeto concreto, es decir, la práctica como "actividad del hombre social transformando la realidad". (3) Ahora bien, es en esta actividad que el sujeto realiza su capacidad transformadora del objeto y su capacidad de reflexión. El objeto existe independiente de la voluntad del sujeto. Es decir, el objeto de estudio que es la realidad, es dinámica, cambiante, relacional y sometida a leyes.

En el proceso de conocimiento, el objeto (elemento cognoscible cuya existencia es independiente de la conciencia cognoscente) transmite una imagen (contenido del pensamiento) al sujeto (cognoscente). Como se ve, es un proceso que significa una transferencia de sus propiedades al sujeto (desde el punto de vista del objeto) y una salida de su esfera, una invasión de la esfera del objeto, una captura de las propiedades de éste para transformarlo (desde el punto de vista del sujeto). Por consiguiente, el sujeto va más allá del objeto: Se enfrenta a él, lo descubre, lo conoce, lo recrea, lo transforma. Esta transformación implica una práctica social sobre los objetos, una praxis humana tomada como "actividad social conscientemente dirigida a un fin", como lo afirma Mihailo Markovic. (4)

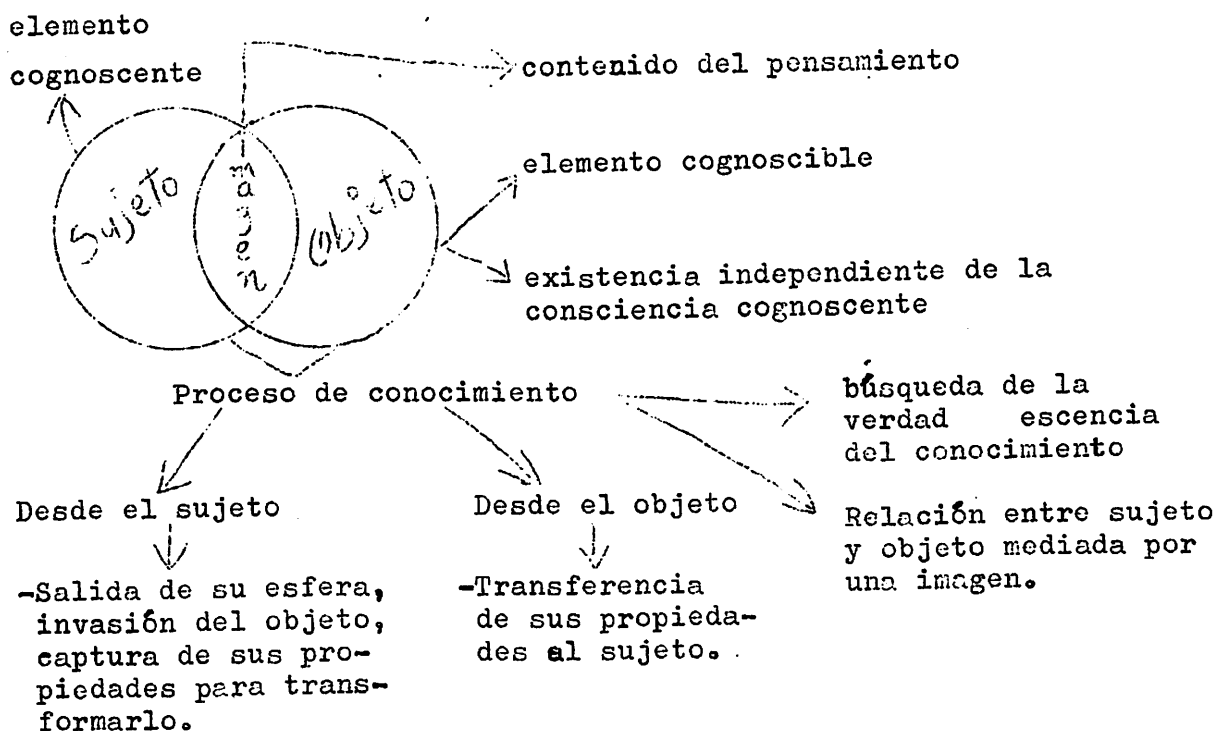
(3) Guy Besse, en su libro "Práctica Social y teoría" empieza por retomar a Lenin cuando plantea que "el punto de vista de la vida, de la práctica debe ser el punto de vista primero y fundamental de la teoría del conocimiento" para ubicar el papel de la práctica en el proceso de conocimiento. No se trata de la práctica individual, sino de la práctica histórica de la humanidad. Es esta la que fundamenta y es la base de todos los grandes descubrimientos que se dan en la historia y que hacen progresar acumulativamente el saber. Se refiere el autor a la práctica social, de ahí que reafirma que la práctica es la madre del conocimiento.

(4) Markovic, Mihailo, 1972, pp. 20-27.

Este autor ha aportado a la discusión sobre la praxis humana en su libro "Dialéctica de la praxis". Aquí plantea tres categorías fundamentales para entender la praxis humana y poderla distinguir de la actividad que tanto puede ser realizada por los seres humanos como por los animales. Estas 3 categorías son:

- a). Transformación del entorno natural.
- b). Creación de distintas formas e instituciones de la vida humana.
- c). Auto-creación del hombre.

Complementando su posición, Adolfo Sánchez Vásquez afirma que "toda praxis es actividad, pero no toda actividad es praxis". Por otro lado, Markovic introduce dos conceptos fundamentales para entender la praxis, cuales son trabajo y producción. Y más adelante afirma incluso que "para que una actividad conscientemente dirigida a un fin pueda ser considerada trabajo, debe incluir dos factores además del momento de la actividad misma: el "objeto de trabajo" y los "medios de trabajo". (5) Todo lo discutido hasta aquí, puede ser sintetizado de la siguiente forma



Sin embargo, no se puede decir que el simple contacto del sujeto con el objeto ya significa en si el conocimiento. Se puede hablar de un primer nivel sensorial del conocimiento. No se puede perder de vista que el proceso de conocimiento implica una acumulación de

(5) Ibidem, pag. 27.

Experiencias del sujeto con otros sujetos y con objetos y que son sus aproximaciones sucesivas, sistemáticas y de forma ordenada al objeto las que van conformando lo que pasa a llamarse conocimiento científico.

1.1.3. Tipos de conocimiento:

Del análisis de las relaciones que se dan entre necesidad-actividad-pensamiento-conocimiento, se desprende que las raíces del conocimiento, de la actividad cognoscitiva están en el trabajo. Para ampliar esta temática que no vamos a desarrollar profundamente aquí, es importante revisar el texto "El papel del trabajo en la transformación del mono en el hombre" de Marx, entre otros.

En el trabajo, el hombre se enfrenta a objetos reales y para operarlos, el hombre necesita un conjunto de hábitos, destrezas, habilidades específicas, además del gasto de esfuerzo físico en el sentido de realizar acciones adecuadas que lo llevan a lograr resultados planificados.

En este proceso, el hombre va adquiriendo conocimientos particulares sobre los objetos, su funcionamiento, su capacidad y sus limitaciones, realizando comparaciones con otros objetos. En este proceso, empiezan a surgir "fórmulas" de trabajo que permiten explicar y utilizar propiedades de los objetos anteriormente descubiertos. Poco a poco va el hombre desarrollando su capacidad de observar, recordar, surgiendo así el conocimiento como un conjunto de elementos, sistemas de enunciados sobre los objetos, orientaciones o explicaciones sobre los fenómenos que llevan al hombre, en el caso de seguirlos, a lograr resultados deseables en el trabajo, hacer predicciones sobre la conducta de los animales, sobre la naturaleza y así, orientarse mejor cada día.

Para entender más claramente el proceso de conocimiento, es importante ubicar, por lo menos, cuatro elementos que se interaccionan:

- La actividad cognoscitiva del hombre.
- Los medios del conocimiento.
- Los objetos del conocimiento.
- Los resultados de la actividad cognoscitiva.

Estos son los planteamientos de Aróstegui y otros y de Guerásimov, citados en el desarrollo de este texto.

En general, los autores plantean dos tipos de conocimiento:

- a- El conocimiento empírico, espontáneo que otros autores como Pardinas, prefieren llamar de vulgar; y
- b- El conocimiento científico.

Guérasimov prefiere hablar del proceso empírico espontáneo del conocimiento, definiéndolo de la siguiente forma:

"Es aquél en que la obtención del saber no está separada de la actividad social práctica del hombre, y la fuente principal de los conocimientos radica en las diversas operaciones prácticas con los objetos". (6).

Este proceso es tan antiguo cuanto la humanidad e históricamente está ligado al proceso de trabajo, es decir, a la actividad laboral del hombre. Con el transcurso del tiempo y el desarrollo de la humanidad, este proceso va sufriendo profundos cambios y es el trabajo el que va dictando la pauta y aquí juegan un papel preponderante los instrumentos de trabajo que van perfeccionando, unidos

(6) Ver Guerásimov, I. G. 1975. P.53.

a estos, los objetos de trabajo que se van ampliando y cambiando a partir de la experiencia acumulativa del hombre a través del proceso de trabajo.

Guérasimov plantea 4 características básicas que explican el proceso empírico espontáneo del conocimiento y lo distinguen del conocimiento científico. Son ellas:

a. Este tipo de actividad cognoscitiva es común a todas las personas que realizan o participan de la práctica social. La acumulación y la utilización de esos conocimientos se dan en igual proporción, es decir, todos tienen las mismas posibilidades; no hay una preparación o un proceso de capacitación especial para lograr y utilizar el conocimiento. En general, este conocimiento es parte de la experiencia individual del hombre y de las tradiciones históricamente formadas. Esta actividad del conocimiento como trabajo solo afecta a los objetos con los que el hombre se relaciona directamente, pudiendo estar orientada hacia otros objetos como fenómenos celestes, situaciones, estados de salud, etc. Este solo es posible porque la actividad cognoscitiva comprende en sí "la observación, la comparación, la selección y la clasificación de los objetos y sus propiedades, el recuerdo de los resultados obtenidos, la formación de enunciados y la unión de unos con otros, la construcción de determinadas conclusiones lógicas, etc.". (7).

b. En el proceso empírico espontáneo del conocimiento no existen, en general, medios de conocimientos especiales; los instrumentos del trabajo sirven a la vez para conocer el mundo circundante. Con ellos, el hombre se relaciona con la naturaleza, la modifica y la transforma, creando al mismo tiempo, objetos de consumo. Aquí juega un papel fundamental el lenguaje que es el medio imprescindible y esencial para cualquier actividad cognoscitiva. Con la ayuda del lenguaje se designan los objetos y se desarrolla el conocimiento acerca de ellos. Como dice Guérasimov: "Con la ayuda del lenguaje, los objetos se introducen en el proceso de reflexión; las palabras y las imágenes sustituyen a objetos que existen realmente, a sus propiedades e interacciones. "Y más adelante:"... el lenguaje hace posible no ya recibir y conservar los conocimientos sino, además, intercambiarlos, recordarlos y comprobarlos". (8).

Para una ampliación de esta temática, se puede consultar a: Gorski y otros en "Pensamiento y lenguaje" y a Leóntiev en "Actividad, conciencia y personalidad", obras éstas citadas en el desarrollo de este trabajo, además de otros autores que han trabajado también esta temática.

(7) Idem, P.54.

(8) Ibídem, P.55.

c- Una tercera característica nos indica que los objetos del proceso empírico espontáneo del conocimiento son instrumentos y objetos de trabajo a la vez. Señala el autor la atención que le dio el hombre a estos elementos y fueron necesarios largos períodos y gran esfuerzo hasta llegar a su dominio, pasando no solamente por su elaboración sino por su utilización en la caza, pesca, domesticación y crianza de animales, agricultura etc. Es a partir de ahí que estos conocimientos sobre los instrumentos y objetos de trabajo empiezan a transferirse a objetos similares en la naturaleza, ampliándose junto al perfeccionamiento de los instrumentos de trabajo y su consiguiente cambio y ampliación del campo de actuación. Por eso, afirman Aróstegui y otros que: "... el desarrollo histórico de los instrumentos de trabajo está profundamente relacionado con el desarrollo del conocimiento real del mundo circundante". (9).

d- Lo que se sabe, lo que se transmite en el proceso empírico espontáneo aparece bajo la forma de juicios, diversas indicaciones, aseveraciones, prescripciones de trabajo, refranes populares, producto de la experiencia multiseccular de la humanidad. En muchos casos, el carácter de estos conocimientos y los medios para utilizarlos prácticamente no están consolidados, empero no por esto deben ser subestimados. Es importante resaltar que fueron transmitidos especialmente aquellos conocimientos que corroboraron, en la práctica, el éxito. Sería pues, un gran error subestimar este tipo de conocimiento. La historia de la humanidad está colmada de ejemplos en este sentido: Los conocimientos acumulados por muchas generaciones en el campo del riego, del drenaje de la tierra, de la construcción, de la domesticación y crianza de animales, etc., todavía hoy son utilizados. La propia medicina popular acumuló toda una experiencia en el campo de la salud con las plantas medicinales, acerca de las propiedades curativas de las plantas, como el aloe: el ginseng, entre tantas otras. Se puede decir que estos conocimientos no han perdido vigencia, gracias a la formación de hábitos de conservación y utilización de los mismos en el proceso empírico espontáneo del conocimiento.

El segundo tipo de conocimiento, retomado por los autores citados y por Eli de Gortari, entre otros, es el que deriva de la ciencia como forma especial de conocimiento.

Eli de Gortari define el conocimiento como:

"El resultado de una actividad humana de carácter social que se realiza colectivamente, y de cuyos resultados se desprenden muchas aplicaciones prácticas, las

(9) Ver Aróstegui, J. M. 1985. P.168.

cuales contribuyen a la satisfacción de nuestras necesidades y al mejoramiento de las condiciones en que vivimos". (10).

Por otro lado, Guerásimov, Aróstegui y otros plantean que el nacimiento de la ciencia está directamente ligado a la época en que surgen las clases sociales, cuando se produjo una nueva división social del trabajo, separándose el trabajo intelectual del trabajo físico, manual. Las clases dominantes monopolizaron el trabajo intelectual cuyas funciones según Guerásimov eran las siguientes:

- a- Organizar la producción material de la sociedad;
- b- Dirigir a la gente en el proceso de trabajo;
- c- Organizar un aparato estatal y dirigir su actividad cotidiana;
- d- Elaborar una ideología que permitiera fortalecer y santificar las relaciones de producción fundadas en el dominio de unas clases sobre otras; y
- e- Desarrollar la ciencia, el arte y otras esferas de la actividad social. (11).

Es en este sentido que la ciencia se va configurando como una forma especial de conocimiento, en donde la burguesía ejerce un papel relevante y empiezan a formarse grupos especiales de personas que pasan a cumplir funciones específicas y concretas del trabajo intelectual. Para esto, necesitan de una preparación especial. Así se va formando un grupo especial cuya función es desarrollar la ciencia, a diferencia del conocimiento empírico espontáneo que es común a toda la humanidad. Es aquí en donde se plantea el carácter clasista de la ciencia.

Las características del conocimiento científico son, para Guerásimov, las siguientes:

- a- La actividad cognoscitiva, en la ciencia, es del dominio privado de un grupo de personas, especialmente preparadas científicos, investigadores, etc. Su actividad básica es la investigación científica.
- b- Los medios e instrumentos son especializados:
 - Materiales (aparatos diversos, dispositivos experimentales, etc.):

(10) Ver Eli de Gortari, 1978, P.11.

(11) Ver Guerásimo Guerásimov. I.G. 1975. P.50.

-Matemáticos.

-Lingüísticos y lógicos

c- En la ciencia, a diferencia del proceso empírico espontáneo de conocimiento, no solamente se estudian los ~~objetivos~~ ^{objetivos} que utiliza el hombre en su práctica inmediata, sino, los que él descubre en el desarrollo de su propia práctica científica.

d- En la ciencia se empieza a estudiar los mismos resultados de la actividad científica: los conocimientos científicos. Se elaboran criterios específicos que permiten hacer la separación entre el conocimiento científico y el empírico espontáneo. Se utiliza para su expresión, no solo el lenguaje natural sino, además los medios simbólicos, lógicos, matemáticos, especialmente creados y desarrollados para este fin. (12).

Eli de Gortari, complementando la posición anterior, aporta los siguientes elementos:

1. La actividad científica se desarrolla dentro de un marco de referencia bien definido, su estructura interna es determinada y usa procedimientos estrictos.
2. La ciencia es la explicación objetiva de la realidad. Es objetiva porque describe las formas en que se manifiestan los procesos, distingue sus fases sucesivas y coexistentes observadas en su desarrollo; devela sus conexiones intrínsecas y relaciones con otros procesos, determina las condiciones necesarias para que ocurran los hechos y revela las posibilidades y los medios adecuados para hacer eficaz la intervención humana en el desarrollo de estos procesos, sea provocando que se aceleren, se retarden, se intensifiquen, se moderen o se modifiquen o cambien radicalmente.
3. La explicación científica es racional porque la imagen que revela de cada proceso, lo mismo de sus propiedades y sus interrelaciones con otros procesos, es una imagen racional. (13).

12) Idem. P.63.

13) Eli de Gortari. 1975. Págs. 11-12.

1.1.4. Formas de abordar la relación sujeto-objeto-sujeto en el proceso de investigación.

Ahora bien, si se quiere alcanzar el conocimiento científico o por lo menos aportar elementos a él, débese partir de un trabajo sistemático del sujeto sobre el objeto, utilizando un referente teórico y un instrumental especializado acorde a las características del mismo. Nos estamos refiriendo a la investigación.

Hay varias concepciones y formas de abordar y de buscar este conocimiento. Hay concepciones que hacen énfasis en el objeto de investigación y parten del hecho de que el sujeto investiga para conocer el objeto y hasta ahí va su función. El sujeto investigado no debe interferir en el objeto ni mucho menos considerar sujetos que no tengan el llamado "dominio científico" de la teoría. Congruente con esto, se decide por una metodología y un instrumental cuya finalidad es recabar y ordenar datos que al final confirmarán o rechazarán hipótesis inicialmente planteadas o contestarán preguntas previamente lanzadas. No vamos a detenernos en esta forma de investigar. Es cierto que genera conocimiento y aporta a la ciencia pero, ¿es esto suficiente? ¿a quién sirve el conocimiento?

Estas y otras cuestiones nos remiten a optar por una concepción de investigación que, en su desarrollo, busca dar respuesta a estos interrogantes y plantean otras que le sirven de fundamento. Estamos refiriéndonos a la investigación-acción o investigación participativa. Partimos del hecho de que la investigación, como proceso que lleva al conocimiento, solamente cobra sentido cuando se concretiza en un proceso de transformación del objeto y consecuentemente de los sujetos en él involucrados o comprometidos con él. En ese sentido, consideramos que el acto de conocer implica un confronto de saberes y de experiencias y, por consiguiente, no puede ser un proceso lineal. Si nuestro objeto de estudio es la realidad concreta, en ella están inmersas sujetos cuya experiencia y conocimiento deben ser tomados en cuenta y su acción debe ser canalizada en el sentido de encaminarse hacia la transformación de esa realidad (objeto) y de sus condiciones de vida. Por consiguiente, la investigación como proceso, es al mismo tiempo, fuente de conocimiento, transformación recreación y superación. Es como un conjunto de acciones que se repiten en cadenas, pero siempre provisionalmente, por que originan el eslabón siguiente, tal cual se da en el proceso de transformación de la flor en fruto, de éste en semilla que da origen al árbol que se transforma en madera y ésta en mesa, cuya función la da el uso que le presta el sujeto. En la investigación social, pasa algo similar; como la realidad

es dinámica y cambiante, lo que interesa estudiar es el movimiento de la sociedad de los fenómenos sociales, de los grupos, sus representaciones y organizaciones. Lo importante es rescatar el papel de los sujetos en el conocimiento de esta realidad y sus posibilidades concretas de poner este conocimiento a servicio de la transformación, recreación y superación de las condiciones reales de existencia.

Una investigación así concebida implica en que un sujeto pensante inmerso en una realidad concreta, en su búsqueda del conocimiento, emerge de la realidad y utiliza el conocimiento construido y acumulado cotidianamente, confrontando con un conocimiento sistematizado, comprobado científicamente y generalizado, como fundamento para la toma de decisión de una acción que redunde en la transformación del entorno y de las condiciones reales de existencia. En ese sentido, el cientista pone sus conocimientos a servicio y en función de sujetos que participan de un proceso en el cual están involucrados y cuyo producto será construido no solamente con su adhesión sino con su acción y decisión

1.5. Hacia formas participativas de Investigación

Tom de Witt y Vera Gianotten definen la Investigación Participativa de la siguiente forma:

"Es un enfoque en la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad con el objeto de promover la participación social para el beneficio de los participantes de la investigación". (14).

(14) Esta es una definición de Tom de Witt y Vega Gianotten en "Investigación Participativa en un contexto de Economía Campesina", aclarando que al hablar de investigación participativa se están refiriendo a toda forma de investigación - acción, auto - investigación o encuesta - participativa, pues consideran que la participación implica "una acción reflexionada en un proceso orgánico de cambio".

Podemos decir, por lo tanto, que investigar es una actividad cognoscitiva de carácter educativo y de acción social. Acción social que implica participación, entendida ésta como "acción reflexionada en un proceso orgánico de cambio". Como concepción investigativa, parte de algunas premisas que le sirven de base y fundamento, sistematizadas por los autores citados, de la siguiente forma:

1. La Investigación no puede aceptar la distancia tradicional entre sujeto y objeto de la investigación, por ello, se debe buscar la participación activa de la comunidad en todo el proceso de investigación.
2. La comunidad tiene un cúmulo de experiencias vividas y de conocimientos, existe por lo tanto un saber popular que debe ser la base para cualquier actividad de investigación que se desarrolle en beneficio de ella. Es la comunidad que debe ser sujeto de la investigación sobre su propia realidad.
3. La investigación participativa establece, entonces, una nueva relación entre la teoría y la práctica, entendida ésta como la acción hacia la transformación.
4. El proceso de investigación participativa se considera como parte de una experiencia educativa que sirve para determinar las necesidades de la comunidad y para aumentar la conciencia.
5. La investigación participativa es un proceso permanente de investigación acción. La acción crea necesidad de investigación. La investigación participativa no puede ser aislada de la acción, dado que no se trata de conocer por conocer.
6. La participación no puede ser efectiva sin un nivel adecuado de organización, o sea, las acciones deben ser acciones organizadas. (15).

Metodológicamente hablando, también la investigación participativa plantea sus principios que por un lado la fundamentan y por otro

sirven de guía en la acción transformadora. Carlos Rodríguez Brandao. (16). Plantea los siguientes:

1. Autenticidad y compromiso significa que siempre hay un lugar para los intelectuales, técnicos y científicos en medio a las luchas de los sectores populares y que aquellos no necesitan disfrazarse de obreros o campesinos para poder actuar. Simplemente deben ser honestos y demostrar su compromiso con estos sectores, contribuyendo específicamente desde el punto de vista de su disciplina y no negándola.
2. Antidogmatismo - La experiencia nos enseña que no es conveniente aplicar literalmente en el campo, principios de una disciplina determinada o ideas pre-establecidas. El dogmatismo es, de por sí, el peor enemigo del método científico. Los intelectuales pueden y deben buscar los caminos de adaptación de métodos o experiencias con otras realidades, siempre tomando en consideración las particularidades de cada cultura específicamente. Con la teoría pasa lo mismo; debe servir de fundamento a la acción, pero no rígidamente, sino viendo en que medida aclara las situaciones particulares de cada realidad, la enriquece, estando siempre alerta a los constantes cambios que la propia realidad puede introducir en ella.
3. Restitución sistemática - Principio que le da sentido a la participación popular en las investigaciones y se vincula a la cuestión- ¿A quién sirve la investigación? es decir, todo conocimiento generado en el seno de los sectores u organizaciones populares, debe volver a ellos y servir de fundamento y punto de partida para nuevas acciones. Esto plantea 4 reglas básicas:
 - a- Comunicación diferenciada O sea, las informaciones históricas, los contenidos construidos en el proceso deben volver a sus forjadores bajo una forma comprensible y manejable por cada sector específico de la comunidad, es decir débese tomar en cuenta que los niveles de comunicación varían de grupo a grupos, dentro de un mismo espacio físico.

(16) "En la misma línea de aporte a la concepción metodológica de la investigación-acción, investigación participativa, Rodríguez Brandao propone 6 principios metodológicos para este tipo de investigación y hace énfasis en el papel de los "intelectuales orgánicos" en el proceso de investigación. Resalta el autor la importancia de actitudes como la "humildad" en la construcción del saber. Humildad entendida como la capacidad de oír, de escuchar a los interlocutores respetar los discursos con otro tipo de sintaxis, disponibilidad para sacar enseñanzas de la práctica. Esto implica en enseñar-aprendiendo, reflexionar-actuando y vice-versa.

- b- Simplicidad en la comunicación - Se plantea aquí que el lenguaje que se utiliza debe ser accesible a todos los niveles y debe permitir divulgar los resultados de la investigación, de acuerdo a sus momentos específicos, a un público cada vez más amplio.
 - c- Auto-investigación y control - Significa que la participación no depende de los técnicos sino que es una conquista de la población que se capacita para la participación en la toma de decisiones en todos los momentos del proceso y en su desarrollo, ejerce el control sobre la acción y sus resultados. La participación no se concibe como conocimiento y opinión sobre los resultados de la acción, sino en la construcción y en el destino de estos resultados.
 - d- Popularización de la técnica - Implica buscar las formas de generalizar técnicas e instrumentos de investigación, tomándolas del dominio de esos grupos que, capacitados, poco a poco, podrán romper la dependencia frente a los intelectuales y realizar de esta forma sus propias investigaciones.
4. Retroalimentación para los intelectuales orgánicos Significa que la acción-reflexión con los sectores populares, enriquece el récord de conocimientos de los "intelectuales orgánicos" (en las palabras de Gramsci) ayudándolos a visualizar en la práctica concreta el paso de lo particular a lo general, de lo regional a lo nacional, configurándose una visión integrada de todo el conocimiento.
5. Ritmo y equilibrio de la acción-reflexión - Implica en el esfuerzo que hacen los intelectuales orgánicos de estimular la discusión reflexiva al interior del trabajo investigativo en el sentido de articular el conocimiento concreto inmediato con el conocimiento general, el local con el regional y el nacional, la formación social con el modo de producción, las condiciones reales de vida en el sistema capitalista. Es decir, desarrollar un ritmo específico en el tiempo y en el espacio que va de lo inmediato a lo más lejano, que de la acción pasa a la reflexión y de esta a la acción, dando un sentido social a la práctica individual y haciendo conciente la intencionalidad transformadora de la acción humana.
6. Ciencia modesta y técnicas dialógicas- Podemos resumir la construcción de esta ciencia modesta en dos condiciones mínimas que contribuirán al desarrollo del ritmo y equilibrio de la acción-reflexión y retroalimentación cultural de las bases a los intelectuales orgánicos:

a- El descubrimiento y revalorización de los recursos locales y la modestia y simplicidad en el manejo de elementos científicos e instrumental técnico.

b- Que todo investigador debería abandonar la tradicional arrogancia y actitud de "dueño de la verdad", cambiándola por la humildad del que sabe oír discursos concebidos con diferentes sintaxis cultural, buscando aprender y descubrir enseñanzas; romper con la asimetría de las relaciones que se dan entre entrevistador y entrevistado e incorporar personas de las bases de forma activa y pensante en el desarrollo de la investigación.

Conforme se reafirmó anteriormente, la participación de la población en el proceso de investigación puede expresarse más activamente, según la propuesta de De Schutter, (17) en las siguientes tareas:

- La formulación de los objetivos
- La definición de los temas y problemas a investigar
- La recolección de los datos
- Análisis de los mismos
- La interpretación del significado de la nueva información
- La formulación de las prioridades
- La identificación de los recursos internos y externos de la comunidad.
- La programación de las acciones
- El control y la evaluación permanente de las acciones
- Planteamiento de nuevos requerimientos de información, formación y acción.

(17) De Witt y Gianotten, en el trabajo citado, retoman los planteamientos de Anton de Schutter, en lo que se refiere a un listado de actividades en las cuales puede y debe haber participación activa de la población involucrada. Nosotros aceptamos la propuesta y creemos también que por el simple hecho de hablar de investigación participativa, no significa que ya está lograda la participación de los sectores populares, o sea, la participación no se da automáticamente. En el proceso hay actividades en las cuales se puede lograr un más alto nivel de participación sin mayores esfuerzos, en cambio, otras tareas exigen no solamente disposición de la población, sino también de los agentes externos. También hay la posibilidad de capacitación de los pobladores para aportar efectivamente en el proceso, en sus distintos momentos y etapas. Aquí se retoma la actitud de "humildad" del agente externo (promotor social, educador popular, etc.) de enfrentarse al proceso, con la intencionalidad de enseñar-aprendiendo y aprender-enseñando, en una realidad concreta y con los involucrados en ella, tomando en consideración las condiciones y limitaciones reales con las cuales pueda contar.

1.1.6. Una síntesis comparativa

Para terminar, podemos resumir el capítulo anterior, analizando como se da en la investigación social clásica (hablemos de investigación empírica - I.E.), y en la investigación acción - participativa (IAP). Tomaremos los siguientes elementos como términos de comparación:

- a) El sujeto que investiga
- b) El objeto de investigación
- c) Objetivos que persigue
- d) Métodos y técnicas que utilizan
- e) Análisis de la información y
- f) Utilización de los resultados.

- a) Cuanto al sujeto, en la I.E. corresponde a un investigador o un equipo de especialistas o profesionales (sociólogos, psicólogos, etc). Está vedado al sujeto investigado, la participación real en el proceso.

En la IAP, los sujetos son los investigadores y la población investigada. Los primeros en general, son impulsores de los procesos de participación, pero ambos son sujetos activos del proceso.

- b) En la I.E. el objeto de investigación es la población de la cual se espera solamente que responda a los interrogantes de los investigadores. Se pretende investigar los fenómenos sociales de la misma forma que se investiga en las ciencias naturales. Y como dice Pedro Demo (17), hay "una creciente marginación de la población mayoritaria, derivada en parte de su falta de acceso al saber, que es una "fuente de poder". Se crea la idea de que la investigación es cosa de los profesionales.

En la IAP, el objeto es la realidad, es la problemática integral que se vive, de la cual hace parte el sujeto-investigado. En el proceso, se tratará de ir cambiando esta realidad.

- c) Los objetivos, en la I.E. son formulados por los expertos profesionales, en general lejos de la realidad concreta y antes mismo del proceso investigativo. No toma en consideración el punto de vista de la población y las propuestas siempre vienen de arriba hacia abajo. En la IAP, los objetivos concretos de la acción son formulados con la población y la intencionalidad explícita es la de conocer científicamente la realidad; la problemática que se vive, para impulsar procesos de transformación.

(17) Demo, Pedro -Investigación Participante- -Mito y realidad-, 1985, p. 35.

- d) La I.E. simplifica la realidad. Los métodos en general, son directivos y las técnicas e instrumentos llevan a las personas a encasillar sus respuestas arbitrariamente, es decir, priorizar la información cuantitativa y esto puede llevar a una deformación de la realidad, a través de las generalizaciones, sin una fundamentación real.

En la I.A.P., tanto se utilizan instrumentos para recoger información cuantitativa, como cualitativa. Los sujetos investigados conocen los instrumentos, son entrenados para su aplicación y los utilizan para estudiar determinada situación. A lo largo del proceso, se va discutiendo con la población los problemas centrales de la investigación y se confronta la información recopilada (los datos reales) con documentos sobre la materia u otras investigaciones.

- e) En la I.E. la población investigada no tiene acceso a la información recopilada. Es el investigador o el equipo de trabajo que recopila, ordena, tabula los datos, los analiza y prepara su informe final.

En la I.A.P., no hay un momento o paso del cual no participe la población investigada sobre la marcha de los acontecimientos se va informando a la población y si hay que tomar decisiones, con ella se toma, incluso, hay un momento que se llama "devolución sistemática" en donde se busca restituir a la población, el producto de la investigación por ella y con ella construido para que ella pueda utilizarla a su gusto, desarrollando proyectos futuros, si es su decisión.

- f) Los resultados de la investigación están directamente relacionados con el análisis de la información. En la I.E., los resultados aparecen en los informes finales y es del interés particular de los investigadores o de los que financian la investigación. Lo más que puede pasar es que se informa a la población sobre los resultados, pero si se implementan políticas que traigan algún beneficio a la población o programas directos, se hacen a espaldas de ella. En general, los resultados terminan por interesar solo a los investigadores y a sus contratantes.

En la I.A.P. los resultados pertenecen a la población puesto que ella es sujeto-investigador del proceso. Los resultados pueden generar nuevos temas a investigar o a profundizar, insertándose en un proceso, dinámico de transformación cotidiana de la vida, de la organización, de la comunidad.

En el proceso de investigación, los involucrados se apropian de la capacidad de investigar, de estudiar, de crear conocimiento, de valorar y valorizar su propio conocimiento y con los resultados buscan el fortalecimiento de sus organizaciones, generando nuevos proyectos.

A manera de reflexión final, no podemos, pensar que la IAP es la fórmula mágica para propiciar la participación. Es importante resaltar que también ella tiene sus debilidades cuyo análisis no es objeto de este estudio. Es importante considerar que ningún método es perfecto. Cabe al investigador al promotor social o educador popular saber reconocer su fortaleza y sus puntos débiles y seleccionar en qué momento o situación más conviene su utilización. Lo que sí recalcamos es que este nuevo punto de vista que toma en consideración a los investigados, puede generar procesos de cuestionamiento de la realidad que en la investigación tradicional ni siquiera aparecen. Y todo proceso que genera nuevos enfoques de la realidad y por consiguiente aporta a la construcción de nuevos saberes, debe por lo menos llevarnos a la reflexión y a la renovación de nuestra práctica profesional.

Finalmente, retomamos de Budd Hall los siguientes puntos característicos de la IAP, que él los plantea como objetivos: (18).

- a) Los métodos cuantitativos no proporcionan una comprensión adecuada de la realidad;
- b) El deseo de una investigación que lleve a la práctica alternativas capaces de cimentar el desarrollo, la justicia social y la autopromoción;
- c) El deseo de reimplantar el humanismo en el terreno de la ciencia.

Con el objetivo de complementar y ampliar la temática expuesta en este primer capítulo, presentamos los siguientes textos:

- A.- "La práctica, base y criterio del conocimiento".
- B.- "La praxis como categoría fundamental del conocimiento".
- C.- "El proceso de conocimiento y el diseño de la Acción Social".
- D.- "La decepción respecto de la investigación tradicional".
- E.- "El método de trabajo comunitario".
- F.- "La participación de la población".
- G.- "Una experiencia de trabajo con la familia".

- A.- "La práctica, base y criterio del conocimiento"
Tomado de: "El materialismo dialéctico e histórico" Ensayo de divulgación. Editorial Progreso, Traducido al español por O. Razenkov, impreso en la URSS, 1976, pp. 228-261.

(18) Citado por Demo, Pedro, op. cit. p. 34.

LA PRACTICA, BASE Y CRITERIO DEL CONOCIMIENTO

§ 1. El problema de la cognoscibilidad del mundo

Ha llegado la hora de estudiar el otro aspecto del problema fundamental de la filosofía, del que se ha hablado más arriba. Este aspecto del problema de la actitud de la conciencia hacia el mundo material se formula así: ¿puede la conciencia reflejar exactamente este mundo?, ¿puede el hombre descubrir las leyes de la naturaleza y la sociedad, las propiedades y relaciones fundamentales de los objetos que lo rodean?, y si puede, ¿posee un conocimiento completo, exhaustivo, acabado, o posee un conocimiento parcial, incompleto? El conjunto de las opiniones y doctrinas que dan respuesta a estas interrogantes se llama teoría del conocimiento, o gnoseología (de las palabras griegas "gnoseo" -conozco, y "logos" - palabra, ciencia).

Cada uno de nosotros conoce muchas cosas, más distintas, posee distintas informaciones de cuya veracidad no duda nadie. Sabemos cómo se debe encender la lámpara eléctrica, soldar un recipiente metálico, poner en marcha una máquina o buscar un número necesario en la guía de teléfonos. Parece que todos estos datos, comprobados por la experiencia de vida, no dejan lugar a dudas de la veracidad de nuestros conocimientos. Pero lo que a primera vista parece absolutamente indiscutible, resulta erróneo no pocas veces. Por ejemplo, apoyándose en su experiencia de vida, los hombres consideraban largo tiempo que la Tierra era plana y quieta, mientras que el Sol se movía por la bóveda celeste. Hasta fines del siglo XIX, los científicos suponían que los átomos eran los últimos e indivisibles ladrillos del Universo. Todas estas convicciones no suscitaban dudas durante largo tiempo. Entretanto, en nuestros días, cada escolar conoce que la Tierra tiene una forma próxima a la esferoidal, que ella gira en torno al Sol, que no sólo los átomos, sino también sus núcleos son divisibles y se componen de partículas elementales, etc. Semejantes hechos obligan a meditar en si son fidedignos, indiscutibles los conocimientos de que disponemos; de si no pueden ellos resultar un buen día una ficción, un extravío, cómo ha ocurrido ya reiteradas veces no sólo con los conocimientos habituales, diarios, sino también con los conocimientos científicos. ¿Existe un modo seguro de conocimiento del mundo que nos garantice contra los extravíos? En la remota Antigüedad, los filósofos tenían ya semejantes dudas. Si los materialistas antiguos Demócrito (siglo VI-V a.n.e.), Epicuro (siglo II a.n.e.) estaban seguros de que el mundo era cognoscible y de que los conocimientos humanos proporcionaban los datos fidedignos sobre las cosas y acontecimientos circundantes, el filósofo Cratilo (siglo V a.n.e.), de quien se ha hablado más arriba, declaró que no se podía conocer el mundo, pues las cosas cambiarían antes de que el hombre hubiese podido conocerlas.

Así pues, en la historia de la filosofía encontramos los argumentos tanto en defensa como en contra de la cognoscibilidad del mundo. Y, por consiguiente, no se trata de seleccionar sin ninguna ligazón, unos u otros hechos, sino de analizar la esencia del proceso del conocimiento, descubrir sus rasgos y regularidades principales.

Los distintos sistemas filosóficos enfocan y resuelven de diferente manera el problema de la cognoscibilidad del mundo. Para comprender más a fondo la gnoseología del materialismo dialéctico es necesario examinar aunque sea a grandes rasgos las concepciones de sus predecesores al respecto, pues el materialismo dialéctico no surgió en un lugar vacío, sino que constituye el resultado de la interpretación crítica de las doctrinas gnoseológicas, cuyos lados débiles y fuertes se descubrieron en el curso del desarrollo histórico merced al perfeccionamiento de la ciencia, la técnica y otras formas de actividad de los hombres. Conviene subrayar, a la vez, que el materialismo dialéctico absorbió todo lo valioso que había sido atesorado por los sistemas filosóficos precedentes en el dominio de la naturaleza, las bases y los criterios del conocimiento.

§ 2. Gnoseología del agnosticismo

La total negación de la posibilidad de conocer el mundo recibió el nombre de agnosticismo*. Reconociendo que la fuente de todos nuestros conocimientos son las sensaciones, los agnósticos disertan más o menos de la siguiente manera. Si nuestras sensaciones y percepciones corresponden a lo que se está operando en la realidad, nuestros conocimientos son certeros. Si las sensaciones y percepciones no se parecen en absoluto a los objetos como son de por sí, fuera de las sensaciones y percepciones, se debe reconocer que los conocimientos de los hombres son erróneos. Pero ¿se puede confrontar una percepción sensorial de algún objeto con ese objeto mismo? "La mente -decía el filósofo inglés D. Hume (1711-1776)- jamás tiene ante sí ninguna cosa menos las percepciones y no puede en modo alguno realizar una experiencia sobre la conexión de éstas con los objetos". (1).

Por consiguiente, no hay con qué confrontar nuestras sensaciones, es imposible verificar si corresponde a la realidad lo que comunican ellas, por lo cual no se puede contestar a la pregunta de si reflejan el mundo o son una ficción. Puede ser que fuera de nosotros existan las cosas que poseen las propiedades de las que informan las sensaciones. Pero es completamente admisible que en la realidad no hay nada semejante. A juicio de los agnósticos, los hombres no pueden desembarazarse de las dudas a ese respecto, no pueden resolver este problema.

* De las palabras griegas "Gnoseo" -conozco, y la partícula negativa "a".

(1) D. Hume An Enquiry concerning Human Understanding. In Essays and Treatises on Several subjects, vol II, Dublin, MDCCLXXIX, p. 163.

Como recordará el lector, el obispo Berkeley, idealista subjetivo y predecesor de Hume, también consideraba que las sensaciones eran la única fuente de todos los conocimientos humanos, pero, el suponer que las cosas circundantes no eran más que combinaciones de las sensaciones, reconocía, al mismo tiempo, que independientemente de las sensaciones existía Dios. A su juicio, precisamente Dios era la fuente de las sensaciones. Exactamente en este punto, Berkeley manifestó la inconsecuencia, entrando en contradicción consigo mismo, al reconocer que la fuente de las sensaciones (Dios) existía fuera de ellas. Precisamente, aquí Hume diverge de Berkeley. Al aplicar más consecuentemente la idea de que las sensaciones son la única fuente de los conocimientos humanos, Hume, quedándose idealista, llega a la negación de la existencia de Dios. Este aspecto del agnosticismo de Hume gustó al comienzo a algunos naturalistas, que vieron en ello la defensa frente a la teología. Pero muy pronto los más perspicaces de ellos descubrieron que el agnosticismo era incompatible con la ciencia, pues el fin principal de ésta era conocer el mundo circundante, mientras que el agnosticismo consecuentemente conducía a la negación de la posibilidad misma de conocer el mundo objetivo.

La experiencia de vida de cada hombre y de toda la humanidad nos sugiere que, en efecto, las sensaciones son fuentes de nuestros conocimientos sobre el mundo exterior. La mayoría de los conocimientos que obtenemos en la vida cotidiana o en las ciencias naturales experimentales descansan precisamente en las percepciones y sensaciones sensoriales. Tanto los materialistas como los agnósticos están de acuerdo con ello. La divergencia entre ellos comienza al tratarse el papel de las sensaciones en el conocimiento y la fuente de las mismas. Los primeros afirman que este papel consiste en transmitir y reelaborar la información que el cerebro humano recibe del medio exterior. Los segundos niegan la existencia del mundo material y, por ende, la propia posibilidad del conocimiento. Pero no se trata únicamente de eso. Al reducir todos los conocimientos nada más que a la percepción sensorial, los agnósticos no pueden explicar de qué modo aparecen en la conciencia del hombre y, sobre todo, en el sistema de los conocimientos científicos algunas ideas y conceptos irreducibles a las imágenes y sensaciones sensoriales.

El agnosticismo surgió, como corriente independiente, en los tiempos nuevos, en la época del rápido desarrollo de las ciencias naturales experimentales y las matemáticas. Su aparición coincidió con el período de florecimiento del análisis matemático, el álgebra superior, etc. Estas ciencias utilizan los conceptos tales como "lo infinito", "la función", "la magnitud infinitamente pequeña", "el vector multidimensional", etc. Todos estos conceptos no pueden ser contruidos únicamente en base a las sensaciones o reducidos a éstas. Entretanto, su importancia fue reconocida por la historia de toda la ciencia, ellos resultaron necesarios no sólo para el desarrollo de la teoría, sino también para obtener resultados prácticos. Esta circunstancia demostró con toda evidencia los defectos del agnosticismo, que no fue capaz de explicar el origen y el papel de muchos conceptos importantísimos de la ciencia contemporánea.

§ 3. Racionalismo y conocimiento del mundo

En el desarrollo de la teoría del conocimiento dejó una notable huella el racionalismo filosófico (de la palabra latina ratio-razón). Al dejar a las sensaciones y percepciones sensoriales un papel subeditado, los racionalistas estimaban que el fin supremo del conocimiento es descubrir las leyes y las propiedades y relaciones fundamentales de los objetos en estudio, lo cual sólo es posible con ayuda de la razón, en base a las diserciones lógicas. Pero cualesquiera diserciones deben tener cierto comienzo, punto de partida.

Este punto de partida deben ser postulados, axiomas o principios que se refieren al mundo en conjunto o a sus partes. Pero ¿de dónde se sacan ellos? ¿De dónde se sacan las leyes y reglas de la lógica que permiten deducir poco a poco de los principios todos los conocimientos científicos? Los representantes religiosos del racionalismo suponían que la providencia divina las comunicaba a su albedrío a los filósofos y científicos. Los racionalistas ateos, por el contrario, consideraban que estos postulados, principios y leyes podían ser descubiertos por un pensador en base al entrenamiento constante de su razón, merced a lo cual él es capaz de captar inmediatamente, con ayuda de la intuición, todos los conocimientos de partida necesarios. Estos conocimientos de partida deben ser claros, definidos, indiscutibles e inobjectables. La razón humana es el juez supremo, y si no encuentra contradicciones en los conceptos y teorías que haya creado, esto es la mejor prueba de su justedad. Estas deliberaciones de los racionalistas llevan la impronta de las ideas y métodos vinculados con las matemáticas, en particular, con la geometría. No en vano el filósofo francés R. Descartes (1596-1650), uno de los autores del racionalismo, fue, al mismo tiempo, creador de la geometría analítica contemporánea.

Es sabido que en el curso de muchos siglos la geometría de Euclides se consideraba modelo de estructuración de una ciencia. Muchos pensadores del pasado veían su rasgo más atrayente en que se comenzaba por proclamar un número reducido de axiomas evidentes, de las que luego (según las reglas de la lógica) se deducían paso a paso, con ayuda de rigurosas pruebas, nuevos y nuevos teoremas. Los racionalistas, que ponían por encima de todo la irreprochabilidad lógica del conocimiento obtenido, tomaron por ideal precisamente este método axiomático.

Pero si no se dirige a la providencia divina, ¿de dónde se sacan unos u otros axiomas? Si las sensaciones se declaran fuentes inseguras de la información, ¿por qué puede nuestra intuición proporcionar un conocimiento bien claro del mundo real y cómo se puede comprobar la conexión de los efectos obtenidos de los axiomas con el mundo de los objetos materiales? El racionalismo no pudo contestar estas interrogantes. Le asestó un fuerte golpe la ciencia misma en el siglo XIX, cuando tres matemáticos -Lobachevski, Riemann y Bolyai- demostraron uno independientemente de otro que el quinto postulado (sobre las líneas paralelas) de la geometría

euclidiana, que parecía "indiscutible" y "evidente", podía ser sustituido con distintos postulados. Surgieron distintas geometrías no euclidianas que eran, a la vez, no contradictorias en el sentido lógico. Como ha demostrado el desarrollo de la ciencia, sobre todo después de la creación de la teoría de la relatividad y la realización de numerosos experimentos, comprendidos los cósmicos, estas geometrías dan una idea más profunda y certera del mundo exterior que la geometría de Euclides. Así pues, al explicar varios hechos del conocimiento científico (y, ante todo, matemático); el racionalismo no pudo comprender el auténtico nexo entre las leyes de la ciencia y de la actividad cognoscitiva, por una parte, y los fenómenos del mundo material, por la otra.

§ 4. Teoría del conocimiento del idealismo clásico.

Ni el agnosticismo ni el racionalismo pudieron crear un cuadro armónico e íntegro del conocimiento. Cada una de estas corrientes filosóficas, exagerando el conocimiento del momento sensitivo o racional, opuso un aspecto a otro, desapareciendo del campo visual la conexión que los reúne en el vivo conocimiento humano. Un físico, por ejemplo, al observar sensorialmente las oscilaciones de la aguja en la escala de un aparato, las vincula con los cambios del campo electromagnético, reuniendo en un proceso único la explicación lógica y las sensaciones visuales. En cambio, los que contraponen los aspectos sensorial y lógico del proceso del conocimiento, lo simplifican, lo hacen rectilíneo, deformando la verdadera naturaleza compleja de la actividad cognoscitiva.

El progenitor del idealismo clásico alemán, I. Kant, trató de superar la oposición entre el agnosticismo y el racionalismo y poner la teoría del conocimiento en correspondencia con los resultados de las ciencias naturales y las matemáticas de aquel entonces. Como se sabe, las ciencias naturales se apoyan en la observación y el experimento. Pero el conocimiento obtenido de este modo no fija más que el aspecto exterior, mutable, casual, de los acontecimientos que se operan en el mundo que nos rodea. Tras el aspecto o fenómeno exterior, aparente, visible, según terminología de Kant, se ocultan las cosas materiales objetivas: "cosas en sí". Son ellas precisamente las que engendran los fenómenos. Pero entre un fenómeno y una cosa en sí existe un abismo. Lo primero se nos da en la sensación, mientras que la cosa en sí sólo puede ser concebida por la razón. La razón está dotada de las categorías apriorísticas, esto es, independientes de la experiencia. Tales categorías son doce, entre ellas figuran la necesidad, la causalidad, etc. Son ellas, precisamente, las que desempeñan el papel primordial en la formación de las leyes científicas. Así pues, según Kant, la percepción sensorial no nos proporciona conocimientos sobre las "cosas en sí", dejando pendiente la cuestión de dónde conocemos, en general, sobre su existencia.

Como se ha dicho ya, Kant incluía en el número de las formas apriorísticas también el tiempo y el espacio. Con su ayuda se ordenan y sistematizan los conocimientos experimentales, empíricos, que se basan en los sentimientos. Sin embargo, la filosofía de Kant no es capaz de explicar cómo y por qué pueden aplicarse en general las categorías y otras formas apriorísticas a los datos sensitivos y qué información proporcionan estos últimos sobre las cosas en sí incognoscibles por principio.

La filosofía de Kant era interiormente contradictoria. Por una parte, haciendo una concesión a las ciencias naturales, Kant reconocía la existencia de las cosas en sí objetivas, considerándolas fuente de las sensaciones. Por otra parte, tratando de aplicar consecuentemente los principios del racionalismo, negaba que las sensaciones y representaciones sensoriales proporcionaban al hombre un reflejo bastante certero del mundo objetivo y asignaba el lugar decisivo a las formas extraexperimentales de conocimiento. Al señalar este carácter contradictorio de la gnoseología kantiana, el filósofo alemán Jacobi decía que sin la cosa en sí no se puede entrar en la filosofía de Kant, pero es imposible quedarse dentro de esta filosofía con la "cosa en sí".

El renombrado dialéctico alemán Hegel, tratando de superar las contradicciones de la filosofía de Kant y hacerla más consecuente, liberó definitivamente de la "cosa en sí" y, con ella, de elementos del materialismo de las ciencias naturales la teoría del conocimiento del idealismo clásico alemán. Según Hegel, el conocimiento humano ~~se desarrolla~~ constantemente movido por las contradicciones interiores. El mundo es cognoscible, pero cuanto más a fondo penetra el pensamiento en los secretos del ser, tanto más claro se hace que con ayuda del proceso del conocimiento el "espíritu absoluto" revela en el mundo circundante sus propias regularidades. Resulta que conocer el mundo significa conocer su contenido espiritual, ideal. A pesar de la gran aportación hecha por Hegel a la doctrina de la naturaleza activa y dialéctica del conocimiento humano, su teoría del conocimiento era idealista por lo cual provocó una actitud negativa hacia ella por parte de las ciencias naturales experimentales. Además, Hegel no siempre estuvo a la altura de la física y las matemáticas de su tiempo, y sus conclusiones sobre las leyes del desarrollo de la naturaleza divergían no pocas veces de las concepciones de los científicos más destacados del siglo XIX en el dominio de las ciencias naturales.

Los filósofos idealistas no supieron elaborar una teoría del conocimiento que correspondiese a las necesidades y resultados de las ciencias naturales teóricas y experimentales. Tampoco pudieron crear tal teoría del conocimiento los filósofos materialistas, entre los cuales figuraban muchos pensadores destacados. El materialismo premarxista, a pesar de su amplia difusión y una gran influencia sobre el desarrollo de la ciencia y la cultura, no estaba exento de varias deficiencias en la comprensión del proceso de conocimiento.

§. 5. El materialismo metafísico sobre el conocimiento del mundo

Las ciencias naturales de los siglos XVII y XVIII y comienzos del siglo XIX eran mecanicistas por sus métodos de enfocar los fenómenos.

Esto explica, precisamente, en gran medida los rasgos más típicos de la teoría del conocimiento del materialismo metafísico.

El principio más importante, base de esta teoría, consistía en la afirmación de que el hombre es capaz de imaginarse más o menos correctamente y conocer el mundo circundante. La base del conocimiento, esto es el medio de comunicación del hombre con la realidad material son las sensaciones que, a juicio de los filósofos materialistas, constituyen las imágenes, copias, o sea, un cuadro casi especulativo del mundo exterior. Este punto de vista sobre el papel que las sensaciones desempeñan en el proceso del conocimiento expresaba no sólo la posición del sentido común, propio de cada hombre normal, sino también la de todas las ciencias naturales de aquel entonces. Los idealistas subjetivos y los agnósticos se pronunciaron con particular intransigencia precisamente contra esta interpretación de la sensación.

El lado débil de la gnoseología del materialismo metafísico era la exageración de la contemplación pasiva, esto es, la observación no vinculada con el cambio de los objetos en observación. La contemplatividad del materialismo premarxista se debía a la absolutización del principio de las ciencias naturales, según el cual la misión fundamental del científico consistía en observar la naturaleza, y no en cambiarla. Este principio correspondía a la fase relativamente temprana de las ciencias naturales experimentales, fase de la acumulación de los hechos, período de sistematización y clasificación de los datos reunidos. Se entiende que en el curso de los siglos XVII-XIX se iban perfeccionando y desarrollando constantemente los métodos del conocimiento experimental, ligados con una influencia activa sobre los fenómenos cognoscibles. Sin embargo, los representantes del materialismo metafísico no comprendieron en plena medida la importancia de estos métodos. La contemplatividad y la subestimación del papel activo del conocimiento se debían también a que el materialismo metafísico menospreciaba la importancia del análisis de las regularidades del pensamiento. En ello, como señalara Marx, consistía la principal debilidad del materialismo precedente. Los materialistas metafísicos consideraban el conocimiento del mundo como proceso que se apoyaba en la observación pasiva, y no en una transformación activa de la naturaleza y la sociedad. Entretanto, el conocimiento científico auténtico puede obtenerse únicamente en el curso de la enérgica transformación del mundo.

Reconociendo que nuestros conceptos y sensaciones son imágenes de las cosas y procesos materiales, el materialismo metafísico no supo explicar los principios del desarrollo del pensamiento, ni estudiar las bases del proceso del conocimiento, considerando

estables e inmutables sus métodos y formas principales. Precisamente esto lo hacía vulnerable e incapaz de contestar a muchas interrogantes que planteaba el desarrollo de la sociedad y la ciencia. Había que buscar un nuevo enfoque de los problemas surgidos en relación con el estudio de la actividad cognoscitiva de los hombres. Este enfoque, precisamente, fue propuesto por la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico.

§ 6. Contenido del proceso de conocimiento

Desde antaño, los hombres estaban preocupados por el problema de la naturaleza y las leyes del movimiento de los cuerpos celestes y, ante todo, de la Luna, satélite natural de la Tierra. Desde que fue inventado el telescopio y los hombres comenzaron a utilizar los complejos aparatos astronómicos, la astrofotografía, la radiolocalización, etc., nuestros conocimientos sobre las dimensiones de la Luna, la forma de su superficie y otras varias características suyas han aumentado extraordinariamente. Todos estos datos fueron obtenidos como resultado de numerosas observaciones. No obstante, hasta hace poco tiempo, los astrónomos y los astrofísicos no podían contestar de manera algo satisfactoria a las cuestiones de cómo se había formado la Luna, cuál es la superficie de su parte invisible, es sólida o árida su capa superficial, cuál es el origen de los cráteres y "mares" selénicos. La respuesta a estas cuestiones permitiría descifrar muchos enigmas de la naturaleza y formarse una noción más exacta de la historia del sistema solar. Los científicos hacían diversas suposiciones que explicaban más o menos verídicamente unos u otros hechos. Con la particularidad de que en cada cuestión de importancia surgían varias hipótesis distintas y no se podía resolver durante largo tiempo cuál de ellas era la auténtica. El filósofo francés del siglo XIX A. Comte afirmaba incluso que los hombres no podrían conocer jamás el reverso de la Luna. Sin embargo, merced a los satélites artificiales, que sacaron fotos de la parte selénica oculta de nosotros, así como a los laboratorios automáticos y a los cosmonautas, que investigaron el relieve de la Luna y transportaron a la Tierra muestras de las rocas selénicas, se logró dar una respuesta exacta del todo a muchas de las interrogantes mencionadas.

Meditando sobre ello, no podemos menos de señalar los siguientes elementos más importantes: Primero, la observación que el hombre realiza con ayuda de los órganos de los sentidos o los aparatos desempeña un papel importante en el conocimiento de uno u otro objeto y, segundo, únicamente en base a la enérgica interacción con los fenómenos en estudio es como pueden los hombres obtener la información más importante sobre las propiedades, particularidades y regularidades de los procesos y objetos en estudio.

Las observaciones de unos u otros fenómenos del mundo exterior efectuadas sin una intervención enérgica en su actividad vital, sin la interacción con los procesos en estudio, son una contemplación pasiva, que nos proporciona algunos datos sobre estos fenómenos y

procesos. Sin embargo, para obtener conocimientos sobre concatenaciones más profundas, sobre las propiedades fundamentales de los distintos objetos y procesos y las relaciones fundamentales entre ellos no podemos limitarnos a la contemplación. Al observar un árbol, podemos hablar del color y forma de sus hojas, la estructura de su copa, las particularidades de su corteza, del suelo en que crecen los árboles de esta especie, etc. Mas para determinar la edad del árbol por los anillos del corte necesitamos aserrar el tronco; para revelar las particularidades de la estructura de las células vegetales o la especificidad de los procesos bioquímicos que transcurren en ellas tenemos que utilizar microscopios, realizar varias reacciones químicas, colocar el árbol o algunas de sus partes en las condiciones artificiales, vinculadas, por ejemplo, con la ausencia del gas carbónico, la luz del Sol, unas u otras sustancias nutritivas que se encuentran habitualmente en el suelo, etc. Para conocer el tope de la firmeza y flexibilidad de la madera o su composición química debemos someterla a una influencia más compleja todavía. Para conocer todas estas particularidades es necesario encorvar, romper y tratar decenas de veces con sustancias químicas las distintas partes del tronco, las raíces, ramas y hojas del árbol. Esta enérgica interacción con el objeto en estudio se llama actividad instrumental en aplicación a los objetos. En el curso de esta actividad descubrimos y conocemos lo que es imposible descubrir con ayuda de la contemplación pasiva.

Así pues, llegamos a la siguiente conclusión importante. El proceso del conocimiento comprende, primero, los objetos del conocimiento; segundo, la actividad instrumental con el objeto y, tercero, los conocimientos, surgidos como reflejo de las propiedades y particularidades de los objetos revelados como resultado de esta actividad.

Ahora podemos formular la principal diferencia entre la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico y las teorías del conocimiento de los sistemas filosóficos precedentes.

Sean cuales fueren estos sistemas, materialistas o idealistas, todos ellos presentaban el proceso del conocimiento como una relación de binomio, cuyos elementos son los objetos en estudio y los conocimientos del hombre. La actividad instrumental en aplicación a los objetos, la enérgica interacción del hombre con los fenómenos cognoscibles escapaban del campo visual. Por eso, ni los materialistas ni los idealistas, al discutir el problema de la capacidad del hombre de conocer el mundo, podían indicar un procedimiento eficaz que permitiese fundamentar la solución que proponían. En otros términos en los sistemas filosóficos precedentes faltaba la medida, el criterio que permitiese comprobar el valor objetivo de una u otra posición en filosofía.

En oposición a todos los sistemas filosóficos anteriores, el materialismo dialéctico trasladó el centro de gravedad a un campo absolutamente nuevo para la teoría del conocimiento y promovió a primer plano el problema de la base material y el criterio objetivo de la cognoscibilidad del mundo. A diferencia de los agnósticos y

kantianos, la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico dio la respuesta positiva a la cuestión de la cognoscibilidad del mundo. Pero lo principal consiste en que la cuestión misma fue planteada en un plano distinto. En vez de las disquisiciones sobre el grado de correspondencia de nuestras sensaciones, representaciones y conceptos a las cosas en sí que se les oponen, el materialismo dialéctico concentra sus esfuerzos en estudiar cómo surgen estas sensaciones, representaciones y conceptos y cómo los conocimientos contenidos en ellos ayudan al hombre a obrar y orientarse en el mundo circundante y transformarlo de conformidad con unas u otras tareas históricamente surgidas. Por eso, Engels decía: "Si podemos demostrar la exactitud de nuestro modo de concebir un proceso natural reproduciéndolo nosotros mismos... y si, además, lo ponemos al servicio de nuestros propios fines, damos al traste con la "cosa en sí" inaprensible de Kant"⁽²⁾. La prueba de que hayamos conocido en efecto las particularidades de la estructura de la superficie lunar son el alunaje suave y el retorno a la Tierra de estaciones automáticas, muchos kilómetros de viaje de lunojedes, el desembarque y el feliz regreso de los cosmonautas, etc. La síntesis del genio del hongo de levadura, efectuada en 1970, confirmó la justedad de nuestros conocimientos sobre la estructura físico-química de los agentes materiales del heredamiento de los organismos vivos.

Así pues, la principal posición de la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico puede formularse de la siguiente manera: la base del conocimiento del mundo exterior es la actividad instrumental en aplicación a los objetos efectuada por el hombre con ayuda de los instrumentos de trabajo y aparatos. Los conocimientos sobre las propiedades más esenciales de los objetos incorporados a esta actividad se consideran correctos, justos y auténticos, si podemos reproducir, crear, hacer con su ayuda unos u otros objetos materiales o realizar unas u otras transformaciones racionales.

Dicha actividad instrumental en aplicación a los objetos se llama práctica (de la palabra griega "práxis": acción, actividad). Veamos ahora sus particularidades, su estructura y su papel en el conocimiento.

§ 7. Base y criterio del conocimiento

El término "práctica" es multivalente. Al hablar de la práctica estudiantil, se tiene en cuenta, por lo común, el hecho de que los futuros especialistas se forman en las condiciones próximas a las que les esperan una vez graduados en el centro docente. Cuando se dice que un médico o un abogado tiene una práctica extensa, se sobrentiende que estos especialistas gozan de popularidad y les piden ayuda a muchas personas. Es natural que el concepto filosófico de práctica tenga una significación especial.

(2) F. Engels. Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. C. Marx y F. Engels. Obras, T. 21, p. 284.

El hombre tropieza con los fenómenos más diversos, referentes a la naturaleza, la sociedad y el propio pensamiento humano. Para orientarse y obrar, por ejemplo, en las complicadas condiciones de la sociedad moderna, el hombre debe conocer las leyes del desarrollo social. No cuesta trabajo advertir que el funcionamiento y los replazos de las formaciones sociales, las leyes de la lucha de clases y las leyes del desarrollo de la cultura son imposibles de estudiar valiéndose de los mismos instrumentos de trabajo o aparatos que se utilizan para estudiar o transformar los objetos de la naturaleza. ¿No significa esto que la actividad instrumental en aplicación a los objetos, propuesta más arriba como base y criterio del conocimiento, resulte inconsistente ya al tropezar por vez primera con actos cognoscitivos más complejos?

Sin embargo, no se debe sacar presurosamente las conclusiones definitivas. La cosa es que el trabajo y toda la actividad instrumental en aplicación a los objetos son un fenómeno social. Para realizarlos, los hombres deben comunicarse entre sí, mantener unas u otras formas de autoorganización, intercambiar información, depositar, transmitir y ampliar las experiencias acaudaladas. Por eso entendemos por práctica o, más ampliamente, por práctica de producción social todo el conjunto de procesos y acciones que surgen en base a la actividad instrumental del hombre aplicada a los objetos y forman las condiciones de existencia y desarrollo de esta actividad. En este sentido, la lucha entre las clases en la sociedad antagonica es un elemento importantísimo de la práctica de producción social ya que surge en base al desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción, y de su curso y desenlace depende la posibilidad del ulterior avance progresivo de la producción social. En el curso de la lucha de clases, además de presentarse las distintas doctrinas políticas, se verifica cuán acertadamente expresan estas doctrinas los intereses de una otra clase, en qué medida responden a las necesidades del desarrollo social los fines que plantean y cuán eficientes son las formas y medios de lucha que proponen.

Podemos ahora dividir toda la actividad del hombre en dos tipos íntimamente interrelacionados: actividad objetiva y actividad subjetiva. La actividad objetiva es toda la práctica de producción social, pues se efectúa en base a las leyes que no dependen de las intenciones subjetivas y la voluntad de los hombres. No se puede, por ejemplo, forjar el agua con un martillo o hincar clavos con un turboperforador destinado para abrir pozos. No se puede suprimir la lucha entre las clases en una sociedad que descansa sobre la propiedad privada. Al interaccionar con la naturaleza en el proceso de su actividad productiva laboral, el hombre se apoya, ante todo, en las propiedades objetivas de las cosas e instrumentos que trata. Claro que el hombre se plantea un objetivo consciente y comprende sus propios actos, pero las principales y determinantes son las condiciones y leyes objetivas a que se subordinan estos actos independientemente de la voluntad y la conciencia del hombre. Los creadores del materialismo dialéctico subrayaron que al inicio la actividad subjetiva, esto es, cognoscitiva de los hombres como si

estuviera enlazada en su actividad objetiva, instrumental en aplicación a los objetos, o sea, la actividad práctica, separándose de ella tan sólo en una fase relativamente tardía de desarrollo. Confrontando el pensamiento de un salvaje y un niño, no cuesta trabajo advertir que los hábitos más simples de pensamiento, la capacidad de observar, establecer la analogía o diferencia entre las cosas surgen en base a las operaciones directas con los objetos materiales. Sin embargo, no cabe pensar que para resolver definitivamente todos los problemas complejos del conocimiento del mundo sea suficiente dirigirse a la práctica. El afán de encontrar las respuestas definitivas, no sujetas a cambios, a las cuestiones más diversas que se presentan en la ciencia y en la vida cotidiana es uno de los rasgos típicos del enfoque metafísico del conocimiento. Algunas de estas respuestas nos parecen indiscutibles y dan buenas recomendaciones en la actividad diaria, limitada. "Pero el mismo sano sentido común, compañero muy respetable de puertas adentro, entre las cuatro paredes de su casa -decía Engels-, vive peripecias verdaderamente maravillosas en cuanto se aventura por los anchos campos de la investigación" (3).

El propio carácter del cambio de nuestro conocimiento depende de las particularidades de unas u otras formas de la práctica. Allí donde estas formas son estables, donde unas u otras acciones tienen durante decenios y hasta siglos la tendencia a repetirse, los conocimientos que surgen en su base también aparentan ser algo estable, incommovible. Pero en cuanto en la actividad práctica se producen serios cambios, comienzan a modificarse con rapidez los conocimientos humanos vinculados con ellos. En general, la práctica es muy multiforme, comprende cierto elemento de indeterminación y posee un surtido tan numeroso de propiedades, características y particularidades individuales que no podemos de hecho abarcarlas en nuestra conciencia una vez para siempre. Precisamente esta indeterminación, mutabilidad y movilidad de la práctica es uno de los factores más importantes del conocimiento. La práctica, decía Lenin, es tan indeterminada que no deja estancarse, detenerse a nuestro conocimiento. ¿Pero puede ella, en este caso, servir de criterio, esto es, de medio de comprobar el conocimiento? Es sabido que algunos filósofos, al elevar al máximo la afirmación sobre la mutabilidad y movilidad de las cosas que nos rodean, llegaban a la conclusión de la imposibilidad de conocer el mundo, ya que, a su juicio, basta con emitir un juicio sobre algunas propiedades de las cosas para que estas propiedades pasen a ser distintas. Sin embargo, la mejor refutación de la concepción idealista de la posibilidad de conocer el mundo es precisamente la actividad práctica de los hombres en la que las acciones de los hombres repetidas decenas y centenares de veces conducen a los resultados más o menos idénticos.

Por ejemplo, el hecho de que centenares de satélites artificiales de la Tierra la circunvuelan, siguiendo las trayectorias establecidas de antemano, de que laboratorios cósmicos descienden en un lugar determinado de la superficie de la Luna y repiten varias veces este descenso demuestra mejor que nada que la práctica, sea la actividad productora o un experimento científico, ayuda a descubrir en los fenómenos que nos rodean los rasgos y propiedades

(3) F. Engels, Anti-Dühring C. Marx y F. Engels. Obras, T. 20, p. 21.

repetidos y a obtener los conocimientos fidedignos, auténticos sobre ellos.

Así, pues podemos extraer de lo expuesto las siguientes tres conclusiones: 1) la práctica constituye la base objetiva del conocimiento y, a la vez, un criterio del grado de profundidad y certeza del conocimiento de unos u otros fenómenos; 2) la práctica es lo bastante movable, indeterminada y mutable para no permitir que nuestro conocimiento se estanque; la práctica es el factor principal del desarrollo del conocimiento y 3) la práctica es lo bastante determinada para separar los conocimientos correctos de los incorrectos, el enfoque materialista del idealista y comprobar la autenticidad de la teoría materialista del conocimiento.

§ 8. Conocimiento y verdad

El conocimiento es un proceso en que están vinculados estrechamente las operaciones y procedimientos mentales, subjetivos, con las operaciones y formas de actividad objetivas, prácticas, aplicadas a los objetos. El conocimiento, que surge como producto de este proceso, lleva la impronta de estos aspectos interrelacionados. Por eso es muy importante aclarar lo que en nuestros conocimientos depende de los factores objetivos y lo que depende de los factores subjetivos. Dirigiéndonos a la historia de la ciencia, podemos observar, por ejemplo, cómo se desarrollaban nuestros conocimientos sobre los cuerpos cósmicos que componen el sistema solar y, en particular, sobre el más próximo de ellos: la Luna. Los conocimientos iniciales, conservados desde la remota antigüedad, si se los analiza más detenidamente, revelan en sí, diríase, dos capas distintas. Algo del contenido de estos conocimientos depende de la estructura de los órganos de los sentidos del hombre, por ejemplo, de la vista, así como del lugar en que se encuentra el observador, de los hábitos de la observación, de la aplicación, atención, etc. Pero en estos conocimientos hay también una capa que no depende de un individuo ni del género humano en conjunto. El hecho de que en las distintas estaciones del año y en distintos días del mes vemos la Luna o bien en forma de un disco luminoso o bien en forma de hoz depende en parte de la posición del observador y en parte de la situación objetiva de la Luna y el Sol. En cambio, la forma y la velocidad de la revolución de la Luna en torno a la Tierra o la composición química de las rocas lunares no dependen de la posición del observador.

A medida que se perfeccionan los medios de observación, sustituyendo los radiotelescopios, los radiolocalizadores, los láser y los laboratorios cósmicos a los telescopios ópticos, nuestros conocimientos sobre la Luna se hacen cada vez más complejos y variados. Paralelamente, en ellos, diríase, crece la proporción correspondiente a la capa, al contenido, que no depende ni de un individuo ni de toda la humanidad, siendo determinado por los factores objetivos.

Sin embargo, ¿podemos afirmar nosotros que en una etapa hayamos alcanzado ya o podemos alcanzar un nivel de conocimientos en que todo el contenido de nuestros datos dependa por entero de los factores objetivos y no contenga nada que dependa del hombre?

El carácter de la inmensa mayoría de datos de que dispone la ciencia moderna depende no sólo del objeto en estudio, sino también de los instrumentos y aparatos que ayudan a la interacción del investigador con el objeto. Todos estos medios del conocimiento existen objetivamente, mas, siendo creados por los hombres, dependen en cierta medida del factor subjetivo. Además, no podemos excluir del propio acto cognoscitivo el cerebro humano, el sistema nervioso, la preparación del observador, sus capacidades individuales, la perfección de sus órganos de los sentidos, etc. Así pues, en nuestros conocimientos, a pesar de que aumenta siempre el contenido que no depende del hombre, se queda, no obstante, cierto elemento subjetivo. La misión de la ciencia consiste, precisamente, en aumentar sin cesar el volumen de aquellos elementos de nuestro conocimiento que reflejan las regularidades, propiedades y relaciones de los objetos en estudio y no dependen del hombre ni de la humanidad. Lenin llamó verdad objetiva precisamente este contenido del conocimiento humano.

Meditando sobre el ejemplo que acabamos de mencionar, no es difícil advertir una de las propiedades fundamentales de la verdad objetiva. Esta propiedad consiste en que la verdad objetiva cambia, se desarrolla y se completa constantemente. Los pensadores del mundo antiguo, que dedicaron mucha atención a la astronomía, disponían de los conocimientos bastante amplios sobre los planetas. Testimonio de ello son los antiquísimos calendarios lunares, datos sobre las manchas negras en el disco lunar luminoso, el arte de calcular los períodos de plenilunio y hasta de predecir los eclipses del Sol. Todo ello son elementos indudables de la verdad objetiva. Sin embargo, su proporción en el torrente general de los datos fantásticos, mitológicos sobre la Luna era muy insignificante. Después de la invención del telescopio, en el curso de tres siglos y medio va completándose incesantemente el volumen de la información objetiva sobre nuestro satélite natural.

Podemos decir que en cada etapa determinada del desarrollo del conocimiento humano, la verdad objetiva se elevaba a un peldaño nuevo, desplazando cada vez más los elementos subjetivos de nuestros conocimientos. Estos peldaños del desarrollo de la verdad objetiva se llaman verdad relativa (o forma relativa de la verdad objetiva).

Por consiguiente, bajo la influencia de la actividad práctica en proceso de incesante desarrollo y complicación, la verdad objetiva misma se desarrolla constantemente y no puede manifestarse en una forma definitiva, acabada, dada una vez para siempre. Por el contrario, se manifiesta como una sucesión de las verdades relativas sobre uno u otro objeto y, además, de las verdades relativas tales que cada fase siguiente en el desarrollo de la verdad es una ampliación y profundización de la fase precedente. Lenin llamó

dialéctica del conocimiento precisamente este proceso. A diferencia de Kant y sus adeptos, quienes consideraban que entre el fenómeno y la "cosa en sí" existía un abismo, la gnoseología del materialismo dialéctico estudia el proceso del conocimiento como sucesión de los actos interrelacionados, de elaboración de las verdades relativas que contienen una información objetiva sobre las cosas en estudio, sus propiedades e interconexiones interiores.

Se pregunta ¿puede culminarse tal proceso con la creación de los conocimientos universales, exhaustivos sobre unos u otros objetos? Si se recuerda que el mundo material e incluso sus fragmentos, por separado, tienen prácticamente un número infinito de propiedades, conexiones y relaciones, se hace claro que es imposible alcanzar un conocimiento acabado y definitivo, que abarque a todos los aspectos de los fenómenos en estudio. Esto es tanto más cierto que los fenómenos del mundo circundante, por sí mismos, se desarrollan y cambian, apareciendo en el curso de estos cambios nuevas propiedades y conexiones. Los organismos vivos, que cuentan con miles de millones de células en proceso de interacción, los sistemas económicos, que abarcan a centenares de empresas y a millones de hombres que trabajan en ellas, centenares de miles de distintas máquinas e instrumentos, que fabrican diversos artículos, son tan complejos que es imposible de hecho crear un conocimiento completo y exhaustivo sobre semejantes objetos.

Por tanto, un conocimiento completo, exhaustivo o, como se dice, la verdad absoluta, puede ser alcanzado únicamente en el caso de que los objetos en estudio sean simples en extremo y tengan un número bastante reducido de elementos y conexiones. Semejantes objetos se encuentran, a veces, por ejemplo, en las matemáticas, pero incluso en este caso se necesitan una abstracción y limitación muy fuertes para que se pueda hablar de que unos u otros datos representan la verdad definitiva.

Sin embargo, ¿no conduce el reconocimiento de la inaccesibilidad de la verdad exhaustiva a la negación de sus objetividad? ¿No significa esto que tengan razón los agnósticos que niegan la posibilidad de conocer el mundo? Es difícil consentir con que estas suposiciones tengan fundamento. Si el conocimiento se concibe de modo dialéctico, no como algo sujeto a la culminación definitiva, sino como un proceso ininterrumpido de ampliación y profundización de nuestros conocimientos sobre el mundo exterior, sabe reconocer que el mundo es cognoscible y, además, no en el sentido de que podamos conocerlo una vez para siempre, sino de que podemos completar y ampliar sin cesar las verdades relativas que están a nuestra disposición, verificando y precisándolas mediante la actividad práctica.

Así pues, las verdades absoluta y relativa son como dos formas de la verdad objetiva. La primera forma puede considerarse como resultado de las verdades objetivas que se alternan infinitamente.

Hemos conocido a grandes rasgos la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico. Al haber superado la oposición metafísica de los conocimientos sensorial y racional, el materialismo dialéctico, además de plantear de nuevo modo, resolvió de nuevo modo el problema de la cognoscibilidad del mundo. En el número de los problemas de la teoría del conocimiento fueron introducidas por vez primera las cuestiones vinculadas con el estudio del papel y la importancia de la práctica de producción social, como base y criterio de la cognoscibilidad del mundo. Ello permitió concebir de manera nueva la interconexión de las sensaciones y el pensamiento lógico en el curso de la actividad cognoscitiva. Fueron explicadas de manera nueva toda una serie de cuestiones complicadas referentes a las formas y métodos modernos del conocimiento científico del mundo.

B- LA PRAXIS COMO CATEGORIA FUNDAMENTAL DE LA TEORIA DEL CONOCIMIENTO

Tomado de: Markovic, Mihailo. "Dialéctica de la praxis". Amorrortu Editores, S.C.A., Buenos Aires, 1972, pp. 15-35

La praxis como categoría fundamental de la teoría del conocimiento*

Mihailo Markovic

La mayoría de los teóricos del conocimiento en la filosofía pre-marxista se movían entre dos posiciones gnoseológicas fundamentales: un realismo acrítico, que postula un objeto "en sí" y se pregunta como puede el sujeto llegar a un conocimiento adecuado del objeto, y un escepticismo no-realista, que parte del sujeto como algo indudablemente dado e indaga por las vías y formas mediante las cuales se construye el objeto o bien se llega al conocimiento de éste.

El primero es realista porque admite un supuesto generalmente aceptado: la primacía del mundo objetivo, cuya existencia es independiente de la conciencia humana. Mientras que es también, sin duda, acrítico, puesto que nada puede saberse, decirse, ni siquiera representarse, de las características concretas de un objeto "en sí", cuya existencia no tuviese relación alguna con el hombre, y que trascendiese la conciencia y la praxis -no solo individual sino también social- de los hombres.

Ciertas formas del idealismo y el positivismo realizaron su crítica mediante la adopción de un punto de partida subjetivo: para pensar, para hacer determinadas experiencias sensoriales, nada debe postularse, solo hay que dar crédito a lo que sabemos de manera segura e inmediata. Sin embargo, el problema es: cómo sabemos que sabemos que el contenido de nuestro pensamiento y de la experiencia tienen un carácter objetivo, cómo aprehendemos el objeto. Debióse, entonces, recurrir constantemente a una peculiar mistificación: el filósofo puso "entre paréntesis" todo un complejo de conocimientos incontrovertibles de la realidad, comprobados en la práctica, e hizo como si no supiera nada, como si comenzase desde el principio, a partir de un sujeto puro, del "yo", del acto del cogito, de las formas apriorísticas de la sensibilidad y el entendimiento, de los "datos de los sentidos". Luego paso a paso y mediante su propia actividad, el sujeto extrajo todo aquello que en un principio había puesto entre paréntesis, eso es, el conocimiento objetivo, "social", del mundo. Tal reconstrucción del conocimiento del objeto

* Tomado de Neki problemi teorije odraza, 1960.

fue muchas veces considerada (por la fantasía de cierto tipo de filosofía) como la construcción del objeto. El carácter no-realista y misticador de este tipo de criticismo no admitía duda alguna. La característica común de ambos puntos de vista gnoseológicos contrapuestos es que los dos parten de una abstracción demasiado pobre para construir a partir de ella una teoría acabada y exhaustiva del conocimiento.

Esta abstracción es, ante todo, el concepto del sujeto puro, del yo puro. El sujeto sólo puede ser algo en relación con lo que él conoce, vive o quiere. Todo elemento de su contenido, todo proceso de la percepción sensible, del pensar, del querer y del obrar lleva el sello del objeto que lo condiciona y según el cual se rige; en esa medida, el objeto está ya implícito en el sujeto. Y por cierto tanto más cuanto que el sujeto está socialmente determinado, todo filósofo que no quiera admitir lisa y llanamente este solipsismo debe presuponer la existencia de una pluralidad de sujetos y afeerrarse a la certidumbre de la intersubjetividad del conocimiento. No obstante, el otro sujeto es -para el sujeto de que se parte- ya un objeto. Y a la inversa: aun estados psíquicos totalmente individuales, ilusiones, sueños, alucinaciones de un sujeto son, para el otro sujeto, un objeto.

Dentro de un solo sujeto se consume la polarización de conciencia y autoconciencia; el contenido de la primera deviene objeto para la segunda.

No menos contradictoria y carente de contenido es la abstracción del objeto puro (absoluto). Un objeto que no mantuviese alguna relación con el hombre sería algo totalmente indeterminado: la "cosa en sí" de Kant. Aun cuando se tratase de objetos de la naturaleza como, por ejemplo, las rocas, la tierra, el agua, los astros, etc., de cuya existencia antes del surgimiento de la humanidad como después de su eventual desaparición de ninguna manera podemos dudar, es un hecho que tan solo los conocemos en cuanto están en relación con nosotros. Para proclamarlos objetos puros y absolutos deberíamos excluir la totalidad de sus características, pues todas ellas contienen elementos subjetivos: colores, solidez y compacidad, formas tridimensionales del sistema de coordenadas dentro del cual son localizables, y el tiempo de su duración. Y si, de esta manera, abstrajésemos todas sus cualidades y características estructurales, borraríamos también todas sus distinciones recíprocas y obtendríamos solo un "algo" completamente indeterminado y abstracto. Con todo, sin embargo, el "algo" es también un concepto humano y tiene cierto significado humano. Ya Hegel hizo una crítica precisa y profunda de la concepción kantiana de la "cosa en sí": la así llamada cosa en sí es solo la cosa pensada como abstracción vacía. Lenin(1) explicó la esencia de la crítica hegeliana de la siguiente manera: "1) En Kant, el

(1) V. I. Lenin, Cuadernos filosóficos (Agregamos el signo cuando se menciona por primera vez (ya sea en el texto o en las notas de pie de página) una obra que tiene versión castellana. La nomenclatura completa se encontrará en la Bibliografía en castellano, al final del volumen.)

conocimiento desdobra la naturaleza y los hombres; en realidad, no obstante, ambos están unidos. 2) En Kant, la "abstracción vacía" de la cosa en sí reemplaza al movimiento vivo de nuestro conocimiento cada vez más profundo de la cosa".

La novedad esencial de la filosofía marxista consistió en no tomar como punto de partida ni el objeto abstracto ni el sujeto abstracto, sino la actividad práctica social de los individuos concretos e históricamente dados. Este nuevo planteo está formulado sintéticamente en la Primera tesis sobre Feuerbach.

"La falla fundamental de todo el materialismo anterior (incluido el de Feuerbach) reside en que solo capta la cosa (Gegenstand), la realidad, lo sensible, bajo la forma de objeto (Objekt) o de la contemplación (Anschauung), no como actividad humana sensorial, como praxis: no de un modo subjetivo. De ahí que el lado activo fuese desarrollado abstractamente, en contraposición al materialismo, por el idealismo, el cual -naturalmente- no conoce la actividad real, sensorial, en cuanto tal" (2)

Según se deduce de su praxis, muchos no han comprendido en absoluto esta tesis, aunque verbalmente parezcan estar en un todo de acuerdo con ella. Sin embargo, tal tesis expresa -solo que muy sintéticamente- la perspectiva que, en detalle, ya se desarrolla en los Manuscritos económicos-filosóficos, que se expone en La ideología alemana. El capital y muchos otros trabajos de Marx y que, más tarde, será puesta de relieve también por Engels y Lenin.

La falla esencial que Marx descubrió en todas las formas anteriores del materialismo es la incapacidad de estas para concebir al hombre como un ser activo y creador. De ahí que la teoría del conocimiento del materialismo clásico represente siempre a la percepción y al conocimiento como efectos de la acción del mundo exterior, como meros reflejos del objeto en el espíritu humano, que, por lo demás, es pasivo y maleable. Y, aun en los casos en que se reconoce una cierta actividad al hombre, como por ejemplo en Locke, la teoría del conocimiento se limita a sostener la combinación de ideas simples suscitadas desde el exterior. Con esto se desconoce por completo el papel creador del hombre en la selección e interpretación de las percepciones sensibles, en la anticipación de eventos y objetos que todavía no existen efectivamente, así como en la producción de objetos y en la transformación del entorno natural y social.

Podemos acotar que, aún hoy, no es infrecuente que ciertos marxistas, por descuido del lado activo, práctico, del

(2) K. Marx, Thesen über Feuerbach, en K. Marx, Die Frühschriften. Stuttgart, 1953, pág. 339.

conocimiento humano, estén más cerca de Locke y los materialistas franceses que de Marx.

El fundar la filosofía en la actividad social práctica tiene su prehistoria inmediata en la filosofía clásica alemana, en especial en Fichte y Hegel. Fichte desarrolló consecuentemente el principio kantiano del primado de la razón práctica sobre la teórica. El "Yo" se diferencia y divide en un "Yo" teórico que finalmente resulta limitado y condicionado por el "no-Yo" -el objeto- y en un "Yo" absoluto y práctico que, mediante su actividad, sobrepasa todos los límites establecidos y crea un mundo ideal infinito. La praxis es concebida aquí de una manera enteramente abstracta y formal, como la actividad absolutamente libre del sujeto abstracto, independiente de todo condicionamiento histórico y social. Hegel comprendió que la voluntad y la actividad, desligadas de situaciones reales concretas -que en parte están ya, justamente, condicionadas por ellas y únicamente en las cuales la voluntad y la actividad se realizan-, no pueden ser otra cosa que vacías abstracciones. Para Hegel el querer se da sus reglas en cada circunstancia y la praxis apunta siempre a la solución de tareas concretas. En algunos puntos casi llega ya a concebir la relación sujeto-objeto no solo como relación sujeto-objeto no solo como relación teórica, sino también como relación propia del trabajo en el sentido de la producción real. (3)

Peró no pasó de aquí. La praxis, en el mejor de los casos, continúa siendo para él una "astucia de la razón", una actividad mediadora, "que, mientras deja que los objetos influyan unos sobre otros según su propia naturaleza y se fuercen recíprocamente a trabajar, sin inmiscuirse ella directamente en este proceso, alcanza no obstante sus propósitos". (4)

No obstante, la concepción hegeliana del espíritu absoluto, implica también una comprensión mitológica de la praxis como actividad autónoma consciente, que no depende desde el punto de vista lógico de las condiciones materiales ni de la situación histórica.

La antropología de Feuerbach cumplió un papel importante y liberador: lo Absoluto es la proyección del hombre alineado, los predicados de Dios son potencias hipostasiadas, metafóricamente expresadas, del espíritu humano. Sin embargo, el punto de partida de Feuerbach es todavía igualmente abstracto.

(3) Cf. E. Bloch, *Subjekt-Objekt*, Francfort, 1962.

(4) G. W. F. Hegel, citado según K. Marx, *Das Kapital*, Francfort, 1967, vol. I, pág. 194.

Su hombre es el hombre en general: una especie humana abstracta, que es considerada fuera de las relaciones sociales concretas que se modifican en el curso de la historia. Todas las adquisiciones de la dialéctica hegeliana se pierden aquí. Este hombre está muy lejos de aquel "universal concreto" dialéctico, que siempre existe de modo específico en un contexto histórico determinado y que, así, tiene también su propia historia. Aún peor, el hombre de Feuerbach es esencialmente un ser contemplativo: para nada se dice que él cambia la naturaleza, hace la historia y que, con ello, se crea a sí mismo. Feuerbach sólo se ocupó seriamente de una única forma de la praxis humana: la actividad religiosa, respecto de la cual llega a la acertada conclusión de que degrada inevitablemente al hombre. Resultado de este desconocimiento de la praxis y, en especial, de la historia humana fue que se planteó la irreconciliable oposición entre hombre y naturaleza, con todas las dificultades del dualismo clásico, que separaba abstractamente cosa y conciencia, objeto y sujeto.

También Marx hizo suyo un punto de partida antropológico, que constituyó en realidad el verdadero adelanto de la filosofía de Feuerbach respecto del materialismo mecanicista clásico. "La raíz del hombre es el hombre mismo". (5) Marx no parte sin embargo del ser abstracto de la especie, de la "generalidad interna muda, que uno de modo natural a los muchos individuos". Su supuesto es la actividad práctica del hombre concreto y, históricamente dado, bajo ciertas condiciones vitales históricamente determinadas. Sobre ello se expresó decididamente en La ideología alemana:

"las premisas de que partimos no son algo arbitrario, no son dogmas, sino premisas reales de las que solo es posible abstraer en la imaginación. Son los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con que se han encontrado como las engendradas por su propia acción. Estas premisas pueden comprobarse, por consiguiente, por la vía puramente empírica". (6)

Marx se interesa por los individuos, no "como ellos puedan aparecer a la representación propia o ajena, sino como realmente son, esto es, tal y como actúan y como producen materialmente y, por tanto, tal y como desarrollan sus actividades bajo determinados límites, premisas y condiciones materiales, independientes de su voluntad" (7)

(5) K. Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, en Die Frühschriften, op. cit., pág. 216.

(6) K. Marx. Die deutsche Ideologie, en Die Frühschriften, op. cit., págs. 346-47.

(7) Ibid., pág. 348.

Marx se sitúa en primer lugar en el análisis de las condiciones materiales de existencia, la naturaleza misma de la actividad humana, con realismo: sus actividades y sus relaciones con el mundo exterior. Este punto de partida es el que caracteriza al materialismo dialéctico de Marx y Engels, y que constituye el fundamento de su filosofía. En consecuencia, el punto de partida de la filosofía de Marx y Engels es la actividad humana en sus relaciones con el mundo exterior.

Marx no pasa entonces de una categoría abstracta a otra sino que inquiere primero qué es el objeto en sí, luego qué es el sujeto y, finalmente, cuáles son las relaciones concretas entre ambos. Parte pues de algo concreto: las actividades de los hombres- bajo condiciones materiales históricamente determinadas. Antes de aventurarnos en el análisis del problema que esta perspectiva implica, quisiéramos hacer notar que la misma fue expuesta también por Engels y Lenin, aun cuando no llevada adelante tan consecuentemente. En la Dialéctica de la naturaleza de Engels, encontramos el siguiente texto excepcional:

"Hasta ahora, tanto las ciencias de la naturaleza como la filosofía han perdido de vista por completo la influencia de la actividad humana sobre el pensamiento (...); por una parte, solo conocen la naturaleza; por la otra, solo los pensamientos. Pero el fundamento esencial y más inmediato del pensamiento humano no es la naturaleza misma sino justamente la transformación de la naturaleza por parte del hombre; cuanto más modificaba el hombre a la naturaleza, más se desarrollaba su entendimiento". (8)

En este sentido escribe también Lenin: "El punto de vista de la vida, de la praxis, debe ser primaria y fundamentalmente el punto de vista de la teoría del conocimiento". (9)

En este sentido escribe también Lenin: "El punto de vista de la vida, de la praxis, debe ser primaria y fundamentalmente el punto de vista de la teoría del conocimiento". (9)

En la actualidad, existen entre los marxistas ciertas diferencias en el modo de concebir el punto de partida de la teoría del conocimiento. La alternativa es: 1) hacer del concepto de reflejo la categoría fundamental de la teoría del conocimiento y considerar la praxis solo como un criterio de verdad, o 2) partir de la praxis y derivar de ella todas las otras categorías, incluso el concepto de reflejo.

La diferencia entre ambas concepciones es mucho mayor de lo que a primera vista pudiera parecer.

(8=) F. Engels, Dialéctica de la naturaleza.

(9) V. I. Lenin, Materialismo y empiriocriticismo.

En el primer caso retrocedemos inevitablemente al viejo y superado dualismo del materialismo mecanicista. Por una parte tenemos la abstracción del objeto en sí; por la otra, diferentes formas subjetivas: percepción, concepto, juicio, etc., todas las cuales ya son per definitionem reflejos del mundo objetivo (en esto radicaría el carácter supuestamente materialista de esta concepción).

Para autores "distridos" esta concepción conduce a absurdos "ortodoxos". Por ejemplo, si el juicio es efectivamente reflejo subjetivo de una relación objetiva entre cosas (y esta definición de juicio la encontramos en muchos manuales y estudios de lógica), esto debería ser válido también para los juicios falsos. O, si el concepto es en efecto, según la definición "reflejo de la esencia del objeto", esto debería valer también para los conceptos inadecuados, imaginarios, mitológicos y otros semejantes. No está claro, sin embargo en qué sentido ha de hablarse de juicios irreales y conceptos fantásticos como reflejos de la realidad.

Por otro lado, existen muchos conceptos y juicios fructíferos incuestionables que en determinado momento no son reflejos, por la simple razón de que los objetos a los cuales se refieren todavía no existen: primero deben ser creados. Se trate aquí, pues, de planes de acción, creaciones mentales por medio de las cuales los hombres anticipan el futuro y se plantean tareas, obligaciones, normas para su actividad, y no de reflejos de algo preexistente.

Entonces, si en todos los procesos conscientes al menos algunos elementos del contenido pueden ser caracterizados como reflejos, esto no es de ningún modo un rasgo específico de la conciencia humana; las percepciones animales, las reacciones de las plantas e, inclusive, la influencia recíproca entre los objetos de la naturaleza inorgánica son también, a su modo, reflejos. En cambio, la actividad práctica es algo específico para el hombre y caracteriza el comportamiento humano frente a la realidad.

Finalmente, la teoría del reflejo no es de ninguna manera exclusiva de la filosofía marxista; a partir de Demócrito estuvo representada por casi todos los diferentes tipos de realismo ingenuo y de materialismo mecanicista. Esta teoría en modo alguno es apropiada para dar cuenta de la novedad que Marx introdujo en filosofía.

De concebir la praxis como una mera fase del proceso del conocer (a saber, aquella en la cual se verifican los conocimientos ya obtenidos), resulta una comprensión totalmente falsa de todas las otras fases. Según eso, el hombre en primer lugar se limitaría a contemplar con los sentidos que la naturaleza le ha dado; estáticamente comprendidos; luego pensaría como un ser puramente teórico, prácticamente desinteresado, para solo entonces pasar a la praxis, a fin de proceder a la verificación.

Naturalmente, se procura eludir todas estas consecuencias desagradables: se habla de reflejo relativo, creador; del momento subjetivo siempre presente; se concede que todo conocimiento está fundado en la praxis, o que, acaso, constituye un aspecto de la praxis, etc. Sin embargo, todo lo que así se logra es la formulación de una teoría ecléctica, cuyos elementos singulares no guardan la necesaria correspondencia entre sí.

En el espíritu del pensamiento marxista original sólo la otra alternativa, y únicamente ella, representa una real novedad en la historia de la filosofía.

No obstante, para que pueda desarrollarse una teoría del conocimiento totalizadora en ese sentido, deben aclararse antes algunos problemas claves:

1. ¿Cómo hay que definir el concepto de praxis y cómo, en relación con él, los conceptos de trabajo y de producción?
2. ¿Cuáles son las ventajas de adoptar la praxis como punto de partida de la teoría del conocimiento?
3. ¿De qué modo pueden deducirse del concepto de praxis los conceptos de objeto, sujeto, reflejo y otros semejantes?

2-

1. Siempre que se trata de definir un concepto fundamental, con cuya ayuda debe aclararse el significado de todos los demás conceptos claves de una teoría dada, se plantea la grave dificultad de decir algo tan claro y definido como sea posible, sin caer además, en un círculo vicioso, o cometer algún otro error lógico (como si se dijese, por ejemplo, que la praxis es la transformación del objeto mediante el sujeto y más tarde se definiesen los conceptos de objeto y sujeto con la ayuda del concepto de praxis). Muchos filósofos han elegido en esos casos la salida más cómoda; afirmar que sus conceptos claves son, en principio, indefinibles.

En el fondo, uno de los métodos que en tales casos puede dar resultados relativamente satisfactorios es que los términos técnicos más importantes que constituyen el lenguaje específico de la teoría dada sean definidos con palabras del lenguaje ordinario. Por ejemplo, la expresión "praxis" tiene aquí el carácter de un término técnico, puesto que debe atribuirse un sentido preciso y unívoco que, si fuese necesario, puede apartarse de la aplicación que de ella se hace en el lenguaje cotidiano. Este concepto de "praxis" puede definirse mediante la siguiente expresión del lenguaje común: actividad social conscientemente dirigida a un fin.

Actividad es un concepto más amplio, puesto que también los animales, las máquinas y objetos inorgánicos son capaces de actividad. Una actividad social conscientemente dirigida a

un objetivo, en cambio, es característica de los hombres; es lo que llamamos "praxis". (10) Aquí podría objetarse que se restringe el concepto de "praxis" si se lo define como actividad social, pues cualquiera puede trabajar en el aislamiento (el científico, el artista). A este respecto debe recordarse, sin embargo, la notable explicación que dio Marx del concepto de sociabilidad:

"La actividad social y el espíritu social de ningún modo existen solo bajo la forma de una actividad común directa y de un directo espíritu común (...) Ya en cuanto actúe científicamente, etc. (...), lo hago socialmente, porque actúo como hombre. No solo me es dado el material de mi actividad como producto social - pues sobre el pensador actúa incluso el lenguaje - sino que ya mi propia existencia es actividad social; desde ahí que lo que haga por mí, lo hago por mí respecto de la sociedad, y con la conciencia que tengo de ser social". (11)

La praxis es siempre social, ya que por lo menos algunos de sus elementos tienen inevitablemente carácter social.

Puede decirse con derecho que la citada definición del concepto de praxis es todavía muy deficiente. Por ello queremos completarla aplicando otro método: el análisis mediante la creación de distinciones y el descubrimiento de formas fundamentales esenciales de la praxis.

Uno de los criterios gnoseológicos fundamentales para diferenciar distintas formas de praxis sería la posibilidad de experiencia intersubjetiva de éstas. De algunas formas de la actividad práctica somos conscientes como los demás hombres: tienen su momento físico, corporal, y no solo se

(10) "Pero hay algo en que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado que antes de comenzar el proceso existía ya en la mente del obrero; es decir, un resultado que tenía ya existencia ideal. El obrero no se limita a hacer cambios de forma la materia que le brinda la naturaleza, sino que, al mismo tiempo, realiza en ella su fin, fin que él sabe que rige como una ley las modalidades de su actuación y a que tiene necesariamente que supeditar su voluntad". K. Marx, Das Kapital, op. cit. vol. I, pág. 193. (El capital, México: Fondo de Cultura Económica, 1964, vol. I, págs. 130-31).

(11) K. Marx, Nationalökonomie und Philosophie, en Die Frühschriften, op. cit., pág. 238.

localizan en el tiempo, sino también en el espacio. Estas formas son el trabajo físico, la producción, la participación activa en diferentes formas de la vida social, el lenguaje, etc. En suma, son aquellas formas que, por incluir la categoría de materia pueden caracterizarse como praxis material.

Existen además otras formas de actividad práctica que no se localizan en el espacio, por lo cual solo quienes las ejecutan pueden tener de ellas una experiencia directa. Pertenecen a este grupo la producción e interpretación de percepciones y emociones, la educación de los propios sentidos y sentimientos, la selección y establecimiento de valores, las operaciones mentales, etc. Estas formas de praxis pertenecen a los diferentes tipos de actividad psíquica; son los elementos constitutivos de la praxis material. Y las transformaciones que producen en el hombre son tan reales como las transformaciones físicas. Aunque resulte imposible lograr una experiencia intersubjetiva directa de ellas, pueden ser investigadas mediante distintos métodos indirectos de carácter intersubjetivo.

Otro tipo de análisis de la praxis parte como principio de división de la diferenciación entre objeto y actividad. "Objeto" aparece aquí no como un término, sino como un concepto cuyo sentido es inmediatamente claro ya en el habla cotidiana. Como objeto de la actividad debe entenderse todo lo que se modifica mediante esta. Según este criterio de división, diferenciamos tres categorías fundamentales de praxis:

- a. Transformación del entorno natural en que vive el hombre (conquista y humanización de la naturaleza, modificación, sustracción y creación artificial de objetos y fenómenos de naturaleza orgánica e inorgánica, transformación de las condiciones naturales de la vida humana).
- b. Creación de distintas formas e instituciones de la vida humana, de las interacciones humanas, de la mutua comunicación, del trabajo cooperativo, de la lucha y la competencia, transformación de las condiciones sociales de la vida humana. (12)
- c. Autocreación del hombre. No solo el hombre se crea a sí mismo como ente biológico, como especie, no solo transforma, mediante la educación y perfeccionamiento de esta, a otros hombres en seres sociales (civilizados, cultivados, humanos).

Como individuo el hombre se transforma en personalidad mediante la abolición de las distintas formas de alienación

(12) "Así como la sociedad misma produce al hombre como hombre, así ella es producida por él". K. Marx, Nationalökonomie und Philosophie, en Die Frühschriften, op. cit. pág. 237.

y el desarrollo de sus potencias físicas, sensoriales, intelectuales, emotivas, morales y otras. (13)

En relación con el ensayo de definir el concepto de praxis, es necesario precisar también los conceptos de trabajo y de producción.

Entre nosotros no han faltado intentos de establecer una diferencia entre ambos conceptos, atendiendo al hecho de la alienación. En realidad, en la obra de Marx existen algunos pasajes que dejan la impresión de que concibe al trabajo como la actividad práctica alienada, mientras que la producción sería la creación del hombre libre. Sin embargo, hay también muchos otros pasajes donde Marx no hace esta diferencia. Habla por ejemplo, de trabajo "alienado", lo que implicaría que existe un trabajo no alienado. Además afirma que el trabajo es la "condición general del intercambio de materias entre el hombre y la naturaleza, condición natural eterna de la vida humana" y, por tanto, "común a todas las formas sociales por igual". (14) Por otra parte, Marx dice, por ejemplo, que la "alienación" aparece no solamente como resultado sino en el acto de la producción, dentro de la misma actividad productiva. (15)

Si bien han de hacerse ciertas distinciones entre estos conceptos, es mejor dejar a un lado la problemática de la alienación (puesto que ella vale para todos ellos), e inclinarse al uso idiomático actual, en el cual estos conceptos se diferencian, en realidad, según su contexto. Por falta de espacio menciono un único ejemplo: de personas aplicadas, aunque no lo bastante hábiles o capaces, o insuficientemente provistas de los instrumentos necesarios; de personas, por lo tanto, cuya actividad se desarrolla en circunstancias desfavorables, decimos a menudo que trabajan mucho, pero producen poco. Por otra parte, algunos tipos de la actividad social no son trabajo y constituyen, no obstante, una forma peculiar de praxis: por ejemplo, la práctica de deportes por diversión, muchas conversaciones, distintos juegos, el amor y la vida familiar, etc.

Según esto el trabajo puede definirse como un caso especial de praxis: actividad social que no solo es consciente y tiende a un objetivo, sino que (a diferencia del deporte, el juego y la conversación) se caracteriza por el empleo de esfuerzos considerables y duraderos tendientes a superar obstáculos y,

(14) K. Marx, Das Kapital, op cit, p. 198.

(15) Ibid.

(13) "Lo grande de la Fenomenología de Hegel y su resultado final, la dialéctica, la negatividad, en cuanto principio motor y productor, es, pues (...) que Hegel concibe la autoproducción del hombre como un proceso". K. Marx, Nationalökonomie und Philosophie, en Die Frühschriften, op. cit, pág 269. "En pocas palabras: él (Hegel) concibe el trabajo de modo abstracto, como un acto de la autoproducción del hombre". Ibid. "Actuando (...) sobre la naturaleza exterior y transformándola, el hombre transforma al mismo tiempo su propia naturaleza". K. Marx, Das Kapital, op. cit, vol I, pág. 127.

además, por el interés en el resultado de esta ocupación, por la tendencia mediata o inmediata a la transformación del mundo en que vive el hombre. Para que una actividad conscientemente dirigida a un fin pueda ser considerada trabajo, debe incluir dos factores además del momento de la actividad misma: el "objeto del trabajo" y los "medios de trabajo".(16) La producción sería entonces una forma especial de trabajo: el trabajo que conduce en forma directa a la creación de determinados objetos (no consiste, pues, en una actividad cualquiera enderezada a transformar el mundo, ya que podría -inclusive- no logra el efecto previsto).

2. Múltiples son las ventajas de tomar el concepto de praxis como punto de partida de la teoría del conocimiento.

Ante todo, la praxis es, en todas sus formas, algo dado inmediatamente y accesible a todos los métodos directos de investigación. De este modo, ha respondido satisfactoriamente al principio metodológico general de que, en el desarrollo de cualquier teoría, los conocimientos indirectos han de fundarse en los directos. Por ello insiste Marx, refiriéndose a las premisas de que parte, que ellas son comprobables por medios puramente empíricos. Por supuesto, debemos destacar aquí la enorme distancia que media entre la concepción marxista y todas las formas conocidas de empirismo. La experiencia sensorial únicamente receptiva es por entero subjetiva: es accesible de modo directo solo para el individuo que la vive. Por el contrario, la actividad práctica es un proceso que tiene, además, un aspecto físico y que, por tanto, puede investigarse con métodos intersubjetivos. La experiencia sensorial concebida como una mera latencia, como recepción pasiva de las impresiones -y así, por lo general, la entiendan los empiristas-, es además una abstracción irreal. En la realidad, vivimos la experiencia en el proceso de la actividad; justamente, la percepción misma es ya la actividad de interpretación, organización y reflexión respecto de lo inmediatamente dado.

Luego, solo la praxis -tomada como punto de partida- puede explicarnos cómo podemos tener un conocimiento directo de la existencia del mundo objetivo y de los otros hombres. El mérito histórico de Hume consiste en haber demostrado que nuestra profundamente arraigada creencia en la existencia del mundo exterior no puede justificarse a partir de la experiencia sensorial pasiva. La solución de la paradoja del escepticismo de Hume fue buscada en diferentes formas del objetivismo, todas las cuales pueden agruparse en estas variantes principales: a) la proclamación puramente verbal de que percibimos los objetos tal cual son, lo que en el fondo no es otra cosa que la proyección al mundo exterior de un contenido de conciencia, y b) la postulación de entidades objetivas (cosas, para los realistas; ideas para los idealistas; valores y esencias, para los fenomenólogos y neokantianos).

En ninguno de los dos casos puede hablarse de un conocimiento directo de los fenómenos objetivos, sino de la creencia en que ellos existen tal como nos imaginamos que son.

Con esto se liga, por cierto, el hecho de que todas las otras concepciones ideológicas no hayan conseguido desarrollar una teoría de la verdad que resulte aceptable. Lo que un empirismo consecuente, o positivismo, puede dar es, en todo caso, una especie de combinación de la teoría de la autoevidencia, de la certeza inmediata, con la teoría de la coherencia. Pero como, no obstante, la coherencia se reduce siempre a la compatibilidad con ciertos supuestos básicos, y la certeza inmediata de estos supuestos tiene un carácter notoriamente subjetivo, el empirismo (en la búsqueda de la explicación de cómo pueden existir conocimientos objetivamente verdaderos independientes de la experiencia del individuo) se encuentra con un límite que solo puede sobrepasar si abandona el punto de partida empirista. Por otra parte, lo máximo que el realismo pudo alcanzar en esta dirección (incluidas también las diferentes variantes del materialismo anterior a Marx) fue la teoría clásica de la correspondencia. Por más aceptable que pueda parecernos -debido a su concordancia con la concepción intuitiva de la verdad- cae en un defecto insubsanable: definir un concepto sin abarcar su extensión.

Como no disponemos de ningún patrón para comparar el objeto en sí con el conocimiento que eventualmente se le adecuaría en casos particulares no podríamos deducir, a partir de esta definición de la verdad, un criterio para decidir si una afirmación es falsa o verdadera. La posibilidad de tal decisión -que presupone un examen de la extensión del concepto de verdad- es uno de los requisitos fundamentales que debe cumplir toda definición válida.

Si la teoría del conocimiento es contruida sobre el concepto de praxis, este problema encuentra solución. En este caso, un enunciado implica -por su significación misma- que ciertos tipos de operaciones prácticas tienen determinados efectos. Mientras un enunciado no tenga implicaciones prácticas de este tipo, es sin sentido en lo que respecta al conocimiento, hecho que Ch. Sanders Peirce percibió con especial claridad.

Un enunciado será, entonces, verdadero -según la definición- si las operaciones prácticas intersubjetivas que él implica producen realmente los resultados previstos. La aplicación de tal definición nos permite distinguir con precisión los conocimientos objetivamente verdaderos de los falsos, así como de los absurdos y de las abstracciones vacías.

En conclusión, la adopción de la categoría de praxis como punto de partida de la teoría del conocimiento presenta también la ventaja de que todas las otras categorías claves están implícitas en ella y pueden ser desarrolladas analíticamente a partir de ella.

No es este el caso de los otros puntos de vista gnoseológicos. La experiencia sensorial receptiva (los sense-data), por ejemplo, de la cual parten empiristas y positivistas, no ofrece una base suficientemente sólida para explicar el surgimiento de los conceptos y del pensamiento, tanto más cuanto que los objetos materiales no pueden deducirse de ella ni reducirse a ella. Asimismo, no se puede llegar a la comprensión de los objetos materiales si se parte de las funciones apriorísticas del entendimiento y de los conceptos como entes puramente mentales, independientes de la experiencia y del mundo exterior. Por eso, los neokantianos demostraron ser consecuentes cuando eliminaron el supuesto de Kant de la "cosa en sí". En realidad, en un sistema conceptualista sólo figura como hipótesis ad hoc. El pragmatismo, en su aspecto subjetivista e irracionalista, representado por W. James, parte de la praxis, pero concibe a esta demasiado estrechamente como actividad individual, útil para la vida de uno o de varios individuos. A ella reduce, básicamente, el pragmatismo de James el significado de todos los conceptos abstractos. De este modo, no llega a una interpretación valedera, ni siquiera a una categoría de pensamiento, para no hablar de que tal punto de partida nunca pudo proporcionarle un objeto social real. Si se parte de la existencia, del Dasein, como de algo fundamental, alógico, absolutamente libre, se cierra el camino para la explicación de la ley y necesidad objetivas que, no obstante, constituyen supuestos insoslayables en el proceso del conocimiento científico.

Pero, a la inversa, es imposible, partiendo de la esencia, pasar a la existencia individual concreta, viviente. Es imposible, asimismo, derivar del supuesto del "mundo en sí" el hecho de la conciencia y del pensamiento, así como también explicar de qué manera podemos conocer algo que, ya por definición, en ningún caso mantiene relación con nosotros.

Nos resta, no obstante, mostrar -al menos esquemáticamente- que ciertas categorías fundamentales de la teoría del conocimiento, como objeto y sujeto, pueden deducirse de la categoría de praxis.

3. El concepto de objeto está por su contenido comprendido en el concepto de praxis: como la actividad se ejercita sobre algo, acaba siempre con la modificación de algo.

Aquí nos encontramos ante dos posiciones extremas: una -la tendencia operacional- entiende la praxis como una serie de actos, esto es, el operar abstraído del medio objetivo en el cual se produce y de los objetos en los cuales se ejecuta (objetos materiales en el caso de operaciones físicas, formas teóricas en el caso de operaciones mentales). No sería difícil mostrar cómo las operaciones prácticas solo pueden ser determinadas, organizadas y estructuradas cuando existen objetos constantes y determinados sobre los cuales se ejecuten. La actividad en el caos es ella misma caótica.

La otra tendencia consiste en la pretensión de decir algo acerca de los objetos "en sí" y no de los que -modificándolos- hemos experimentado. Los objetos son, tanto lógicamente como temporalmente, anteriores a toda praxis. Sin embargo, solo podemos saber algo de aquellos objetos que hemos transformado prácticamente, que hemos trasmutado de cosas "en sí" en cosas "para nosotros". Esto es lo que ni uno solo de los materialistas vulgares quiere comprender. (17) La naturaleza y, sobre todo, el mundo material existieron antes de la aparición del hombre, y existen independientemente de nuestra conciencia. Todos nuestros conocimientos, sin embargo, conciernen a la naturaleza humanizada, a aquella porción de nuestro mundo (humano) sobre la cual hemos logrado ejercitar un control práctico. Marx es terminante a este respecto:

"La naturaleza, tomada abstractamente por sí, en la división fijada por el hombre, es para este nada" (18)

En otro lugar precisa que esas afirmaciones dejan "en pie la prioridad de la naturaleza exterior". Los primeros hombres encontraron una naturaleza que existía ya antes de que comenzasen a actuar sobre ella. En el mismo pasaje Marx critica muy severamente la concepción feuerbachiana de la naturaleza, ahistórica, estática, contemplativa: "Por lo demás, esta naturaleza anterior a la historia humana no es la naturaleza en que vive Feuerbach, sino una naturaleza que, fuera tal vez de unas cuantas islas coralíferas australianas de reciente formación, no existe ya hoy en parte alguna, ni existe tampoco, por tanto, para Feuerbach". (19)

La naturaleza en que vive el hombre está "humanizada", es una naturaleza transformada por el trabajo humano. Toda la naturaleza es -según palabras del joven Marx- el "cuerpo inorgánico" del hombre, pues ella es 1) su medio directo de existencia, y 2) material, objeto e instrumento de su actividad vital. Justamente eso confirma al hombre como ser

(17) Así, por ejemplo, el filósofo de Alemania Oriental Otto Rugar Grope critica a Bloch por este parte, en su filosofía, del hombre. Con ello Bloch, en opinión de Grope, se ha alejado del materialismo dialéctico, "el cual parte de la materia" y ve en el hombre "un producto del desarrollo de la naturaleza material". O. R. F. Grope, Ernst Blochs Revisions des Marxismus, Berlín, 1937, pág. 10.

(18) "La naturaleza como naturaleza, esto es, en cuanto ella todavía se diferencie como algo sensible de aquel sentido secreto, oculto en ella; la naturaleza separada es, fuera de estas abstracciones, nada, una nada que se confirma como nada. Ella carece de sentido, o bien solamente tiene el sentido de una exterioridad, que ha sido cancelada". K. Marx, Nationalökonomie und Philosophie, en Die Frühschriften, op. cit., pág. 286.

(19) K. Marx, Die deutsche Ideologie, en Die Frühschriften, op. cit., pág. 353.

consciente, ya que mediante la actividad práctica produce el mundo objetivo y actúa sobre la naturaleza inorgánica. Mediante su producción, la naturaleza aparece como su obra y su realidad. "Toda la llamada historia universal no (es) otra cosa que la producción del hombre por el trabajo humano, el llegar a ser de la naturaleza para el hombre". (20) Solo "la naturaleza que deviene historia humana -lo que configura el acta de nacimiento de la sociedad humana- es la naturaleza real del hombre; por ello la naturaleza, tal como deviene mediante la industria -aun cuando en una forma alienada-, es la verdadera naturaleza antropológica". (21)

Alrededor de textos como estos se desarrolló una seria controversia entre los modernos intérpretes de Marx. Unos -que aún hoy creen afirmarse con la máxima facilidad como los más fieles discípulos de Marx ateniéndose menos a su obra que al Materialismo dialéctico de Stalin- ignoran simplemente estos textos y afirman que, en su juventud, Marx fue discípulo de Hegel (quien, por su parte, personificaba la "reacción aristocrática contra la Revolución Francesa").

Los otros, conscientes del enorme valor de los escritos del joven Marx, hacen suyas esas tesis antropológicas y humanistas, las citan, pero no deducen de ellas las consecuencias necesarias. De esto se cae en un peculiar eclecticismo. Citas de Marx aparecen en medio de concepciones típicas del materialismo vulgar, (22) y quienes las reproducen son, a su vez, tachados de idealistas.

A unos y otros se enfrentan quienes quieren "salvar" a Marx de los marxistas y que, en realidad, lo interpretan con espíritu idealista. Es así como Calvez, por ejemplo, descubre en los textos de Marx los siguientes pensamientos: "la naturaleza sin el hombre no tiene sentido, es el puro

(20) K. Marx, Nationalökonomie und Philosophie, en Die Frühschriften, págs. 247-48.

(21) Ibid., pág. 245.

(22) Así, por ejemplo en su libro Humanisme Marxiste (París, 1957), el conocido marxista francés R. Garaudy defiende el concepto de materia como "cosa en sí" y, simultáneamente, ataca la crítica de Marx al concepto feuerbachiano de materia como abstracción vacía sin ninguna determinación. Así llega a contradicciones como estas: "La falla de Kant no estriba en admitir la "cosa en sí", sino en quitarle todo contenido sensible o racional". etc. Pero naturalmente, el concepto de "cosa en sí" está, por definición, "despojado de todo contenido sensible o racional". Un concepto que tenga el contenido que pretende Garaudy ya no se refiere a la "cosa en sí" sino a la "cosa para nosotros", transformada por la praxis.

movimiento; ella representa, así, el caos la materia indife-
renciada e indiferente; vale decir, en definitiva: la na-
da". (23)

La interpretación de Merleau-Ponty puede resumirse en esta
tesis: "Las cosas y el mundo sólo existen en cuanto yo mis-
mo u otros seres semejantes a mí los han vivenciado". (24)

Mediante tales interpretaciones se desfigura el sentido de
lo expresado por Marx, se le adjudica un sentido ontológico
tradicional, aunque Marx, ni aquí ni en ninguna otra parte,
haya separado nunca la problemática ontológica de la antro-
pológica.

Lo único que le interesa, y sobre lo cual cree poder decir
algo, es la naturaleza con relación al hombre, la naturaleza
como condición previa, como materia y producto de la activi-
dad práctica del hombre. En sus textos nada hay que permita
concluir que la naturaleza no exista también fuera del hom-
bre, o que esté libre de movimientos y regularidades allí
donde no haya hombres que puedan vivenciarla. Por el con-
trario, la praxis misma supone lógica y realmente la exis-
tencia previa del objeto de su actividad, la preexistencia
de la "materia natural". El hombre encontró una naturaleza
bruta incivilizada, humanizada. En verdad, Marx no se
ocupa de ella. Sobre ella nada hay que decir.

Esta importante distinción puede formularse sintéticamente
en la siguiente forma: ontológicamente, esto es, desde el
punto de vista de la existencia, existen "cosas en sí";
gnoseológicamente, es decir, desde el punto de vista del
conocimiento (o antropológicamente, desde el punto de vista
de la praxis humana, y axiológicamente -desde el punto de
vista del valor-) la "cosa en sí" es un concepto vacío, una
abstracción carente de contenido y sentido: nada. Puede te-
ner las mejores razones para estar convencido de que algo
existe, pero si este algo no me interesa, o si nada concre-
to sé sobre él, es en ese momento lo mismo que nada.

Este problema origina muchísima confusión porque no se lo
encara desde un punto de vista histórico. Dentro de un
instante, lo que hasta hace poco era todavía para mí una na-
da abstracta, una mera posibilidad, puede llegar a ser ya
algo concreto: una realización, un producto. Todo el infini-
to complejo de objetos, cuya determinación todavía no cono-
cemos, no es, en principio, incognoscible. Cada paso diri-
gido a la apropiación de la naturaleza por el hombre signi-
fica la superación de los que fueron hasta ayer límites de
la indeterminación: las "cosas en sí" se convierten en "co-
sas para nosotros".

(23) J. Y. Calvez, La pensée de Karl Marx. Paris, 1956, pág. 380.

(24) Merleau-Ponty, Les Aventures de la dialectique, pág. 383.

Entonces, si la ontología se entiende como ciencia de las esencias "en sí", una ontología marxista es absolutamente imposible; pero si se la comprende como teoría de las definiciones y leyes más generales del mundo humano, transformado por la praxis, entonces sí es posible y, precisamente, como teoría científica del grado más avanzado de la generalidad. Hay todavía una segunda alternativa: si entendemos la ontología como teoría de los postulados más generales que se aplican a toda realidad (donde lo que ya sabemos del universo es extrapolado a cualquier parte del mismo, de cuya existencia no dudamos, aunque todavía no lo conozcamos), la ontología es, entonces, posible y útil, solo que debe dejarse en claro, además, que sus postulados no son sino hipótesis y convicciones metafísicas más o menos racionales y probables. En la primera concepción prevalece el momento del saber, en la segunda el de la visión especulativa.

El concepto de praxis implica también necesariamente otro concepto clave de la gnoseología: el de sujeto. Una actividad consciente, dirigida a un objetivo, supone un ser consciente de sí mismo, de la materia y el medio de su actividad, y del fin que desea alcanzar.

El concepto de sujeto y el sentido que da Marx al agens de la actividad práctica se diferencia considerablemente de todas las concepciones del sujeto que prevalecieron en la filosofía clásica.

En vez del receptor pasivo -lugar de convergencia de distintos reflejos-, encontramos aquí un hombre creador, que no solo recibe impresiones sino que también las elabora, las interpreta, las correlaciona, anticipa acontecimientos todavía inexistentes, esboza imágenes y conceptos de objetos por producirse, crea formas y relaciones simbólicas que solo en el futuro tendrán aplicación como instrumento de expresión de las estructuras de los sucesos reales.

En lugar del individuo como una conciencia aislada o, en el mejor de los casos, una unidad natural aislada, que debe primero resolver el problema de si también existen otros individuos conscientes y de cómo puede fundamentarse la creencia en esa existencia, tenemos aquí el sujeto que -ya por la definición de praxis- es un ser social. El individuo, dice Marx, "es el ser social". Su manifestación de vida -aunque no aparezca bajo la forma directa de una manifestación de vida común, que se desarrolle juntamente con otros individuos- es por lo tanto, una manifestación y confirmación de la vida social". (25)

En lugar de la conciencia pura, del yo abstracto, a la que ningún esfuerzo especulativo puede ayudar a salvar el abismo

(25) K. Marx, Nationalökonomie und Philosophie, en Die Frühschriften, op. cit., pág., 238.

- 43 -

que la separa de la propia corporeidad (para no hablar del mundo exterior material). tenemos aquí un ser consciente, corpóreo, que se apropia de los objetos exteriores con cada ejercitación de su actividad, que modela de acuerdo con ello las propias representaciones, las piensa y valora. Al mismo tiempo, sin embargo, se objetiva a sí mismo; con relación al objeto se vuelve también él objeto, vence resistencias, padece en sí la actividad extraña. (26) La experiencia de este sujeto es dinámica y creativa: abarca la conciencia del esfuerzo realizado, de las energías que se utilizan, de la superación de la resistencia exterior, y, al mismo tiempo, también la conciencia del padecimiento de la fuerza y el poder externos, del ofrecer resistencia, del reaccionar.

En conclusión, el sujeto de Marx, a diferencia del sujeto entendido estáticamente, cuyos sentidos son tal como siempre han sido conforme a la naturaleza humana, cuyas formas de pensamiento lógico son apriorísticas, que está condicionado por la constitución general eterna del entendimiento humano; a diferencia de este -repetimos- el sujeto de Marx tiene su historia, su propio desarrollo, su autoproducción. Del mismo modo que su material de trabajo, también el hombre como sujeto es tanto resultado como punto de partida del movimiento -dice Marx-. En la medida en que transforma el mundo exterior, humanizando la naturaleza y creando diversas formas de vida social, el hombre se transforma también a sí mismo.

"Los sentidos del hombre social (son) otros sentidos que los del hombre no social; solo mediante la riqueza objetivamente desplegada del ser humano es, en parte, educada y, en parte, producida la riqueza de la sensibilidad humana subjetiva; lo mismo vale para un oído musical, para un ojo capaz de captar la belleza de la forma. En pocas palabras: los sentidos solo llegan a ser capaces de goces humanos cuando se afirman como capacidades de la esencia humana (...). La educación (Bildung) de los cinco sentidos es trabajo de toda la historia universal hasta el presente". (27)

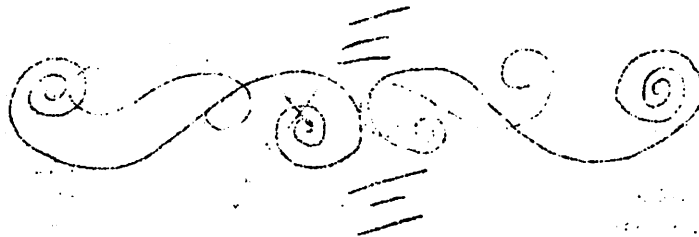
Este análisis sumario de las categorías de praxis, objeto y sujeto permite al menos vislumbrar cuán ricas en determinaciones y cuán extraordinariamente grandes son las posibilidades para una teoría del conocimiento verdaderamente original si se acepta el punto de partida que Marx ha señalado.

(26) "Qué el hombre sea un ser corporal, natural, viviente, real, objetivo y sensorial, significa que tiene objetos reales, sensoriales como objeto de su ser, de su manifestación de vida, o que sólo puede manifestar su vida en objetos reales y sensibles. Ser objetivo, natural, sensorial y, al mismo tiempo, ser objeto, naturaleza y sentido para un tercero es lo mismo (...). Un ser que no sea objeto de otro ser supone, pues, que ningún ser objetivo existe. Tan pronto como tengo yo un objeto, este me tiene a mí como objeto (...). Ser sensorial es ser paciente. Marx, Nationalökonomie und Philosophie, en Die Frühschriften, op cit., págs. 274-75.

(27) Ibid., pág. 242.

Se plantea finalmente la cuestión de qué lugar ocupa la categoría de reflejo en esta concepción. Ya vimos que no puede ser fundamental, ni una de las categorías gnoseológicas fundamentales. Sin embargo, de las razones aducidas como consecuencia de este punto de vista, no se sigue de ninguna manera que no haya lugar para esta categoría y que no pueda encontrar su ámbito de aplicación en la teoría del conocimiento.

En todos aquellos casos, por ejemplo, en que ciertos conocimientos orientan efectivamente nuestra actividad práctica de modo que en los hechos obtenemos los resultados esperados, se plantea la cuestión de cómo explicar esta situación: ¿cuál es la razón de que nuestras predicciones coincidan con sucesos efectivos? Una respuesta puede ser: el hecho de que nuestros conocimientos nos hayan posibilitado una predicción precisa y una praxis eficaz puede ser explicado del modo más racional si sostenemos que nuestros conocimientos, en este caso, fueron reflejos adecuados de las relaciones y propiedades de los objetos del mundo real. En este sentido, entonces, a posteriori, podemos opinar que todos los conocimientos verdaderos son reflejos adecuados de la realidad.



C- EL PROCESO DE CONOCIMIENTO Y EL DISEÑO DE LA ACCION SOCIAL.

Tomado de: Barreix Moares, Juan B. y Castillejos Bedwell, Simón. Metodología y método en la praxis comunitaria. Distribuciones Fontamara. S. A., México, 1985.

El proceso de conocimiento y diseño de la acción social

"El fundamento más esencial y más próximo del pensamiento humano, es precisamente, la transformación de la naturaleza por el hombre,..."

Federico Engels.

I. INTRODUCCION

La primera necesidad que plantea el desarrollo de un trabajo sobre METODOLOGIA, si ésta quiere ser abordada desde la perspectiva Materialista-Histórica y Dialéctica, es entender las características del proceso de conocimiento, como síntesis de la relación "acción-reflexión", es decir el concepto de PRAXIS.

Dicho en otros términos, la comprensión del tema reclama, como base inicial una introducción, aunque sea mínima, a la "Teoría del Conocimiento" ya que tanto la metodología como proceso, como los métodos intervinientes como sus sustentos operativos, devienen y se inscriben, en nuestra perspectiva, en las fases y etapas del acto cognoscitivo.

Pero al aseverar lo anterior, se hace necesario aclarar inmediatamente que, mientras la teoría es apriorística, la metodología no lo es, so pena de convertirse en una convalidadora ciega y mecanicista de la teoría que opera como lineamiento.

En este caso, y teniendo en cuenta que no existen "verdades primeras" sino "errores primeros", el proceso metodológico lejos de propiciar las "rupturas con los errores" (quiebres o disonancias cognoscitivas), se convierte en principal responsable de la creación de estereotipos, (forma específica de dogmatismo) que son la negación de toda concepción dialéctica del proceso científico de conocimiento.

* Este tema ha sido tomado (mediante grabación magnetofónica) de una exposición del Lic. T.S. Juan B. Barreix Moares.

2. EL PROCESO DEL CONOCIMIENTO

El acto científico de conocer, es un proceso que se desarrolla de acuerdo a una ley (del conocimiento) y para el que se vale de un método (de investigación). La LEY del conocimiento y el METODO para conocer, guardan relación bi-unívoca: se determinan mutuamente.

Hacer explícita esta inter-relación, en sus diferentes fases y etapas es el objetivo de esta exposición:

El problema básico a que se enfrenta el acto de conocer (o de "congnición") es el de establecer la relación entre:

lo singular	←-----y-----→	lo general;
lo sensorial	←-----y-----→	lo racional, y;
lo inmediato	←-----y-----→	lo mediato.

Conocer es, como consecuencia y siguiendo a Rosental* el proceso de elevación.

de lo singular	←-----a-----→	lo general
del fenómeno	←-----a-----→	LA LEY

El problema radica en que lo singular es contradictorio (dialécticamente hablando) de lo general, de la misma manera que el fenómeno, en tanto y en cuanto tal, es contradictorio con respecto a la ley.

Dicho en otros términos, entre lo singular y lo general; entre el fenómeno y la ley, no hay un nexo directo, sino una distancia mediatizada por eslabones antagónicos, al revés de lo que sostienen los positivistas y sus derivados fundionalistas. Y toda vez que tal "nexo directo" no existe, es que surgen las dificultades del acto de conocer, que se

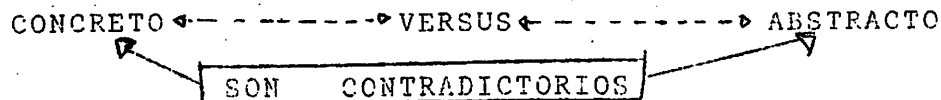
* VER: ROSENTAL: Lo abstracto y lo concreto -La ascensión de lo abstracto a lo concreto: Ley del Conocimiento.

manifiestan al investigador como "PROBLEMAS DE COGNICION".*
Veamos estos problemas por partes:

- Primer problema: si entre abstracto y concreto no hay nexo directo, ¿Cuál es la relación entre uno y otro?.

Es básico despejar esta incógnita, porque la única posibilidad de conocimiento del mundo objetivo, es la que pasa por la abstracción, (sin abstracción no existe, humanamente hablando, posibilidad de conocer). Es más, la realidad "caótica" en su manifestación externa (apariciencia), sólo al pasar por el nivel de la abstracción (que permite descubrir sus leyes, ecuaciones y conceptos), puede ser captada como lo que verdaderamente es: realidad lógica, unitaria, inter-conecta y correlacionada dentro del sistema universal de "causas-efectos", del cual nada de lo existente escapa y ese es EL UNICO CAMINO POSIBLE DEL CONOCIMIENTO CIENTIFICO.

Pero...como ya adelantamos:



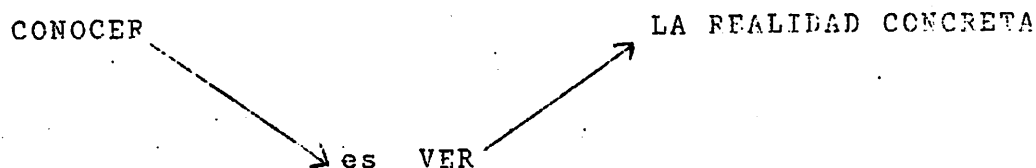
Este es un punto que, aunque repetidamente enunciado en los textos clásicos de "Teoría del Conocimiento" incluido el que usamos como base para esta exposición) no ha sido lo suficientemente tratado en los textos de orientación marxista. En efecto, esta particularidad del acto cognoscitivo es, en parte importante, la responsable del hecho epistemológico según el cual el conocimiento no se da por acumulación lineal (ni menos aún por yuxtaposición) sino por procesos continuos de ruptura con el error.

Este importante aporte epistemológico, que se lo debemos a buen reconocerlo- fundamentalmente a uno de los mejores exponentes del racionalismo como Gaston Bachelard, plantea básicamente que en el proceso de conocimiento no hay "verdades primeras" y que el motor del proceso es la continua ruptura con ellos, (o sucesión de "quiebres" — o "disonancias"— cognoscitivas, según otras denominaciones).

Esta aclaración es importante por dos razones que, entre otras, nos parecen fundamentales, a saber:

- a) Que a lo largo de los capítulos siguientes, haremos referencia reiteradamente, a esta característica del acto cognoscitivo, y:
- b) Que, consecuentes con lo que aseveramos, una de las primeras necesidades que surgen, desde ya, es la de "romper con los errores" de nuestros propios puntos de partida, entre los que figure la propia "teoría del conocimiento" que en cuanto tal, (en cuanto teoría) es siempre apriorística (así lo expresa el mismo Bachelard) mientras que el método (cuando es verdaderamente "método") no lo es, ya que se construye y reconstruye incessantemente sobre la práctica misma, a condición de que ésta esté sujeta a vigilancia epistemológica.

Pues, abstraer es alejarse (tomar distancia) de la realidad concreta, mientras que -por el contrario-:



HE AQUI, ESQUEMATICAMENTE RESUMIDA, LA CONTRADICCION FUNDAMENTAL DEL ACTO DE CONOCER

Esta es la primera noción que tiene que aprender y más que eso APREHENDER quien intenta producir conocimiento científico, de cualquier aspecto de la realidad: esto explica, como veremos después, la dinámica de la relación dialéctica entre Marco Teórico Referencial, General y Específico en el desarrollo del Diseño de una Investigación, sea ésta social o de cualquier otro

Entendida esta cuestión:

-Segundo problema: ¿Qué es, entonces, concreto y qué es abstracto?.

a) Concreto

Cuando hablamos de "concreto" estamos haciendo referencia a la integridad de algo, en la multiplicidad de sus propiedades y manifestaciones. O sea, nos referimos al todo de ese algo y, precisamente, EL TODO EXISTE SOLAMENTE COMO INTEGRIDAD EN LA DIVERSIDAD.

En esa diversidad TODOS los elementos se hallan CONCATENADOS Y CONDICIONADOS RECIPROCAMENTE, por la UNIVERSALIDAD DE LAS RELACIONES "CAUSA-EFECTO" a que ya hicimos referencia. Esta "universalidad" constituye el SISTEMA DE NEXOS Y RELACIONES de ese "concreto", en tanto y en cuanto tal, como objeto de conocimiento y en su relación con otros sistemas de nexos y de relaciones, en referencia a los cuales ese concreto, es una "abstracción".

O sea que:

Lo CONCRETO no es solamente LA INTEGRIDAD de una cosa o fenómeno, sino que, además, es LA INTEGRIDAD DE LOS NEXOS O RELACIONES DE ESA COSA CON OTRAS COSAS O FENOMENOS (el árbol, no es concreto, sólo por sus propiedades de árbol en sí, sino por que constituye en todo indisoluble -un eco-sistema se puede decir- CON LAS CONDICIONES DE SU EXISTENCIA Y CON LAS VARIACIONES QUE EN LAS CONDICIONES DE EXISTENCIA PRODUCE LA MISMA EXISTENCIA DE ESE ARBOL).

Igualmente el hombre...pero en un nivel de complejidad cualitativa-
mente superior, lo que -lo expresamos desde ahora- vuelve imper-
tinente para el abordaje de cualquier hecho o situación humano-
social, por medio de cualquier pretendido "método" apriorístico
en el sentido de sucesión "ordenada" de pasos, fases, etapas y
niveles.

b) Abstracto

Cuando decimos "abstracto", por el contrario, hacemos referencia
a parcialidades: parte (o "partes") del todo, desconectadas de
los nexos, aisladas. Por eso, abstracto es contrario a concreto:
abstraer es separación artificial de partes para su mejor estu-
dio y comprensión. Esto porque es imposible la "simultaneidad"
en el conocimiento: no es posible para el hombre conocer en el
mismo instante todo, sino en proceso de continuidad. Pero ésto,
que es un recurso indispensable para la comprensión, no vale pa-
ra la acción (menos que menos para la acción social).

Cabe acotar aquí que "abstraer" no significa violentar el TODO.
Por el contrario, poder separar aspectos, es la confirmación de
la existencia de las PARTES que conforman el TODO. En este sen-
tido, y éste es otro concepto fundamental, LA PARTE ES TAN REAL
COMO EL TODO.

POR EJEMPLO:

- El electrón es tan real como el átomo
- El átomo es tan real como la molécula
- La molécula es tan real como el cuerpo

O, en otro nivel:

- La célula es tan real como el órgano;
- El órgano es tan real como el aparato;
- El aparato es tan real como el ser humano;
- El ser humano es tan real como el grupo;
- El grupo es tan real como la Comunidad;
- La Comunidad es tan real como la sociedad...
- ... y así siguiendo.

En estas cadenas de relacionamiento, cualquier eslabón es
CONCRETO respecto al que lo precede, y ABSTRACTO con respecto
al que lo sucede, pero entre uno y otro siempre hay quiebres o
rupturas en el proceso de su conocimiento.

Por eso, nosotros podemos afirmar que:

LA NATURALEZA ES, A LA VEZ, CONCRETA Y ABSTRACTA, EN PERMANENTE
CONTRADICCION.

O sea que:

LA DIFERENCIA ENTRE CONCRETO Y ABSTRACTO ES RELATIVA.

Veamos esto con mayor detalle:

Lo CONCRETO es una relación (o nivel de análisis) que es ABSTRACTO en otra relación y viceversa, dependiendo del NIVEL a que, en cada momento, ha llegado el conocimiento. O sea que: en el proceso de conocimiento, lo concreto se vuelve abstracto y lo abstracto se vuelve concreto, lo que configura:

LA PERMANENTE CONTRADICCION QUE ES EL MOTOR DEL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO.

Es necesario aclarar, al llegar a este punto, que se suele considerar "concreto" a todo lo que se puede ver, percibir a través de los sentidos; como consecuencia, sería "abstracto" aquello que sólo se puede apreciar indirectamente, que no se puede "ver". Esto es cierto solamente en un sentido muy restringido, ya que:

CONCRETO → no es igual a → PERCEPTIBLE

ABSTRACTO → no es igual a → NO PERCEPTIBLE

Por el contrario, ABSTRACTO es el NIVEL DONDE SE MUESTRA LA ESENCIA, o sea, EL NIVEL MAS CONCRETO (o "fundante") DEL CONCRETO, Repetimos, en otros términos: "Abstraer" es llegar a conocer LA REALIDAD, LA LEY Y LOS CONCEPTOS. Como la reconstrucción mental de ese nivel de concreción es uno de los patrimonios exclusivos del ser humano, que lo diferencia cualitativamente de las demás especies, nos es posible hablar de "CONCRETO MENTAL COMO LA FORMA MAS ELEVADA DEL CONCRETO" concepto que, como veremos más adelante, es pivote fundamental determinante, del proceso de investigación-acción, pero que, sin embargo, conlleva el peligro de convertirse en un "obstáculo epistemológico" cuando se lo estereotipa, se lo absolutiza, o se lo dogmatiza.

Queda claro, entonces, que CONOCER es un movimiento que va de lo concreto a lo abstracto y de éste a lo concreto, lo que configura el carácter contradictorio del conocimiento. Podemos adelantar ya, que cuando en el diseño de una investigación, hablamos de las tres fases del Marco Teórico, esto es, Marco Teórico referencial, general y específico, estamos involucrando, en principio, esos tres momentos:

- a) MARCO TEORICO REFERENCIAL. -Primer nivel de concreto (sus manifestaciones externas).
- b) MARCO TEORICO GENERAL. -Nivel de abstracción, desde la abstracción inicial.
- c) MARCO TEORICO ESPECIFICO. -Segundo nivel del concreto mental, hasta la abstracción límite.

Es necesario prestar atención privilegiada a este punto, porque representa el de mayores dificultades para el acto de conocer. En efecto, si nos quedamos en el nivel "a" caemos en el empirismo puro, en el practicismo, en lo no-científico, envueltos en el caos aparente de la realidad, en su superficialidad que es la forma en que el concreto se manifiesta a nuestros sentidos y la acción social se corresponde con la "asistencia". Si llegamos y nos anclamos en el nivel "b" quedamos en el punto del proceso, en que la distancia con el concreto es máxima, de donde la distancia entre "ciencia" y "realidad" es de "clivaje" (separación) creciente. ESTE ES EL NIVEL DE DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO QUE PERMITE EL POSITIVISMO en cualquiera de sus variantes (neo-positivismo, estructuralismo, funcionalismo, etc.), y que basamenta la acción social de tipo tecnocrático-desarrollista.

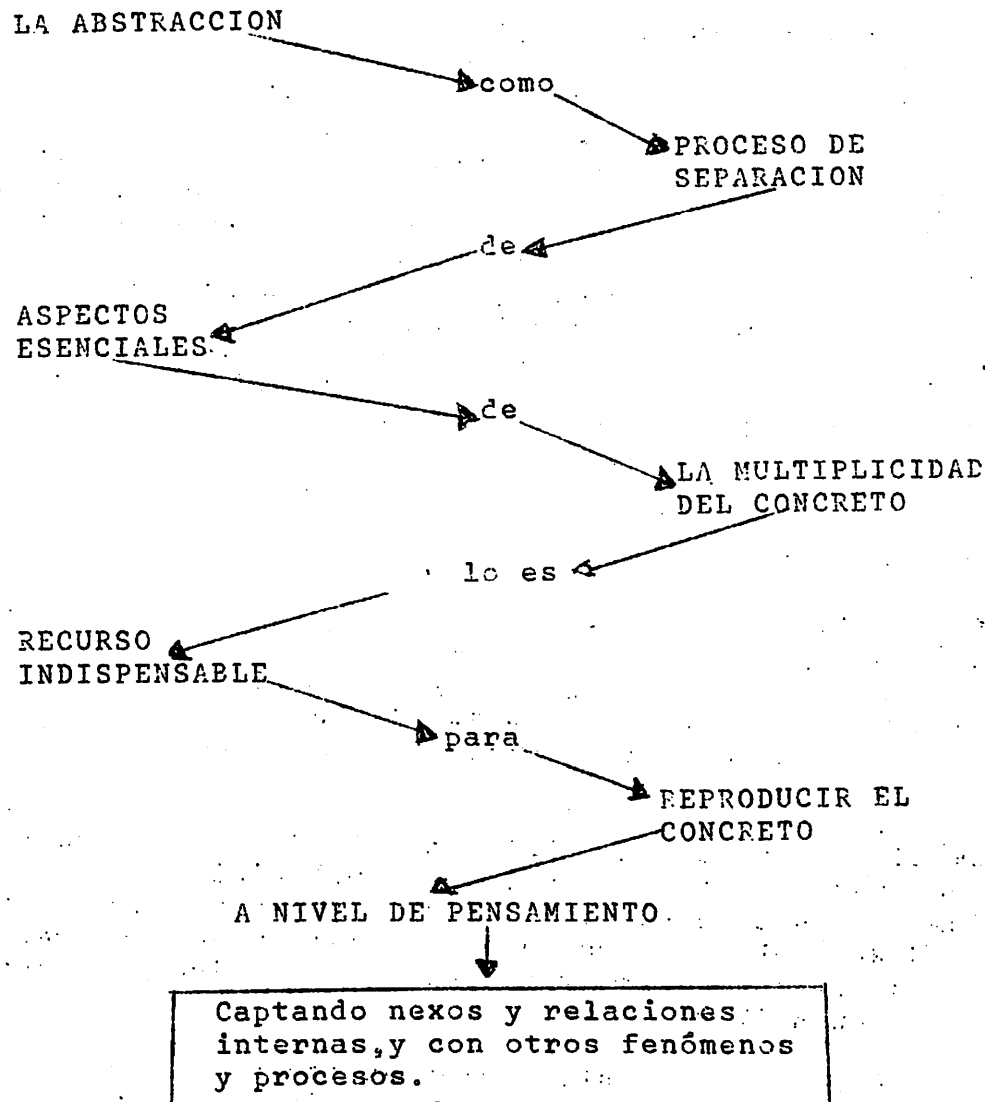
El nivel "c", a estricta condición de que se lo entienda como la síntesis superior entre "a" y "b" y se lo someta en la acción a vigilancia epistemológica y ruptura con el error (resolución de la contradicción que opera como motor del conocimiento, por vía de su superación) es abordable solamente desde la perspectiva de la Teoría del Conocimiento, que se deriva del Materialismo Histórico y Dialéctico.

En efecto, es la vuelta al concreto del que se partió y que se sometió al proceso de abstracción. Pero al volver a él, ese "concreto", siendo el mismo concreto inicial "ya no es el mismo": es el concreto reproducido a nivel de pensamiento o CONCRETO MENTAL como máxima expresión del concreto, el cual a su vez queda otra vez -pero a otro nivel expuesto al quiebre cognoscitivo.

Para ayudar a captar esta noción es necesario que analicemos brevemente la "lógica de la contradicción entre concreto y abstracto" en el proceso de conocimiento.

La parte capital y, al mismo tiempo, más complicada del problema de investigación es, como ya se ha dicho, EL CONCRETO, entendiéndolo que llegar a él, es llegar a conocer una cosa o fenómeno en lo que tiene de concreto. Esto, relativamente simple en su enunciación es, en realidad un proceso complicado que pasa necesariamente e inevitablemente por la ABSTRACCION. La complicación lógica radica, en que siendo la abstracción un alejamiento del concreto, el concreto y el abstracto están presentes simultáneamente. EN UNIDAD CONTRADICTORIA, tal como lo veremos con más detalle cuando hablemos del problema de las necesidades humanas y su determinación.

Pero hay más: en el proceso de conocimiento LO ABSTRACTO debe actuar SUBORDINADO a LO CONCRETO. He aquí implícito el concepto de "utilidad del conocimiento", pero desde una perspectiva opuesta a la del pragmatismo.



Aquí es donde hay que aclarar, que pensar de manera abstrata solamente es muy fácil. En Trabajo Social o, más específicamente, en Trabajo Comunitario, es frecuente este desviacionismo. Por ejemplo, el discurso sobre "las masas" y "su incorporación al proceso revolucionario", desconociendo el cúmulo de circunstancias en que están situadas en determinado contexto geográfico y momento histórico.

Por tal razón, hay que tener presente, que "lo concreto está en dependencia dinámica del lugar, tiempo y grado en que él mismo se da en el momento de ser captado. Por eso decimos -e insistimos-, que lo concreto se refleja dos veces a nivel del abstracto: en primer lugar como comienzo, en

segundo lugar como punto final del proceso cognoscitivo, y el primer reflejo no es igual al segundo a pesar que ese concreto, como unidad de lo diverso, es el mismo.* Lo que pasa, entonces, es que el concreto, en los diversos momentos de avance del conocimiento, se refleja de manera distinta.

Esas maneras distintas son las que, en el proceso de desarrollo del diseño del estudio de una comunidad, van quedando plasmadas y constituyendo, sucesivamente, el Marco Teórico Referencial, general y específico, la determinación de necesidades hasta llegar a delimitar los problemas específicos y derivar el correspondiente juego de proyectos integrados en el programa por comunidades, entendiéndose que todo esto se da no en relación de continuidades lineales pre-fijadas, sino de reciprocidad.

En efecto, al inicio del proceso investigativo, lo que tenemos es una "captación" (reflejo sensorial) de los aspectos perceptibles del concreto, en la que no aparece la unidad de lo diverso; se capta el "caos aparente" del núcleo problemático. LA SISTEMATIZACION DE ESA INFORMACION, CONSTITUYE EL "MARCO REFERENCIAL" DE LA INVESTIGACION.

En un segundo "momento", la unidad de lo diverso comienza a ser "CAPTADA" en lo que tiene de generalidad; es decir, en sus comunes denominadores e igualdades con fenómenos similares en otros tiempos y lugares, y ya recogidos, sistematizados y analizados por la ciencia hasta ese momento, o sea, el conocimiento científico ya disponible sobre los problemas en estudio. La unidad de lo diverso, en este proceso, es captable mediante abstracciones, leyes, conceptos, etc., disponibles a nivel científico y no demostrados, hasta ese momento, en su falsedad y, por lo tanto, "válidos".** El ordenamiento sistemático de estos conocimientos constituye el MARCO TEORICO GENERAL de la investigación.

Este compendio de conocimientos generales, leyes, conceptos y abstracciones permiten, en un tercer momento, "radiografiar" el concreto sensible del cual habíamos partido en el primer momento pre-señalado. Comienza a aparecer, a ojos y conocimientos del investigador, la base escondida, la esencia del CONCRETO a nivel de abstracción; aparece la ligazón intrínseca entre su apariencia y su esencia, en un primer nivel de conocimiento científico, como "proceso último"

* Veremos después, cuando analicemos el tema de la "Metodología como Proceso", cómo esta relación basamentará la dinámica entre "Lineamientos", "elementos" y "puntos de inicio".

** Entrecorramos el "válido" porque -necesariamente, si el conocimiento ha de avanzar- habrá que desentrañar su ERROR para romper con él, si acaso el espíritu científico es el que nos anima.

(aunque no final) de esta etapa del acto cognoscitivo, o "CONCRETO MENTAL". Su explicitación ordenada y sistemática constituye el MARCO TEORICO ESPECIFICO de la investigación. (1) La dinámica de estos "momentos" es propia de cada lugar, de cada circunstancia, de casa instante, o sea de cada CONCRETO.

El concreto mental en -y dentro de su relatividad (plasmado en el Marco Teórico Específico es PUNTO NODAL del proceso total de la investigación y, también, de la elaboración del diseño de la acción social. Veámoslo brevemente:

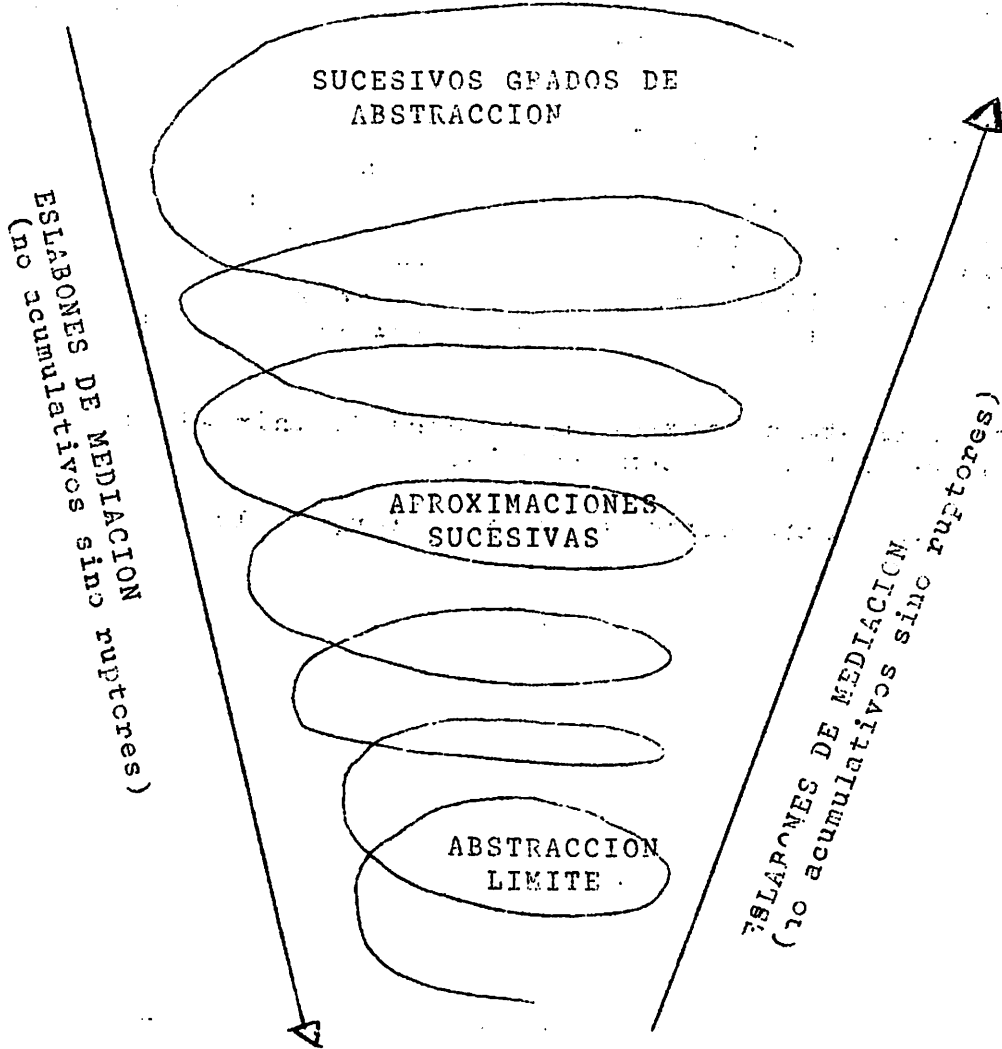
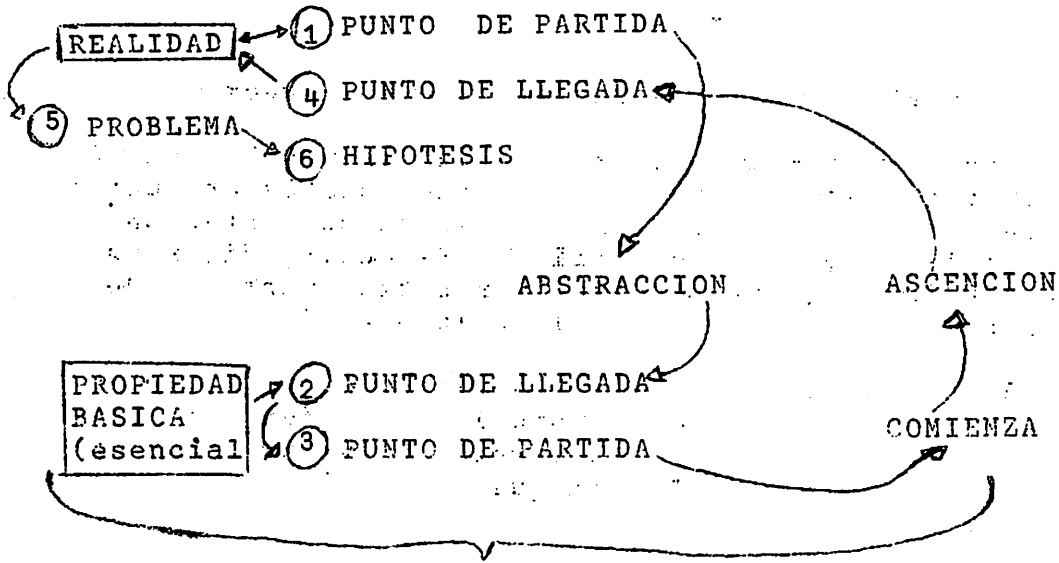
De la misma manera que el Marco Teórico General, permite localizar la abstracción inicial de la cual partió el desarrollo histórico del conocimiento científico disponible sobre el tema, y las diversas abstracciones límites y rupturas epistemológicas que en cada momento fue encontrado y superando hasta el momento actual, de esa misma manera el Marco Teórico Específico, contiene la abstracción límite actual que será, como veremos después, el "punto de inicio" de las etapas de "terreno" del proceso de programación, en la comunidad. O sea, el momento en que -propiamente- se inicia el proceso de "hacer ciencia" si acaso entendemos por tal, al acto de agregar algo nuevo al conocimiento ya disponible sobre determinado aspecto de la realidad, para generar una acción que genere una nueva reflexión, sin solución de continuidad.

Expresado en otros términos, la abstracción límite es la "expresión abstracta" del PROBLEMA DE INVESTIGACION.

Por el momento, lo que interesa dejar aclarado es que el "concreto mental", MARCA EL INICIO DEL PROCESO DE ASCENSION DEL ABSTRACTO AL CONCRETO, el que se irá completando, mediante aproximaciones y quiebres sucesivos, primero con la enunciación y delimitación del problema y la derivación de hipótesis, con lo que termina el diseño propiamente dicho, y luego con las etapas de recolección de datos en terreno y, por último, en las fases de gabinete (ordenamiento, tabulación, entrecruce e interpretación de la información), acompañando todo eso -como veremos en el capítulo correspondiente, por las acciones correspondientes a las cuatro restantes "ejes" de la acción social, cuando de Trabajo Comunitario se trata.

Si intentamos hacer una sinopsis de los movimientos que sigue el proceso de la investigación, hasta llegar a la abstracción límite y, con ello, a la consecuente posibilidad de enunciar y delimitar el problema de investigación y las hipótesis, como pasos finales del diseño, anteriores a las etapas de terreno, podemos decir con las reservas y limitaciones que toda graficación conlleva, lo siguiente:

(1) Veremos, en un capítulo especial, la dinámica de este proceso reflejada en el proceso de "determinación de necesidades" en la comunidad como "punto de inicio".



Un ejemplo concreto, puede mostrar lo anterior, veamos:

Si pretendemos trabajar con el Proletariado Agrícola, en Sinaloa, tenemos necesariamente, primero que establecer puntos de vista que vamos a considerar como base de sustentación en nuestro análisis y nuestra acción. Es decir, fijar nuestros puntos de inicio, que siempre representan puntos de vista de clase con una postura apologético-crítica.

En segundo lugar, debemos ubicar la sociedad en que está establecido el proletariado que se estudia, definiendo su estructura económica, política y cultural de conjunto, de donde podemos derivar como conclusión que tal sociedad es una sociedad de clases.

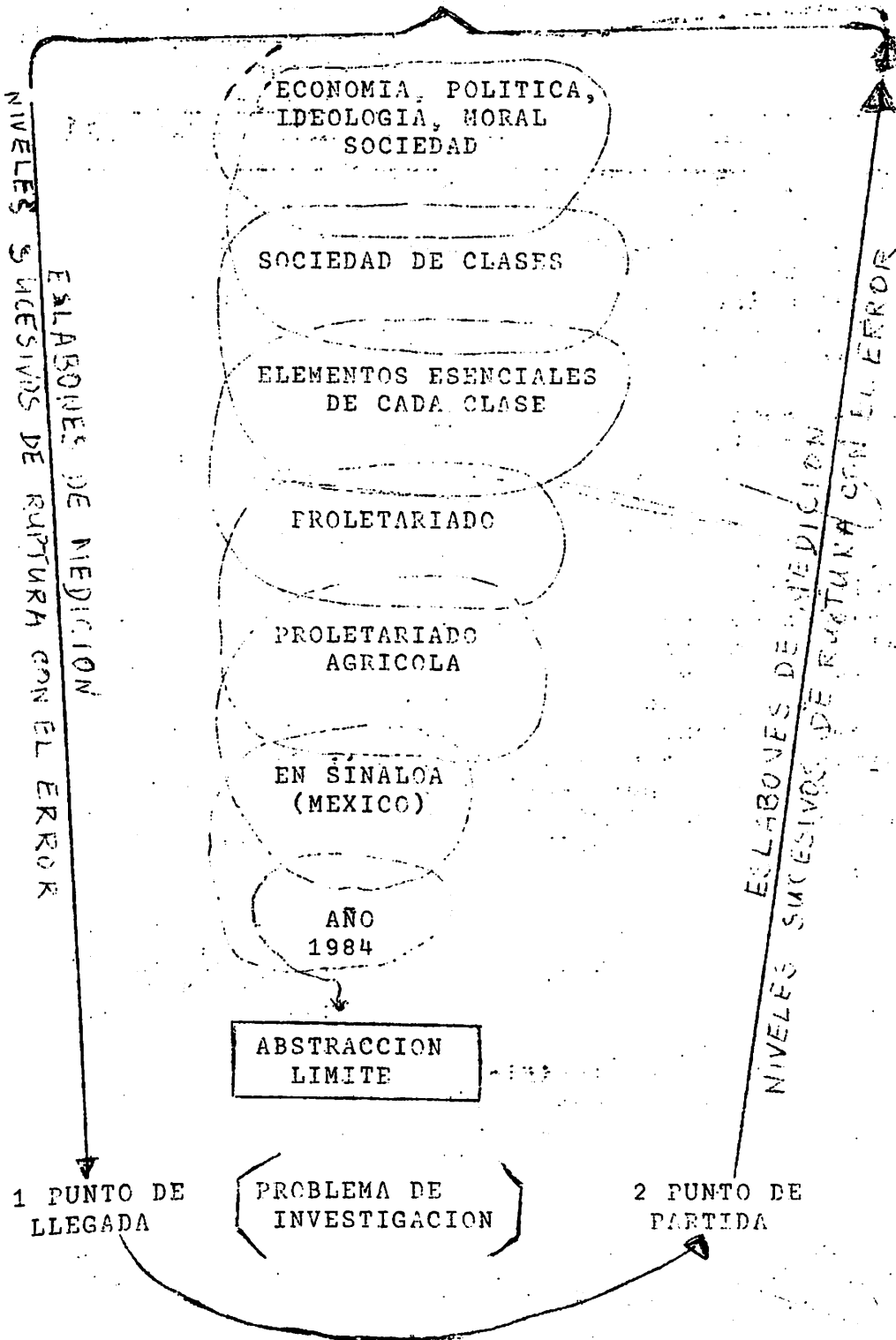
A partir de ello, obligadamente deben entonces encontrarse los elementos esenciales que definen a cada clase social, como componentes básicos y definitorios de toda sociedad de CLASES.

Es en este marco, como se arriba entonces a la definición del proletariado en general en tanto clase social, como punto clave para el proletariado agrícola, en tanto sector social de una clase. Así llegamos a la ubicación de las particularidades del Proletariado Agrícola en Sinaloa, que permite abordar su especificidad concreta, en el momento que se ubica el tiempo en el que tal sector social será estudiado y abordado.

La abstracción límite se concreta, y logra definir el sujeto de acción en el trabajo comunitario.

Gráficamente puede representarse lo anterior, de la manera siguiente:

PUNTOS DE VISTA DE CLASE
POSTURA APOLOGETICO-CRITICA



Pero la "abstracción límite", en tanto y en cuanto "vuelta al concreto", del cual se había partido, pero desde una perspectiva cuantitativa superada, debe ser ABS-TRACCION CONCRETA. Es decir, expresión de todo lo cualitativamente esperado de un fenómeno dado.

La abstracción concreta, en el ejemplo que venimos exponiendo no es el "proletariado agrícola" en su generalidad, ni el proletariado como totalidad mayor. Por el contrario, será el conjunto de individuos concretos que es objeto de la apropiación de su fuerza de trabajo, para la producción agrícola en "x" lugares de Sinaloa, en determinado momento histórico (por ejemplo año 1984) inmersos en un sistema de nexos y de relaciones determinadas y determinantes que, a su vez, guardan relaciones con otros sistemas de nexos y relaciones altamente complejos, a nivel local, estatal, regional, nacional e internacional, en un momento determinado de su desarrollo histórico (métodos "lógico" e histórico en unidad contradictoria).

Cuando logramos precisar y enunciar operativamente a ese sector, en sus características y relaciones fundantes, y en referencia a uno o más aspectos de su problemática básica, o sea con sus NECESIDADES estamos ya en la cuarta fase de una investigación, es decir, en la DELIMITACION Y ENUNCIACION DEL PROBLEMA, y si se trata del proceso metodológico del Trabajo Comunitario, en el "momento" o "fase" de planificación (elaboración de programa y proyectos) tal como veremos con más detalle en un capítulo posterior. Baste agregar ahora que esta fase con las que la acompañan (puesta en marcha y desarrollo de los proyectos, su evaluación permanente y todos los procesos conexos incluyendo la "formación de motivos", la organización, la movilización, etc., reproducen incesantemente, pero desde perspectivas cada vez más ampliadas, este mismo movimiento de CONCRETOS ABSTRACTO-CONCRETO constituyendo el proceso metodológico del Trabajo Comunitario propiamente dicho.

Sólo que -corresponde que lo adelantemos desde ahora para evitar equívocos- cuando de métodos de trabajo comunitario se trata, el proceso de investigación tal como lo hemos reseñado hasta aquí a la luz del proceso de conocimiento, no se corresponde con una "fase", "etapa" o "nivel" del mismo sino que es, junto con la planificación, con la ejecución, con la evaluación y con la supervisión uno de los cinco ejes permanentes del desarrollo en espiral creciente del proceso metodológico que, por no ser "apriorístico" (diferencia sustancial de este con la teoría) se configura y re-crea permanentemente en su relación dialéctica con la realidad abordada científicamente. Más aún -lo adelantamos también aunque dejemos su tratamiento detallado para más adelante- que esos cinco ejes permanentes de la acción del método (y del método para la acción) guardan al mismo tiempo que grados de autonomía relativos, un sentido de unidad inseparable de tal manera que es inconcebible concebir a ninguno de ellos desligado (o en ausencia) de cualquiera de los otros cuatro. Lo analizaremos en el Capítulo V de este libro.

D. "LA DECEPCIÓN RESPECTO DE LA INVESTIGACION TRADICIONAL"

Tomado de: Demo, Pedro. Investigación Participante. Mito y Realidad.

Editorial Kapelusz, S.A. Versión castellana de: Pesquisa Participante: Mito y Realidad. Buenos Aires, 1985.

La decepción respecto de la investigación tradicional

No es incorrecto afirmar, ^{que} en parte, la IP nace y se sustenta bajo el signo de la decepción con respecto a la investigación tradicional. Por investigación tradicional podemos entender todos los géneros que no sean la IP misma, pero sobre todo la IE(*) Al mismo tiempo, esa decepción se hace extensiva a las ciencias sociales como tales, en el sentido de que son, en gran parte, inútiles para resolver los grandes problemas de la sociedad.

Si examinásemos en profundidad algunas iniciativas típicas de los últimos tiempos, se pondría en evidencia en qué medida la investigación está al servicio del investigador mismo, o del grupo social a que pertenece, o al cual se subordina. Es el caso del tema del mercado informal, de las necesidades básicas, de las estrategias de supervivencia, de la pobreza crítica, de la política social en general: son, por cierto, nuevas oportunidades para la investigación; pero que realmente hayan disminuido la miseria de los marginados es muy difícil de demostrar.

La pobreza se ha convertido en un objeto de estudio interesante y promisorio. Muchas veces se la ha escudriñado sin recato desde todos los ángulos imaginables. Pero no ha salido de su calidad de objeto. Por otra parte, muchos investigadores hacen alarde de un discurso progresista sobre la pobreza, pero serían incapaces de asumir una práctica coherente. Ahí es donde se revela el signo fundamental de pertenencia a una clase: el privilegiado propende a justificar sus privilegios y emplea para ello, si es preciso, el propio lenguaje en contra de los privilegios. (1)

La alienación de la universidad hace eco a esta misma decepción, porque en ella se forma un grupo encerrado en sí mismo, tendiente a despreciar a los que no tienen acceso a él, profundamente elitista y capaz de justificar cualquier ideología, siempre que pague bien. No se enfrenta la realidad y se ensaya en las aulas un teatro artificial, que encuadra el mundo dentro de las cuatro paredes. Aunque el diapason del discurso puede vibrar desde la extrema izquierda hasta la extrema derecha, prácticamente todos se encuentran en el mismo club de conservadores de la pequeña burguesía ilustrada. Se debate sobre la miseria hasta el cansancio. Pero no se consigue asumir una práctica de reducción efectiva.

(*) Investigación Empírica.

(1) Pedro DEMO, "Intelectuais e Vivaldinos, Almed 1982, ID., "A pobreza também tem charme", en: Pobreza socio-econômica e política, Edit, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1980.

Nuestras ciencias sociales están cansadas. No existe la menor proporción adecuada entre por ejemplo, el cúmulo de los estudios económicos y la efectiva realización del desarrollo, entre el alud de teorías sociológicas sobre la desigualdad social y la disminución de las discriminaciones clasistas, entre la masa de las discusiones psicológicas y la concreción de la felicidad humana, entre la profusión de recomendaciones pedagógicas y la implantación de la educación, etc. Al mismo tiempo, las instituciones internacionales exclusivamente dedicadas al fomento de estos objetivos caros a la sociedad, como la UNESCO, la CEPAL, la OIT. etc., han llegado tal vez al límite de sus potencialidades, porque la cuestión no es precisamente técnica, sino política. Y estas instituciones carecen de fuerza política. ¿Son dispensables? Quizá.

1. La repulsa por parte de la investigación participante (IP).

En la literatura acerca de la IP, ésta es, quizá, la cantilena más repetida. Ya en 1975, Budd Hall señalaba cuatro defectos principales en la investigación tradicional, aplicándoles la calificación peyorativa frecuente de "recetas culinarias". (2.)

- a) La IE simplifica con exceso la realidad, tornándose imprecisa; los documentos contienen arbitrariedades, extraen información de individuos aislados, fuerzan a las personas a seleccionar respuestas y producen meras descripciones estáticas; más que descubrir la realidad, la encuadra en sistematizaciones artificiales; deforma la dialéctica de la vida social real;
- b) la IE se presenta muchas veces alienante, dominadora u opresiva, porque al buscar la neutralidad ideológica, práctica una ideología subrepticia y favorable a las discriminaciones sociales vigentes; su control es unilateral y el acceso está vedado al sujeto investigado;
- c) la IE no facilita el enlace con la acción subsiguiente, principalmente a causa del distanciamiento intencional respecto del objeto;
- d) la IE usa métodos inconsistentes con ciertas características de la población estudiada, porque ésta puede de hecho colaborar como sujeto.

(2) Budd HALL, "Participatory Research: an approach for change", en *Convergence*, VIII, 1975, p. 24; Like most of us, my training in educational research was based on what might be called a classical approach to science research; such 'orthodox' social research methodology is based on the attempts of sociologists and psychologists to develop an approach to understanding human behavior as much as possible like the methods natural scientists use to study plant, animal, chemical and physical properties. The essential of most research courses cover such subjects as hypothesis construction: sampling strategies, instrument design (almost always some form of questionnaire); data analysis (aggregation of individual data into group statistics); and interpretation. There are many through this process and into the work of "science".

En 1978, junto a los defectos arriba mencionados, Hall señalaba tres objetivos básicos del movimiento de la IP:

- a) los métodos cuantitativos no proporcionan una comprensión adecuada de la realidad;
- b) el deseo de una investigación que lleve a la práctica alternativas capaces de cimentar el desarrollo, la justicia social y la autopromoción;
- c) el deseo de reimplantar el humanismo en el terreno de la ciencia. (3)

Es preciso desenmascarar o "desadoctrinar" la influencia ideológica opresora de las investigaciones tradicionales, porque acaban produciendo un efecto conservador con respecto al orden vigente. Cuanto más objetivas, neutrales y rigurosas se presentan, más capaces son de representar el papel de reproductoras del sistema. (4). A la tendencia cuantitativa, es preciso oponer la valorización de las dimensiones cualitativas de la realidad. (5)

Según Tandon, dos fueron las ideas que motivaron el surgimiento de la IP. "La primera está relacionada con el desaliento de algunos investigadores profesionales, que hallaban el paradigma de la investigación clásica insuficiente, a la par que opresivo. El paradigma clásico, pone el acento sobre la neutralidad axiológica del investigador, hace de la objetividad la característica del proceso de investigación; sugiere el control unilateral total por parte del investigador sobre todos los procesos de investigación; trata a la población como objeto, del cual se espera sólo que responda a los interrogantes del investigador; y pretende estudiar a la población y a los fenómenos sociales como lo hacen las ciencias naturales. Mucho se ha escrito acerca de estos aspectos y de las limitaciones del paradigma clásico de investigación. El punto importante aquí es que la IP es una expresión, por lo menos en parte, contraria a las limitaciones del paradigma dominante". (6)

La IP toma su segunda idea-fuerza de la creciente marginación de la población mayoritaria, derivada en parte de su falta de acceso al, saber, que es "una fuente de poder". (7). El paradigma clásico produce la socialización conservadora de los investigadores profesionales, que tiene como resultado la emergencia de baluartes ideológicos del orden vigente. El hecho de que se le inculquen las premisas valorativas de la neutralidad y la objetividad, lleva al investigador a "considerarse por encima de la ideología y, en realidad, hace tentativas -la mayoría de las veces sin éxito- para eliminar la

- (3) Budd HALL, "La creación del conocimiento; la ruptura del monopolio, métodos de investigación, participación y desarrollo", en *Crítica y Política en Ciencias Sociales*, Simposio Mundial de Cartagena, Ed. Punta de Lanza, Bogotá, Vol. I, 1978, pág. 1.
- (4) Budd HALL, "Participatory Research. Popular Knowledge and Power: a personal reflection" en *Convergence*, XIV, No. 3, 1981, pág. 15.
- (5) M. PILSNORTH & R. RUDDOCK. "Some Criticisms of Survey Research Methods in Adult Education", en: *Convergence*, VIII, 1975, págs. 37.
- (6) Rajesh TANDON. "Participatory Research in the Empowerment of People" en: *Convergence*, XIV. No. 3, 1981, pág. 21.
- (7) Id., ib.: "The second motive force for Participatory Research...."

ideología de la investigación. El investigador muestra "lo que es" "cómo es", pero rara vez muestra "por qué es", ya que de hacerlo podría revelar la ideología del investigador".(8). Al mismo tiempo, se crea la idea de que la investigación es cosa de expertos profesionales; y como éstos provienen de la parte privilegiada de la sociedad, las investigaciones tienden a servir al mantenimiento de los privilegiados y de sus privilegios. "La esencia de nuestro argumento es que la IP es un intento de crear una alternativa al paradigma de investigación dominante, así como de permitir el acceso al saber a los marginados. Este doble propósito es lo que distingue a la IP de otras modas y la convierte en algo más que un conjunto de nuevas técnicas". (9)

Para Salinas, la investigación clásica a lo sumo informa, a la población investigada sobre los resultados de la investigación, la mayoría de las veces, desconociendo a esa población y reduciéndola a un mero objeto; las posibles propuestas se lanzan de arriba hacia abajo, lo que convierte a la investigación en un factor de dominación y de alienación, que tiende a una posición conservadora y a una percepción segmentada; no democratiza el saber, que pasa a ser la peculiaridad de la "élite"; el investigador opera en forma autónoma, en una actitud distante de estudio, manteniéndose alejado de toda acción; y acaba disfrazando su ideología, al insistir en la neutralidad. (10) Le Boterf también estigmatiza la investigación clásica como pasiva, estática; no lleva a la población a responder activamente, encierra la cuestión en el ámbito cerrado de los especialistas; y los resultados terminan interesando sólo a los investigadores y a sus contratantes.(11)

(7) ...has emanated from the continued and ever-increasing exploitation and oppression of a large majority people. In many ways, the power of the oppressors is derived from their superior knowledge about legal rights of a sharecropper or landholding patterns to a landless labourer or the balance sheet of a corporation to a contract labourer are some of the commonplace illustrations of the same. Knowledge has been and will continue to be a source of power Participatory Research has been an attempt to shift this balance of power in favour of the have-nots" (pág. 21).

(8) Id., ib.

(9) Id., ib., pág. 22.

(10) Willy B. SALINAS. La Encuesta-Participación, Asociación de Asistentes Sociales del Perú. Lima, 1977, mimeo, pág. 35.

(11) Guy LE BOTERF. Descripción del Método de "Encuesta Participativa" utilizada. Una investigación sobre Necesidades Educativas Básicas de la población de seis comunidades rurales en el área centroamericana. Proyecto PNUD/UNESCO. Brasilia, 1979, pág. 6.

investigación y la acción. (11).

Korten hace una interesante distinción entre conocimiento científico y conocimiento social. Refiriéndose al conocimiento científico (que se aproxima a lo que se está llamando paradigma tradicional), dice que "los métodos de la moderna ciencia occidental están basados en un proceso de reduccionismo analítico, que procede mediante la reducción de problemas complejos a sus partes integrantes para su estudio individual, aislando la causalidad por medio de métodos experimentales y cuasi-experimentales, colocando al investigador en el papel de observador objetivo, y limitando la investigación a aquellos efectos que son observables y mensurables." (12). Todas estas precariedades dan origen a rasgos negativos en la manipulación comportamental, en la visión mecánica y determinista, en la posición coercitiva y alienante.

El "conocimiento social", a su vez, se basa en un proceso de organización, no en métodos analíticos; no procura aislar variables ni controlar el saber partiendo del centro; quiere la intervención participativa en la producción del conocimiento colectivo. El "conocimiento científico" distingue por el orden, la precisión, la manipulación externa y el control; entraña un planeamiento previo, impuesto desde afuera. El "conocimiento social" se aproxima a lo caótico, convive con el error y es imprevisible, por lo menos en parte. "Los métodos de promoción del aprendizaje social deben enfatizar la tolerancia central por sobre el control central, el desempeño acompañado y autocorregido por sobre el planeamiento previo y reflejar la tolerancia en lo que respecta a la ambigüedad y la incertidumbre inherentes al proceso de aprendizaje social. Del mismo modo, debería alentar la iniciativa local y el autocontrol, sugiriendo un énfasis sustancial en el refuerzo de los sistemas de información que suministran realimentación del nivel de desempeño local". (13)

(12) David C. KORTEN. "The Management of Social Transformación". en: Public Administration Review, Nov/Dec. 1981, pág. 613.

(13) Id., ib.

Para Oquist, tres posiciones epistemológicas son contrarias a la IP: el empirismo, para el cual la observación es la medida del conocimiento, convirtiéndose la interpretación humana en fuente de error; el positivismo lógico, que no acepta confundir la teoría científica con la práctica científica, dentro del modelo lógico-formal; y el estructuralismo, para el cual la ciencia tiene su propia práctica teórica, independiente de la práctica política. En contraposición con éstas, otras dos posiciones aceptan la IP: el pragmatismo, que construye el conocimiento mediante operaciones activas, dentro de la concepción de que el único fin del conocimiento es la solución de problemas; y el materialismo dialéctico, que establece la interacción necesaria entre teoría y práctica. (14)

También es muy conocida la posición de Fals Borda, gran promotor de la IP en Colombia. Este autor insiste en el valor del saber popular, y aun del sentido común, y llega a la idea discutible de la ciencia del proletariado. Claro está que, por debajo de todo eso, palpita una severa crítica: los métodos tradicionales, ideológicamente comprometidos con el orden vigente, alienantes, deformantes y, en el fondo, opresores. (15)

Kramer y otros acentúan la búsqueda de alternativas en ciencias sociales, cuestionando el modelo tradicional de investigación y conocimiento. Consideran a la investigación tradicional como un trabajo en colaboración con los poderosos o a su pedido, que se satisface con resultados considerados como científicos, sin comprometerse con transformaciones sociales; que insiste en la distancia entre el investigador y el investigado y en la comunicación estereotipada; es, en el fondo, una "ciencia oculta", porque su acceso está reservado y está elaborada en un lenguaje inteligible sólo para los iniciados; se ilusiona con la objetividad, disfrazando compromisos muy claros. (16)

Möser retoma la idea ya conocida de Kuhn acerca de los paradigmas de la producción científica y advierte, en la IP, un nuevo paradigma, que se aparta del enfoque empírico usual, cuyos resultados no son satisfactorios. (17) O, como señala Marcela Gajardo, la actividad académica tradicional no asume ni declara abiertamente sus opciones frente a la sociedad y a los grupos que beneficia, ni pone el acento en el conocimiento como...

(14) Paul OQUIST, La Epistemología de la Investigación-Acción. Naciones Unidas. Quito. 1978, págs. 7-16.

(15) Orlando FALS BORDA, "Por la Praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla", en: Crítica y Política en Ciencias Sociales. Simposio Mundial de Cartagena. Bogotá. Ed. Punta de Lanza, Vol. I. 1978, págs. 13 y ss. Id., "Aspectos Teóricos de Pesquisa Participante; consideraciones sobre o significado e o papel da ciencia na participacao popular, en: Carlos Rodrigues Brandao (org.), Pesquisa Participante, Brasiliense, 1982, págs. 42 y ss.

(16) D. KRAMER, H. KRAMER, S. LEHRMAN Y H. ORTMAYER. "Investigación-Acción y Realidad", en: Crítica y Política en Ciencias Sociales. Simposio Mundial de Cartagena, Ed. Punta de Lanza, Bogotá, Vol. I, 1978, págs. 146-148.

(17) Heinz MOSER, "La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales", en ib. págs. 117 y ss. T.S. KUHN, A estructura das revolucoes científicas. Perspectiva, 1975.

generador de conciencia crítica; falta de ligazón entre teoría y práctica y, por lo tanto, comprende poco la realidad. (18)

"Las temáticas que son objeto de estudio varían de acuerdo con cada contexto socio-político pero, por otra parte, el investigador adopta un mismo patrón de comportamiento con relación al objeto de su investigación: son siempre los oprimidos y los contestatarios quienes son identificados, analizados y estudiados. Los grupos "observados" no tienen ningún poder sobre una investigación que se hace "sobre ellos" y nunca "con ellos". Para el investigador, tales grupos son simples objetos de estudio y poco le importa que los datos y respuestas recogidos durante la investigación puedan ser utilizados por los que financian su trabajo para controlar mejor a los grupos que amenazan la cohesión social. En realidad, los problemas estudiados no son nunca los problemas vividos y sentidos por la población estudiada. Es esa población, la que se percibe y estudia como un problema social desde el punto de vista de los que están en el poder. Las ciencias se transforman así en meros instrumentos de control social". (19)

En este enfoque, la crítica se extiende también al propio modelo vigente de ciencia social, entendido como profundamente comprometido con los poderosos, a pesar de la pretendida objetividad, o precisamente a causa de ella. Es, sobre todo, una técnica de control social, mediante la cual un conocimiento pretendidamente neutro sirve a la manipulación de los dominados por parte de los que tienen las riendas de la sociedad. La ciencia social, que niega sus vinculaciones ideológicas o no se preocupa por ellas, las disfraza y carece de condiciones para controlarlas. Al rechazar los compromisos políticos, no sólo los mistifica, sino que se compromete sobre todo con la posibilidad siempre abierta de la manipulación que realizan los poderosos. En realidad, esta ciencia que se quería neutral, apolítica y no comprometida, ha terminado por ser utilizada cada vez más como una herramienta de ingeniería social. Empleados por agencias gubernamentales, los estudiosos de ciencias sociales han contribuido a la implantación gradual de toda una serie de instituciones de control social -desde la escuela y el hospital hasta el asilo psiquiátrico y la prisión- cuya finalidad es modelar el comportamiento de todos según los patrones de normalidad definidos por los amos del poder. Por otra parte es propio de la esencia de una sociedad de masas domesticadas y uniformadas al producir "marginados".

(18) Marcela GAJARDO. Evolucion. Situacion actual y Perspectivas de las estrategias de investigacion participativa en América Latina. FLACSO. Santiago. pag. 3.

(19) Rosiska D. de OLIVEIRA & Miguel D. de OLIVEIRA. "Pesquisa Social e Ação Educativa conhecer a realidade para poder transformá-la". en: Carlos Rodrigues Brandão (org). Pesquisa Participante. Brasiliense. 1982, págs. 18-19.

Al modelo del buen ciudadano viene a oponerse el del marginado, aquel que sale de la norma: el delincuente, el loco, el huelguista, el subversivo, el agitador. En defensa del conformismo social, amenazado por estos comportamientos anómalos, se ha movilizad a las ciencias sociales para identificar, individualizar y condenar al "marginado". Expuesto a la execración pública, éste cumple con su papel de asustar a los buenos ciudadanos. Rechazado por los "normales" el "marginado" entra en el circuito de esas instituciones que lo van a curar de su marginalidad, eliminando la causa del desorden y restableciendo la paz social.(20)

En un trabajo de gran densidad sobre evaluación participativa en el contexto de proyectos y programas. Werthein y otros se refieren a la "crisis de la metodología cuantitativa".(21) La reducción de la realidad a manifestaciones de indole cuantitativa, es ya un problema, y mucho más aún lo es el control de las variables que la integran. Este sólo puede ser selectivo y fragmentario. El recurso a la estadística proporciona un dominio mayor del campo de las variables, pero no va más allá de la asociación de las mismas. Asociación, empero, no es causa. Lo cual significa exactamente: son descripciones, no explicaciones. Ni aun el mismo análisis de regresión múltiple, que procura medir los impactos causales es, en el fondo, viable, porque sólo funciona en aquella situación idealizada -e imposible- en la que todas las variables integrantes están especificadas. Precisamente por esta causa es siempre interminable la discusión acerca de qué causa qué, que viene antes o después, de lo que determina o está determinado, si es causa, determinación o mero condicionamiento, etc.(22)

Id, ib, pág. 23 Cfr. también Paulo FREIRE: "Criando Métodos de Pesquisa alternativa aprendendo a fazê-la melhor através da ação", en ib., págs. 34 y ss.

- (21) J. WERTHEIN, S. KLEES & P. ESMANHOTO. "Educational Evaluation trendstoward more participatory approaches", en A proposal for Research on Participatory Evaluation Strategies for Rural Education Systems in Brazil, IICA. Brasilia, Sept, 1982, pág. 7
- (22) Ib., ib., págs. 8-11.

En vista de esto, es preciso restaurar la potencialidad y la posibilidad de los métodos cualitativos, que pueden compensar la imprecisión estadística y el compromiso subjetivo con profundizaciones mucho más reales.

Sin procurar hacer aquí un examen exhaustivo de la literatura acerca de la IP, lo expuesto basta para caracterizar la índole típica de la crítica al modelo llamado tradicional o clásico de investigación y de ciencias sociales. El conocimiento que el mismo genera no es satisfactorio, es pequeño y fragmentario, aparte de que no conduce a cambios sociales importantes. De modo general, queda la impresión de que si lo que producen las ciencias sociales es sólo esto, no valen la pena. Y peor encubren la más banal ideología de sostenimiento del orden vigente.

2. Crítica de la investigación tradicional.

La repulsa expresada por la IP es característica, bien contiene claros excesos y distorsiones, además de autovaloraciones exageradas. Es importante componer un cuadro, por lo menos inicial, de la crítica posible a la investigación tradicional, que ha producido mucho menos de lo que prometía y se esperaba.

Para iniciar la discusión, es preciso reconocer que la crítica proveniente del campo de la IP encierra muchas veces la tendencia a ver la investigación tradicional desde el ángulo de sus vicios metodológicos. Cualquier tipo de investigación puede proponerse y practicarse en forma viciada, y de esto no está libre tampoco la IP. Una cosa es la investigación empírica, otra es la empirista. Se puede hacer un análisis funcional sin ser funcionalista. La investigación teórica no necesita ser mera especulación, ni la metodológica moralismo instrumental barato.

Si no hacemos estas distinciones, caemos en posiciones que encasillan como empirismo la mera confección de una tabla o el simple uso de datos. Así como sería absurdo imaginar que la dialéctica es adversaria de la lógica, también sería una visión alucinada suponer a la IP como incompatible con la experimentación operacional. El dato empírico no tiene ninguna "culpa". Como el dato empírico no habla por sí mismo, sino a través de un marco teórico de referencia, el problema está aquí, y no en la simple estadística.

Ver en la confección de estadísticas algún demonio escondido, como si estuviese de antemano destinada a mistificar la realidad y a fundamentar una política conservadora, es una increíble falta de espíritu crítico y, en última instancia, la sustitución de un posible dogmatismo por el opuesto. Así, la IE no necesita quebrantar ningún principio de la dialéctica; por el contrario, puede ser un instrumento fecundo.

En general, el problema no se encuentra en el plano de los mejores instrumentos, sino a la altura del intérprete, cuando éste reduce todo a un solo género de investigación, como si la única manera de descubrir y manipular la realidad fuese la versión empírica; o cuando cultiva los vicios metodológicos de cada género, dando la impresión que tratamiento empírico y empirista deben ser una misma cosa.

El aspecto más correcto de la crítica proveniente de la IP, parece ser la idea de que la investigación tradicional no puede ser considerada como la única forma de investigar. Quizá no sea la más creativa y no ofrezca, ni de lejos, los resultados imaginados en el aspecto específico del dominio de la realidad. Sin embargo Conchelos y Kassam, en un trabajo de 1981, reconocen los excesos de la crítica porque los defectos señalados en la investigación tradicional no son inherentes y necesarios, sino vicios metodológicos, que pueden aparecer en cualquier género de investigación. "Debe admitirse que las primeras formulaciones de la IP estaban, a veces, demasiado preocupadas por atacar la debilidad del relevamiento empírico y de otros métodos específicos de la investigación tradicional. El que éstas u otras críticas se sostengan o no, depende de una cierta aclaración de los términos. Es verdad que la investigación tradicional no puede ser impugnada sólo a causa de la producción y del uso de métodos que resultan ser a veces, técnicamente inapropiados o ineficaces. Pero lo que debe evitarse en estudios posteriores es el predominio general de las fallas". (23) Con todo, repetimos, creemos que el posible predominio general de las fallas, reside más en los abusos que en cualquier vicio innato. Muchas veces se usa el instrumento inadecuado para la finalidad prevista. Por ejemplo, si el interés está en el descubrimiento y la manipulación de dimensiones cualitativas de la realidad social, los métodos empíricos cuantitativos, no serán los más indicados. Exigir esto de ellos no es defecto de los mismos, sino del analista. Cuando, sin embargo, se busca hacer un análisis cuantitativo, dentro de su propio ámbito, sin sobrevaluar ni subestimar, la IE puede ser muy adecuada y producir lo que se espera. Un análisis de regresión proporciona solamente posibles asociaciones entre variables. El hecho de que no proporcione las causas no es un defecto, porque eso no está dentro de sus propiedades. Si alguien procura establecer causas sociales por medio del análisis de regresión, comete un abuso de la técnica del cual la técnica no tiene "culpa".

Se trate, pues, de criticar los posibles vicios de la investigación tradicional, en lo cual la IP puede tener entera razón y hacer importantes contribuciones al proceso científico.

Algunos de los vicios que merecen la preocupación crítica podrían ser los siguientes

(23) G. CONCHELOS & Y KASSAM, "A brief Review of critical opinions and responses on basic/facing participatory research", en: Convergence, XIV, No. 3 1982, pág. 53.

a) La ciencia no trabaja directamente con la realidad, sino con una construcción de ella; lo cual equivale a decir que la ciencia es un modo de interpretar la realidad. Cuando se afirma que la ciencia manipula un objeto construido, no se quiere decir que lo invente, ni que la realidad exista a causa de la ciencia. La realidad, para existir, no depende en absoluto del hecho de que se la piense, se la investigue o se la manipule. Pero para existir como producto científico, tiene que ser construida. Por lo tanto, la investigación es una forma de construir la realidad, tal como imaginamos que realmente es. (24)

Aun en la IP, que procura intervenir en la realidad, la realidad que se manipula es aquella científicamente elaborada, que la ciencia propone como real. La idea del objeto construido, que no necesita contrariar la pretensión de convertir a la población estudiada en sujeto de la investigación, puede explicar, no sólo que existen formas del saber fuera de la ciencia, sino también que, dentro de la ciencia, proliferan formas variadas y a veces hasta contradictorias de estructurar la explicación de la realidad.

Esta posición se opone a la visión empirista, según la cual la realidad se impone al sujeto. Cualquier clase de compromiso por parte del sujeto acarrearía deformaciones del conocimiento. La realidad no se interpreta, sino que se describe, se examina, se analiza. El dato empírico se ve como algo que habla por sí mismo, en el sentido de poseer en sí información objetiva y previa. Lo que importa no son las teorías, las ideas, las intenciones, sino los hechos.

Decimos que el vicio principal del empirismo es, quizá, la renuncia a la teoría, porque, al imaginar una fórmula teóricamente no interpretativa de la realidad, disfraza su propia interpretación. Esta interpretación es, sin embargo, pésima, porque al menos es tal. El dato no habla por sí mismo. Una estadística expresa sólo una relación numérica: por ejemplo, 30% dice solamente que estamos a 70 puntos de 100 y a 30 de cero. Lo que este dato quiere decir no está en el número 30, sino en el cuadro de referencia para el que se lo recoge.

Por eso, el mismo dato puede ser utilizado para explicaciones aún contradictorias. Los altos índices de Gini en el Brasil mostrarían, para los adversarios del sistema, la no viabilidad del mismo, en el sentido de que el crecimiento no sería capaz de llegar a desarrollarse a causa de la creciente discriminación social; para los adeptos al sistema, esos son accidentes del desarrollo, quizá hasta necesarios en la fase de acumulación, para luego alcanzar las mesetas de la distribución más equitativa. Si el dato fuese evidente de por sí y se empujese al sujeto, tendríamos el mismo análisis por parte de todos los analistas.

(24) Sobre estas cuestiones, cfr. P. DEMO. Metodología científica en Ciencias Sociales. Atlas, 1980. parte introductoria.

Cuando confeccionamos un cuestionario, el aspecto de la construcción interpretativa se presenta frecuentemente: en la selección de las preguntas, porque las mismas no existen ya dadas; en la exclusión de aspectos que no consideramos importantes; en el número de las preguntas, porque juzgamos que no podemos preguntar de más, ni de menos; en las definiciones operacionales de lo que vamos a medir, que siempre pueden variar, en la actitud de adoptar por parte del investigador, que va a optar entre hacer preguntas cerradas o abiertas, libres, etc., y así sucesivamente. Los datos que obtenemos mediante el cuestionario son, pues, estructurados y algunos hasta inventados. Queda, por otra parte, el problema del análisis posterior, que dependerá del marco teórico de referencia.

El caso de los datos sobre la inflación puede ser ilustrativo. La inflación es un fenómeno real, que existe con o sin economía. Pero en economía hemos construido una visión de la misma, y tan es así, que su determinación teórica empírica es siempre cuestionable. La inflación tal como el gobierno la mide, se caracteriza por la forma oficial de concebirla; por eso se habla de inflación según los datos oficiales. Si los obreros organizaran una medición de la inflación, difícilmente habría de coincidir con la oficial, ni sería la puramente real, sino otra manera de enfocarla, posiblemente más realista.

La formación misma de un índice de inflación pone al descubierto la problemática teórico-interpretativa de fondo; qué elementos entran en la composición de la medida, cuántos, cómo se los recoge, cómo se los mide, y así sucesivamente. Sería extremadamente ingenuo suponer que el índice traduce la realidad, exactamente como es. En verdad, no pasa de ser una propuesta de interpretación del fenómeno.

Muchas veces, sentimos la clara evidencia de datos y hechos, y mal podemos creer que existan otras personas que no perciben esa evidencia. Sin embargo, esa tremenda evidencia no proviene del dato y del hecho, sino del marco teórico explicativo que usamos. Por consiguiente, es un error metodológico fatal imaginar el compromiso teórico-interpretativo como algo ilegítimo en ciencia. No tiene sentido discutir su eliminación. De lo que se trata es de su calidad. La cuestión, pues, no es interpretar, sino cómo interpretar. La simple descripción, la vana acumulación inocente de datos, el mero relevamiento estadístico, no existen. En todos ellos hay ya productos teóricos previos, concomitantes y consecuentes. El empirismo no sustituye la interpretación teórica; por el contrario, es un instrumento para el mejoramiento de su calidad.

b) A la sombra de esta problemática, el empirismo tropieza precisamente con lo que querría superar, es decir, la ingenuidad crédula, porque es extremadamente simple creer en evidencias empíricas dadas. En esto el empirismo se opone a una

saludable tradición de la ciencia, como es la desconfianza que aquella implica respecto de los análisis superficiales. La realidad no se ve a primera vista. Lo que interesa no es el fenómeno mismo, es decir, cómo la realidad aparece, sino lo que ella es en verdad. Por lo tanto, para explicar la realidad, es menester ir más allá de la corteza exterior y penetrar en su interior.

Es ilusorio pretender que la experimentación elimine la incertidumbre de nuestras explicaciones de la realidad. Si se considera a ésta como inagotable en sí, hasta las explicaciones más profundas dejan que desear. Con más razón los análisis de superficie. Es en este sentido que se puede afirmar que el empirismo es la versión metodológica más pobre no puede trascender una versión sofisticada del sentido común. Son incontables los casos en que el esfuerzo de recolección de datos no va más allá de aquello que se considera "obvio", es decir, que se podría saber sin la investigación.

No es inútil la comprobación de que, en muchas investigaciones experimentales, lo "nuevo" descubierto en la realidad y la posibilidad de usarlo para la intervención práctica son mucho menores que todo el aparato puesto en juego para su logro. Hay más material irrelevante bien tratado, bien codificado y bien ordenado que conocimiento realmente nuevo y útil.

El proceso científico se alimenta mucho más de la duda, de la incertidumbre de la indagación incasante. Allí donde impera la evidencia, ya no se investiga. Es preciso dudar, no de aquello que nos parece dudoso, sino principalmente de lo que nos parece más evidente. Si creemos devotamente en los hechos y en los datos, sólo comprobamos, acumulamos y describimos, pero no cuestionamos ni explicamos la realidad. Esta se oculta detrás de las apariencias, lo cual hace del esfuerzo científico mucho más una búsqueda desafiante que un hallazgo.

c) También tiene consecuencias fatales la tendencia a reducir la realidad a su faz cuantificable. En términos antropomórficos, podríamos decir que es la mayor "injusticia" que se comete contra la realidad, pues el trato que se le reserva no es compatible con aquello que imaginamos sea su naturaleza real.

Al mismo tiempo, no podemos afirmar que la cuantificación en sí sea un equívoco. La realidad social posee dimensiones cuantificables y es accesible a la experimentación empírica. El uso que las ciencias sociales hacen de esto puede ser fecundo, por cuanto establecen un diálogo importante con las ciencias naturales. El mal está en la imitación empobrecida, como si la única manera de ser científico fuese vestir la caperuza empírica.

La cuantificación, cuando se la visualiza como vicio metodológico, corresponde sobre todo a las pretensiones de posiciones tales como el empirismo, el positivismo y el estructuralismo. En estos casos, el carácter científico es de tendencia lógico-experimental, dentro del modelo de las ciencias naturales. No se reconocen especificidades propias de la realidad social que requieran tratamientos también específicos, como por ejemplo, enfoques de tenor más cualitativo. Se defiende la unicidad del método, lógicamente formalizado y empíricamente probado, en el sentido de la objetividad y la neutralidad. La cuestión ideológica y valorativa se considera ilegítima en ciencia, y se procura dejar de lado la inclusión del factor humano en el análisis de la realidad, por constituir éste una influencia negativa.

En realidad, si el modelo es la realidad natural, la misma no parece intrínsecamente ideológica. Difícilmente podría verse alguna identidad, por lo menos relativa, entre sujeto y objeto. Cuando un científico manipula una molécula de agua y descubre su constitución interna, no puede por cierto estar haciendo política. La ideología aparece solamente en el uso que se hace de los conocimientos adquiridos. Así, la física no es en sí ideológica, pero se hace de ella un uso extremadamente ideológico, en la medida, por ejemplo, en que sus conocimientos son usados preferentemente para fines de destrucción y dominio.

El científico aparece como un observador, munido de todo un proceso de entrenamiento metodológico, encargado de controlar al experimento y a sí mismo, para que no haya influencias extrañas en los resultados. No se lo concibe como interventor en la realidad o, por lo menos, no necesita serlo. Por cierto que la ciencia en general, incluyendo la natural, corresponde también a un proyecto social de dominio de la naturaleza para fines igualmente ideológicos. La ciencia pura, absolutamente inocente, es tan rara como la sociedad pura, absolutamente inocente. Es un espacio polarizado desde el comienzo, como es una sociedad de desiguales, la manipulación ideológica es inevitable. Así, por ejemplo, la tecnología es, en sí, en teoría, neutra. En la realidad, sin embargo, no la encontramos en sí, sino utilizada concretamente por una determinada sociedad. Si esa utilización propende visiblemente a un uso preferencial, la manipulación ideológica queda aun más a la vista, como sería el caso de la tecnología usada preferentemente, para fines de dominio y destrucción.

Aun así, la distinción tiene sentido. No hay por qué ver ideología en fórmulas matemáticas o encerrar a éstas en dialécticas holísticas. La cuestión así planteada permite tanto que se haga la distinción necesaria, como el mutuo aprovechamiento de figuras metodológicas. Es en este sentido que podemos afirmar que las ciencias sociales pueden, en efecto, beneficiarse con los métodos cuantitativos, aunque difícilmente serán los más creativos, porque generalmente hay en ellos más imitación que potencialidad.

Al mismo tiempo, esto establece una diferencia importante en lo que que atañe a la síntesis cualitativa, frente al análisis cuantitativo. El análisis representa el proceso de descomposición de la realidad en sus partes integrantes. No se puede negar que éste es un procedimiento de los más clásicos para la obtención de conocimiento. Para conocer una realidad, es menester descomponerla en partes, haciendo así que se muestre más simple y manipulable. Este ha sido el camino de todas las ciencias naturales. Mientras la física no encontró los elementos fundamentales de la materia, no logró salir de la confusa síntesis superficial. Generalmente sucede que la primera visión de las cosas presenta un panorama complejo. Cuando contemplamos la naturaleza, mal podemos imaginar que esté compuesta por los elementos básicos que la física acabó por descubrir. El estructuralismo francés insiste mucho en esta propiedad metodológica, consignando la necesidad de la explicación por la subyacencia, en la cual se supera la complejidad superficial y por medio de la cual podemos estructurar nuestros modelos explicativos.

En la línea del análisis, no vemos el todo, sino las partes. Al descomponer la materia orgánica cerebral, no vemos ideologías, ni intenciones, sino un sustrato material susceptible de descomposición. Un grupo humano, descompuesto en sus individuos, sólo aparece como cantidad aislada: no se percibiría en ninguna parte algo distinto, a lo que se pudiese atribuir la propiedad grupal. Tales consideraciones permiten aproximar el análisis a la cuantificación, en el sentido de que tiende a captar, en la realidad, aquello que se traduce más fácilmente en dimensiones mensurables y probables. Sólo puede probarse directamente lo que aparece empíricamente.

La síntesis, por su parte, hace el juego contrario, porque cree ser algo más que la suma de las partes y llega fácilmente a las dimensiones cualitativas. Es por eso la metodología preferida de las ciencias sociales, por cuanto estas están plagadas de fenómenos cualitativos.

Creemos que la idea de que todo fenómeno cualitativo se reduce, en última instancia, a una base material física, es craso materialismo, teniendo en cuenta que una cosa es aceptar el condicionamiento material y otra es reducir toda la realidad a aquél. Por cierto que, para crear sus mitos, el indio necesitaba comer; pero no por eso los mitos son porotos. El hecho de que, al analizar el cerebro de un indio en observación microscópica, no encontremos mitos, sino sólo masa orgánica, significa solamente que el método de investigación no capta la dimensión cualitativa, pero no significa nunca que la misma no exista.

He ahí una monumental distorsión posible; reducir la realidad social a sus dimensiones susceptibles de cuantificación. Muchas veces confundimos las dos cosas: por un lado, recurrir a la cuantificación cuando es posible; por otro, considerar conocimiento válido sólo aquel que proviene de la cuantificación.

Rara vez lo mensurable coincide con lo relevante en ciencias sociales. Lo que conseguimos cuantificar es generalmente superficial, externo y secundario. El conductismo ha cometido precisamente este error.

Lo que más logramos controlar empíricamente en una persona es su comportamiento externo, o sea, sus hábitos, su apariencia, su manifestación visible, etc. Sin embargo, sería una superficialidad enorme reducir la persona a aquello que podemos observar. Detrás de esa corteza hay una realidad muy distinta, más exuberante, más compleja y difusa. Para entender a una persona, es preciso descender a las profundidades de su ser, llegar a los más íntimos repliegues de la personalidad, dejar lo consciente para penetrar en el inconsciente. En realidad, la afirmación que aún subsiste de que el inconsciente es sólo una suposición o una fábula, corresponde a una razonamiento simplista: negamos la existencia de aquello que no logramos captar empíricamente.

Hacemos pues, una "injusticia" a la realidad social cuando le negamos la dimensión cualitativa, sacrificándola en el altar del método. La falla está en el método, no en la realidad. Una realidad dialéctica debe tratarse dialécticamente, si bien pueden aprovecharse con éxito las cuantificaciones. A decir verdad, en ciencias sociales, lo más interesante está en lo que no se ve. Lo que aparece a primera vista es generalmente superficial. Con ello no vamos más allá de las descripciones. Explicar significa buscar la profundidad compleja, prescindiendo de las apariencias, porque, como decía Marx, si el fenómeno y la esencia coincidiesen, la ciencia no sería necesaria.

No necesitamos tampoco oponer simplemente la síntesis al análisis; porque no se trata de reducirlos el uno al otro, sino de preservar la especificidad de cada uno. En el fondo, no hay análisis sin visión de conjunto, y no hay síntesis sin noción de partes constitutivas. Sólo que, uno tiende a privilegiar las dimensiones cuantitativas y la otra las cualitativas.

Si partimos de la idea de que la realidad social es inagotable, tendremos siempre sólo una explicación selectiva de la misma. No es posible dominar todas las variables que la componen. Siendo así, recurrimos a la esperanza de manipular por lo menos las variables principales. En el fondo, no vamos más allá de esto; es decir, dar preferencia a ciertas dimensiones que consideramos las principales. Aunque en la explicación simplifiquemos la realidad, hallamos el procedimiento válido, porque la simplificación reúne lo más importante. Si esta problemática ya determina deformaciones en nuestras explicaciones, puesto que no explicamos todo, sino que hacemos una selección, con cuánta mayor razón acontecerá solo cuando seleccionamos solamente aspectos empíricos. Es en este sentido que podemos decir que los análisis empíricos

son, generalmente, muy parciales y, en el fondo, no satisfactorios, si nos quedamos solamente en ellos. Pueden servir como aproximación inicial, como primera exploración, como tentativa estratégica, pero no hay realidad social que se agote en su faz mensurable.

Claro está que, cuando entramos en la esfera cualitativa, nos adentramos en un terreno cenagoso prácticamente impenetrable. Chocamos con subjetivismos, ideologías, expectativas, intenciones, conflictos y con otras "filosofías". Es muy difícil captar todas esas dimensiones. Con todo, si hay alguna falla en todo eso, la misma está en el método de captación no adaptado a la realidad, y no en las dimensiones mismas. No por ello el hombre dejará de filosofar, de producir ideologías justificadoras, de intervenir subjetivamente en la historia. El hecho de que no logremos descubrir esa realidad perturbadora de modo satisfactorio, es problema del investigador, no de la realidad.

Así pues, la reducción de la realidad a su faz mensurable, es una distorsión grosera, pese al posible cuidado -en gran parte inútil- en cuanto a la objetividad, la cuantificación, la prueba, etc. No es que la dialéctica no deforme -porque ella también explica en forma selectiva-, pero deforma menos.

d) La investigación tradicional no comprende sólo la IE, sino también la IT y la IM.* A la luz de la IP, éstas también pueden presentar varios aspectos no satisfactorios. El principal es quizá el excesivo distanciamiento entre teoría y práctica, que aparece con frecuencia en la IT y en la IM.

Se trata, como ya repetimos, de estigmatizar los vicios y las limitaciones, por cuanto esos géneros de investigación son, en sí mismos, válidos. No hay profundización adecuada de la explicación sin preocupación teórica y metodológica. Esto es parte indispensable de la estructuración científica del objeto.

Sin embargo, en el otro extremo, no tenemos un objeto que se construye, sino que está ya inventado, especulado, demasiado manipulado en términos subjetivos. Históricamente, esta tendencia ha sido tachada de hegeliana, porque Marx siguiendo las huellas de Feurbach, así interpretaba el vicio de Hegel: reemplazar el mundo real por un mundo de ideas, sustituir el análisis de los condicionamientos objetivos por la visión subjetiva personal, preferir el ordenamiento mental a la confrontación con los problemas concretos.

Por lo tanto, la IP señala dos caminos a la crítica de la investigación tradicional: con respecto a la IE, su posible limitación; con respecto a la IT y a la IM, su posible alienación en lo que atañe a la práctica. Con todo, el entusiasmo teórico de las ciencias sociales no es necesariamente un vicio. En cierto modo es hasta una necesidad, desde el punto de vista de la captación de dimensiones cualitativas. Sin la reflexión crítica, sin rigurosos marcos teóricos de referencia,

(*) Léase Investigación Teórica (IT), e Investigación Metodológica (IM)

sin la discusión de las opciones metodológicas y su adecuación a la realidad, tendríamos ciencias sociales mediocres, puesto que serían crédulas, miméticas, superficiales. En el fondo, es preciso defender la idea de que la ciencia, más que técnica de descubrimiento y manipulación de la realidad, es un arte, en el que la creatividad cuenta mucho más que la especialización.

El arte tiene como característica la insubordinación a esquemas rígidos, porque cree que la potencialidad se desarrolla en un ambiente de libertad de creación. Es por eso tal vez que la excesiva formalización en ciencias sociales se convierte en un esquema empobrecido de captación de la realidad. El rigor lógico en sí mismo no hace mal a nadie. Pero es un instrumento, no la finalidad de la ciencia.

3. Inutilidad relativa de las ciencias sociales

Es siempre riesgoso tomar la utilidad práctica de algo como criterio de su validez. El criterio de la utilidad instrumentaliza las cosas y puede distorsionar profundamente la cuestión de las finalidades. La ciencia es, al mismo tiempo, instrumento y fin. En última instancia, aunque la ciencia no tuviese utilidad alguna, alguien podría querer conocer, simplemente por conocer. Podríamos quizá citar un ejemplo: la formación superior en la universidad se juzga muchas veces a través de la inserción en el mercado de trabajo de los egresados. Esta óptica la coloca como instrumento de ascenso social por medio de un empleo, lo cual en efecto, también es. Pero no cabe duda de que la formación superior es asimismo una finalidad en sí, en su calidad de reproductora de una "elite" específica de la sociedad. Esto mismo vale en el caso de la educación como tal. Cuál es la función principal de la educación: ¿insertar en el mercado de trabajo o formar al ciudadano? Sin desmedro de la función de instrumentalizar la inserción en el mercado de trabajo, la función de formación de la ciudadanía es más importante.

Sea como fuere, existe también el aspecto instrumental, especialmente cuando hablamos de poblaciones marginadas. Desde el punto de vista éstas, que difícilmente tienen acceso a la ciencia, carece de sentido hablar de la misma como de una finalidad en sí. Lo que tiene más sentido es esperar que tenga alguna utilidad práctica. Y aquí se plantea el interrogante: ¿las ciencias sociales tienen utilidad práctica para los dominados?

La IP se hace insistentemente esta pregunta... La utilidad práctica de las ciencias naturales es, de modo general, mucho mayor. Se manifiesta en el terreno de la naturaleza, de la agricultura, de la medicina, de las comunicaciones, del transporte, etc. Pero si, como hipótesis, suprimiésemos la presencia de la sociología, por ejemplo, ¿qué sucedería en el mundo? Probablemente nada, o no ser los problemas propios en el caso de los sociólogos, que perderían sus empleos y su posición.

Si bien esta postura es ciertamente exagerada, hay mucho de verdad en ella. Una de las causas de perplejidad más importantes es la fácil dicotomía entre conocer la realidad e intervenir en ella. Volviendo al ejemplo de la educación, el hecho de que aún tengamos una realidad social en la cual la realización de las esperanzas educativas de la sociedad es remota, (25) no se resuelve mediante la investigación clásica, en el sentido del aumento de conocimientos. Universalizar la educación básica, es decir, poner a todos los niños en edad escolar en la escuela, no es ningún enigma técnico, que sólo podría resolverse luego de grandes inversiones en investigación. Al contrario, el hecho de que no hayamos resuelto esto relativamente, no es tanto una cuestión científica como política.

Ante la pobreza, cabe una consideración semejante. No es por medio de la investigación común que obtengamos viables soluciones, en el sentido de reducirla sustancialmente. La investigación ayuda, y es necesaria, por el hecho mismo de que la realidad nunca se agota. No defendemos, pues, la inutilidad pura y simple, sino solamente una inutilidad relativa de la investigación, por cuanto sabemos mucho más de la realidad, que lo que logramos resolver en ella.

La simple acumulación de investigaciones tradicionales ha aumentado de esta forma el caudal de conocimiento y proporciona por cierto, claros beneficios al investigador, pero, además de resolver poco o nada, puede dar la impresión de disimular los problemas reales, que no deben ser sólo estudiados, sino resueltos. Es por eso que podemos decir que las ciencias sociales, en la situación en que se encuentran, son extremadamente pasivas e ineficientes, porque no existe la menor proporción entre lo que ya conocemos de los problemas y nuestra capacidad para enfrentarlos en la práctica.

La desilusión es inmensa. Al lado de tanta producción económica académica, que implica millares, de inteligencias privilegiadas, es difícil comprender la falta de soluciones mínimas para problemas comunes como la inflación, la concentración de la renta, la dependencia externa, etc. Al lado de tanta sabiduría sociológica, es difícil entender nuestra histórica incapacidad para instaurar por lo menos las bases de la democracia y del control del poder. Hay quienes dicen que lo de la desilusión es un engaño, porque no compete a la ciencia solucionar problemas sociales. Sin embargo, si podemos comprobar que los problemas existen y quizás se agraven y que la ciencia nada puede hacer, quiere decir que, como mínimo, se disfrazan las cosas. Ya no es cuestión de exención ideológica, sino mistificación de los compromisos concretos. La idea misma de que la ciencia nada tiene que ver con la solución de los problemas, revela una posición

(25) Según el Censo de 1980, la tasa de escolarización obligatoria en Brasil llegaba solamente al 67%, los analfabetos de 15 años y más de edad eran más del 25%, la tasa de rendimiento de la enseñanza primaria era de sólo el 20% en el octavo año y así sucesivamente. Había Estados en los que más de la mitad de la población escolarizable estaba fuera de las escuelas.

sirve a alguien: a aquellos que no tienen esos problemas y solucionan los propios a costa de los demás. La negación de la utilidad práctica es la propia utilidad de la misma. "Una ciencia que se limita a prever y elaborar resultados utilizables se presta fácilmente a todo tipo de manipulación por parte de los que controlan los centros de decisión y de poder. Tenderá siempre a reducir la complejidad de lo real a una visión simplista y superficial, así como a congelar el dinamismo social en una fotografía estática. La reducción de lo complejo a lo simple y de lo dinámico a lo estático, es típica del pensamiento conservador, desde ese punto de vista, lo que existe hoy es lo único real posible. Si la sociedad es desigual, jerarquizada y autoritaria, poco importa. Esos son problemas que escapan a la esfera propia de la ciencia y que deben ser tratados por quien corresponda, es decir, por los políticos. No se debe mezclar ciencia con política, estudio serio con periodismo sensacionalista, objetividad con emoción, racionalidad con impulsos éticos. La misión del científico es comprobar lo que existe, sin aventurarse por el camino riesgoso e imprevisible de los juicios de valor que pueden, de repente, colocarnos en oposición a lo que es hoy, la realidad. Para no caer en emboscadas de este tipo, más vale, entonces, estudiar lo que es inmediatamente visible y cuantificable, sin querer revolver o desenterrar sueños, esperanzas e ilusiones, que pueden revelar un reprimido deseo de cambio y dejar al descubierto otra realidad posible". (26)

Pero están también los que dicen que lo de la desilusión es una ingenuidad, puesto que se la esperaba, si tenemos conciencia de que las ciencias sociales son un producto social que generalmente tiene origen en la pequeña burguesía. Esto es verdad, pero no elimina la decepción ante los míseros resultados. La insistencia en la objetividad y el distanciamiento es, en el fondo, una hermosa autodefensa. Se suprime la necesidad del compromiso político.

La realidad social no es algo neutro. Es una polarización constante y procesal. No hay manera de ser mero espectador, a no ser como opresor o como privilegiado. La dimensión política es un elemento constitutivo inevitable. Por lo tanto, las ciencias sociales no son un fenómeno inocente, sino históricamente cargado de los colores propios de un proyecto de sociedad. No son nunca inútiles, porque sirven a alguien. Son inútiles sólo para dar solución a los problemas de los dominados. Para los dominantes son, por lo menos, una técnica de control social.

Así, sin unilateralizar el sentido práctico de las ciencias sociales, es menester exigirlo, para la propia supervivencia de las mismas. Si el estudio de los problemas sociales lleva sistemáticamente a no resolverlos, la no-solución forma parte de este proyecto de estudio.

No sin razón se ciernen intensas dudas sobre la conveniencia de los gastos en instituciones de estudio y planeamiento, porque no hay correspondencia entre lo que se invierte y lo que se produce. Particularmente los estudios sobre la pobreza, la formulación de programas que quieren enfrentarla, el planeamiento social que los propone, los sigue y evalúa, están dando resultados mucho menores de lo que podría imaginarse. En ciertos casos, si el dinero se hubiera dado directamente a los pobres, habría sido mejor.

La pobreza aparece con persistencia como objeto de estudio, y no como compromiso de relativa solución. La formación misma del investigador y el técnico lleva al distanciamiento entre la teoría y la práctica. Y esto provoca el árido vacío típico de las instituciones de investigación y planeamiento, que se sienten inútiles. Porque el estudio de la pobreza que no se compromete con la reducción de la misma está próximo a la broma o al sarcasmo.

Podríamos aducir el ejemplo de la superación del hambre. Científicamente, estamos en condiciones de producir cualquier cantidad de alimentos, hasta el exceso de producción. Si el hambre persiste, no será por falta de investigaciones, sino ciertamente por cuestiones políticas. Todo ese hambre interesa, por lo menos inconscientemente, a alguien. Cuando la ciencia se exige del problema político, hace política, a veces macabra.

3. Elementos metodológicos de la IP

Vamos a tratar de hacer una apreciación metodológica de la IP, en el sentido de establecer algunas referencias fundamentales que la constituyen en un género de investigación. En la IP, preocupa, entre otras cosas, establecer hasta qué punto hay más participación que investigación y en qué medida la participación puede ser una forma de descubrir la realidad y de manipularla.

La crítica hecha a los métodos tradicionales de investigación debe ir acompañada de una contrapropuesta. Diríamos que, por lo menos en forma latente, hay una contrapropuesta en la IP. Pero existen asimismo serias debilidades metodológicas, desde la vana pretensión de constituirse en la única forma valedera de investigación, hasta actitudes meramente activistas que banalizan, no sólo la idea de investigación, sino también la idea de participación.

La IP lo tiene todo para ser sólo la próxima farsa. En vez de superar la decepción histórica respecto de la utilidad de las ciencias sociales para los dominados, puede refinar los controles vigentes y, en un lindo paquete, esconder un "presente griego". La farsa no es, en modo alguno, una

II. REPENSANDO EL QUEHACER DE LA PRACTICA

2.1 De la necesidad de organización a la organización de las necesidades

2.1.1 Introduciendo la temática

Empezaremos estas reflexiones, revisando los planteamientos de la primera parte de esta Antología cuando trata la relación sujeto-objeto-sujeto en el proceso de conocimiento. Partimos del hecho de que la investigación es el elemento que dinamiza la relación sujeto-objeto-sujeto en este proceso y esta relación se plantea como una relación dialógica y dialéctica. En ella, el sujeto sale de sí, se introduce en el objeto que es la realidad concreta y tomando distancia de ella, puede reflexionar sobre ella, proyectarla a futuro, en un permanente proceso que implica descubrir, conocer, recrear, transformar y superar esta misma realidad.

En una realidad concreta, están inmersos sujetos que viviendo y compartiendo el mismo espacio físico, por su experiencia diaria y por la acumulación permanente de esta vivencia, van conformando una visión del mundo y un conocimiento que les va sirviendo para ir generando formas de supervivencia, para enfrentar y desarrollar procesos de transformación y consecuentemente la superación de los obstáculos que se presenten.

El promotor social o educador popular, al enfrentarse con esta realidad, deben partir de este hecho: transformar la realidad no es tarea solo de un sujeto, sino de sujetos que se enfrentan con sus saberes y a partir de este enfrentamiento, propiciar procesos de acción-reflexión, cuyo producto final es la transformación de la realidad en la cual están inmersos, sea a nivel de condiciones de vida, sea a nivel del entorno, propiamente dicho.

En este sentido, son las circunstancias que envuelven el quehacer de los sujetos las que permitirán y lo llevarán a participar de acciones tendientes a la transformación del entorno. Y como nos afirma Kovalzón:

"La dialéctica de la historia es tal, que el hombre modifica las circunstancias bajo el efecto de las propias circunstancias; que la ley del desarrollo social por el hecho de manifestarse en la actividad práctica de los hombres, determina el contenido y el sentido de dicha actividad".(1)

Considerando estas circunstancias reales y objetivas que llevan a una toma de decisión en el sentido de la participación, es que afirmamos que la participación es

(1) Véase Kelle, V. y Kovalzón, M., 1974, pag. 246.

un derecho que tienen los sujetos y que no puede jamás ser un regalo. El grupo conquista su derecho de participación a través de su experiencia diaria, marcada por la carencia, por la no satisfacción de sus necesidades, por sus problemas, y en esta búsqueda de estrategias de supervivencias, surge la alternativa del trabajo organizado y esta circunstancia los va comprometiendo y van cambiando progresivamente los niveles de participación que se expresan en acciones que afecten el desarrollo de sus vidas, perfeccionando incluso sus formas de organización.

El promotor social, el investigador o el educador llegan a una comunidad y, aunque tengan una orientación mínima de la institución u organización que representan, se enfrentan con una serie de interrogantes que deben ser aclarados en el proceso de inserción en la comunidad debiendo tener elementos claros que los orienten aunque la misma dinámica del trabajo puede enriquecerlos. Podríamos resumir estos interrogantes en las siguientes cuestiones:

- qué significa insertarse en una comunidad
- cuál es el papel del promotor social en los procesos de trabajo con una comunidad o frente a grupos organizados.
- qué significa ó implica considerar el saber popular como parte del trabajo de promoción social.
- cómo se puede integrar a la población y lograr su compromiso y participación en los programas de desarrollo o proyectos específicos.
- qué significado tienen las necesidades y problemas de la población y cómo detectarlas.
- cómo pueden los sectores populares enfrentar la satisfacción de las necesidades detectadas o la solución de problemas urgentes.
- qué significa priorizar las necesidades para la población.
- qué técnicas o instrumentos puede usar el promotor en el trabajo con los sectores populares, sin correr el riesgo de manipular las organizaciones.
- cómo orientar a los grupos organizados en la consecución de los recursos externos a la organización y a la comunidad.
- como compaginar el aspecto creativo del trabajo con los sectores populares con el aspecto formal de realización y presentación de diagnósticos, formulación, ejecución y evaluación de proyectos y elaboración de informes finales.

Estas y otras cuestiones que podrán surgir, trataremos de contestar en el desarrollo de este capítulo, buscando proponer nuevas formas metodológicas y algunos instrumentos que puedan, a la larga, resultar un apoyo importante en el trabajo directo con los grupos.

2.1.2: El promotor social se inserta en la vida comunitaria y se compromete con una acción transformadora.

Abordar el trabajo promocional, nos lleva a explicar de qué vida comunitaria estamos hablando y empezamos por plantear los diferentes sentidos que se dan al concepto de comunidad. Si se busca una visión retrospectiva, podemos ver que en Sociología, el concepto de comunidad tiene diferentes acepciones.

Primeramente tenemos un concepto que apunta hacia la "sociedad local", es decir, una localidad o área geográfica y sus características; luego esto implica que su núcleo se conforma de relaciones personales, frente a frente, vínculos de vecindad en que el involucramiento interpersonal es integral, directo, sin mediaciones que caracterizan, por ejemplo, las relaciones contractuales, es decir, societarias. En segundo lugar, encontramos que comunidad es tomada como forma social utópica, característica de los movimientos sociales, conservadores o revolucionarios. Luego, encontramos la noción de comunidad referida a una amplísima gama de realidades, es decir, desde un pequeño grupo de un barrio, de un pueblo, municipio, distrito, provincia, nación, continente, hasta llegar al de humanidad, en un sentido bastante amplio. También se usa el término comunidad para designar la estructura social de un grupo; otras veces se le agrega una connotación psicológica considerándola como sentimiento de pertenencia o incluso como sinónimo de sociedad.

Ezequiel Ander-Egg la define así:

"Comunidad es una agrupación organizada de personas que se perciben como una unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interactúan más intensamente entre sí que en otro contexto."(2.)

Bosco Pinto critica este tipo de definición que presupone una "unidad de intereses sociales" a partir del criterio espacial, afirmando:

"Toda comunidad está subdividida por intereses económicos que no tienen que ver directamente con la convivencia geográfica. Comunidad, por lo tanto, tomamos en el sentido de intereses comunes y la base para tal es la homogeneidad objetiva de intereses de un grupo que tiene el mismo tipo de relaciones productivas. Estas relaciones dan asidero para lograr intereses comunes." (3)

En resumen, comunidad para Bosco Pinto es una "común unidad de acción y de intereses", Complementando esta crítica, este autor se refiere a que hay una tendencia a confundir comunidad con un grupo y hace revisión de la clasificación de los grupos, que podemos resumir de la siguiente forma:

- 1- Según el tipo de relaciones que se dan:
 - a- grupos primarios - en los cuales predominan las relaciones inter-personales, afectivas, informales; y
 - b- grupos secundarios donde las relaciones son formales.

- 2- Según un criterio más pragmático que teórico que parte de la expresividad versus instrumentalidad:
 - a- el grupo expresivo, cuya formación no se basa en un propósito específico, sino que se crea más bien para permitir una liberación de tensiones, a través de manifestaciones expresivas. Ejemplo de estos serían amigos que se reúnen para celebrar un cumpleaños.
 - b- El grupo instrumental conformado por un número determinado de personas que se relacionan entre sí, orientados por propósitos bien definidos, cuya consecución sigue un determinado curso de acciones. Se caracteriza básicamente por la percepción del problema a enfrentar, el consenso en la necesidad de solución, la unidad en la acción. Su ámbito puede ser económico, político, social, intelectual, técnico, etc. Un comité de lucha por vivienda, por ejemplo. El grupo instrumental también puede tornarse estratégico en función de sus propósitos. Se puede decir que tiene cierto grado de homogeneidad interna y que además puede incluso llegar a generar procesos de transformación material y afectar la estructura económico-productiva de su comunidad específica o mismo generar brechas a nivel nacional que puedan permitir cambios más profundos.

Estos datos ofrecen elementos importantes que ayudarán a reconocer los grupos presentes en las comunidades y en su interior, los liderazgos correspondientes. No puede haber líderes sin grupos que los respalde y no se puede hablar de líderes natos, mucho menos de líderes permanentes. El líder lo hace el grupo, la situación, según los principios de la psicología social. Su papel es provisional, transitorio y, por lo tanto, depende de la situación problemática que el mismo enfrenta y necesita resolver. Partir del líder y no del grupo, es pensar que el primero es el que crea el segundo y contradecir así la teoría dinámica del liderazgo que plantea que el grupo es el que estimula y promueve el papel del líder en uno de sus miembros, considerando su experiencia y conocimiento de la problemática y su capacidad y posibilidad de enfrentar más fácilmente las soluciones de los problemas.

Las definiciones de comunidad que aquí se presentan, parecerán incompletas, si no tomamos en consideración otras propuestas. Los cristianos, por ejemplo, dan un gran aporte a esta definición sociológica con lo que llaman ellos la comunidad Eclesial de Base (CEB). No tenemos una definición precisa, pero con los aportes de la Lic. Ana Ligia Rovira, podemos delinear algunos elementos que aclaran su concepción. Así, tenemos que:

- a) comprende un grupo de familias (entiéndase por familia no el concepto consanguíneo, sino el conjunto de todas las personas que viven bajo un mismo techo, aunque no guarden relación de parentesco) que se reúnen en determinado lugar, en una fecha predeterminada por ellas;
- b) el motivo de la reunión es de fé;
- c) el contenido de la reunión es la puesta en común de los acontecimientos cotidianos de cada uno que quiera compartir su vida con los demás;
- d) no hay una organización formal
- e) el resultado es la búsqueda de solución de los problemas inmediatos.

Esta noción de comunidad, lleva implícito una relación humana casi primaria, en donde la solidaridad entre sus miembros y entre los demás es la principal característica. Las relaciones humanas son basadas en la colaboración y la hermandad, buscándose el crecimiento personal de cada uno de sus miembros. Está básicamente conformada por personas de muy bajos recursos, sin embargo, en la actualidad, en Brasil, los intelectuales están luchando por un espacio ahí, rescatando un poco su papel de colaborador con la causa popular.

La convocatoria en la CEB y su organización interna es espontánea y si alguien sobresale es por consentimiento del primer grupo, que le va, por decir así, asignándole funciones directivas en su propio desarrollo. Algunas veces el grupo puede ser asistido por un miembro religioso - pero en general funciona por su propia motivación y voluntad, contando en la mayoría de los casos, cuando necesita, con la asesoría de algún laico comprometido con la Iglesia.

Podemos ampliar también el concepto de comunidad, introduciendo algunos elementos que nos ayudarán a aclarar esta abstracción comunal. Por ejemplo, podremos cuestionarnos sobre quién define el complejo relaciones-vínculos entre los miembros del grupo o grupos. Podemos encontrar que: las relaciones productivas, las relaciones sociales de producción, los intereses y problemas comunes versus la conciencia o niveles de conciencia de los mismos, la vida cotidiana, el modo de vida y la cultura, etc., son elementos, que pueden dar sentido y ampliar la concepción de comunidad. (4)

Con ellos, podemos establecer la diferencia entre la concepción de una comunidad en Barrio Cuba, en San José, o de la Urbanización Guararí en Heredia; o de una comunidad de la montaña salvadoreña o hondureña o de una comunidad indígena de las montañas de Coto Brus.

Por consiguiente teniendo claridad sobre las características comunes y aquellas que distinguen una comunidad de otra, podemos empezar un proceso de inserción más corto, coherente y consecuente con cada situación particular.

Insertarse en una comunidad es no solamente conocer los grupos que la conforman y sus características específicas, sino que implica establecer relaciones primarias con sus miembros y ser reconocido por ellos como tales. Significa legitimarse como un miembro más de la comunidad, ser aceptado por sus grupos. Es desde esa perspectiva que se puede promover la acción-reflexión-transformación de la realidad-objeto y de las condiciones de vida de la población-sujeto.

(4) Para ampliar el concepto de comunidad, podemos revisar los siguientes trabajos: "El Laboratorio no terminado", "El Extensionista", "Guácimo hoy", algunas experiencias de trabajo comunal en la República de Haití y algunos materiales de la CEDEFES (Centro de Documentación Eloy Ferreira de Silva) de Minas Gerais-Brasil.

La inserción abre las puertas para un trabajo con los grupos y facilita el descubrimiento de la situación inicial de ellos, con sus necesidades, problemas, alternativas de solución y la comprensión de la realidad de los sujetos y objetos con los que se quiere trabajar o iniciar un proceso de transformación. En resumen, la inserción es el primer paso que permite crear las condiciones para ir realizando con el propio grupo, con la misma comunidad, un diagnóstico situacional. Este es el punto de partida para la formulación de planes y proyectos que ejecutados, podrán propiciar cambios significativos en la vida de los sujetos.

2.1.3 ¿De qué necesidades hablamos y quiénes son los que tienen necesidades?

Hablar del líder como individuo con experiencia y capacidad de proponer soluciones a los problemas, es adentrarse en la cuestión de las necesidades humanas.

Los líderes se ubican en el tiempo y en el espacio y su función es canalizar las necesidades detectadas con el grupo, previa priorización de las mismas, analizando con él las alternativas de solución de estos problemas y necesidades. Para esto, hay que considerar la capacidad de los grupos de enfrentar cada situación, incluyendo ahí la disponibilidad de recursos.

Es importante aclarar que hay necesidades humanas que tienen un carácter social, por su origen, y otras que son típicamente biológicas porque, en el hombre como en los animales, tienen características comunes, en un principio. Sin embargo, "a diferencia del desarrollo de las necesidades en los animales, el que depende de que se amplíe el conjunto de objetos naturales que ellos consumen, las necesidades del hombre son engendradas por el desarrollo de la producción puesto que ésta es también directamente el consumo que crea la necesidad. Dicho de otro modo; el consumo es mediatizado por la necesidad de un objeto, por su percepción o su representación mental". (5)

Muchas son las denominaciones que se dan a las necesidades de la población. Unos las clasifican como "fundamentales o básicas" y "secundarias", explicitando las primeras como aquellas necesidades que son primordiales para todo ser humano como: alimentación, vivienda, salud, educación, vestuario, trabajo, etc. Otros hablan de necesidades "primarias" y "secundarias"; otros se refieren a necesidades "sentidas" o necesidades

"no sentidas", o aún necesidades "reales o objetivas" y necesidades "sujetivas". Estas concepciones han servido de punto de partida para los profesionales del área social y de pretexto para justificar programas e incluso se han servido de medios y técnicas de comunicación en el sentido de convencer o motivar a los sectores populares a que se movilicen y resuelvan ciertos problemas que, en la mayoría de las veces, satisfacen la noción de utilidad del técnico, aunque lejos está de constituirse en una prioridad para la comunidad.

Podemos partir del hecho de que el hombre es un ser de relaciones y que sus necesidades son múltiples e independientes y es a partir de su relación con el mundo objetivo y con los otros hombres que él puede realizar esa capacidad de trascender la propia realidad. En esta relación con el mundo, el hombre busca integrarse, es decir, hace efectiva su capacidad de ajuste, su capacidad de transformar la realidad y optar por los caminos que le convengan seguir. Lo contrario de esto sería acomodarse y ajustarse irreflexivamente, como lo hacen los animales.

Hay autores que prefieren trabajar las necesidades humanas desde el punto de vista de categorías existenciales y categorías axiológicas. En este sentido plantean necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, y por otro lado, hablan de necesidades de ser, tener, hacer y estar. (6)

De esta clasificación indican que a cada necesidad específica corresponde un conjunto de satisfacciones. Así, se desprende que la alimentación y el abrigo no son propiamente necesidades, sino satisfactores de la necesidad elemental de subsistencia; del mismo modo, los sistemas curativos, el arte de prevenir la salud son satisfactores de la necesidad de protección, a manera de ejemplo.

Los propulsores de la corriente "Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro" así se expresan, cuando se refieren a las necesidades humanas:

- 1 * "Las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables.
- 2 = Las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que cambia, a través del tiempo y de las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades." (7)

(6) Max-Neef, Manfred y otros. 1986, pag 27

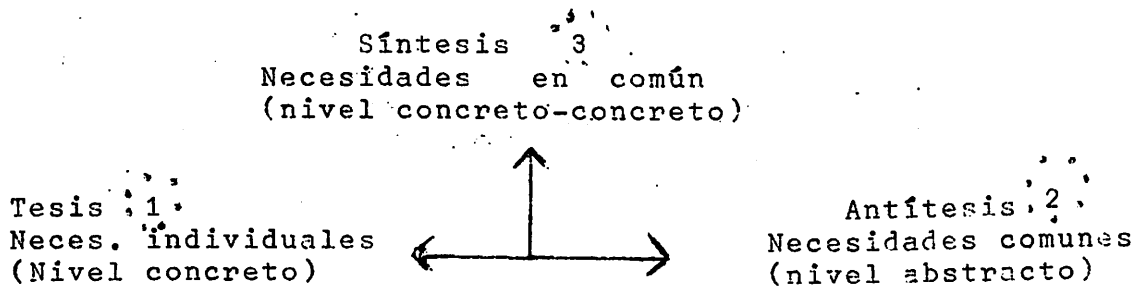
(7) Idem, pag. 27

Por consiguiente, según los mismos autores, "lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas fundamentales, sino los satisfactores de esas necesidades".(8)

Por otro lado, Barreix Moares y Castillejos Bedwell,(9) en esta misma línea de cuestionamiento de la calificación de las necesidades, se interrogan sobre la viabilidad de la noción de subjetividad y objetividad de las necesidades, recalcando que cada necesidad específica tiene su dosis de subjetividad y objetividad y lo que debe hacer el promotor social es buscar el área de convergencia de la subjetividad-objetividad y con la población diseñar caminos más viables para la obtención de satisfactores indispensables de tales necesidades individuales y colectivas y entenderlas según su mismo ámbito socio-económico, histórico y geográfico, buscando eliminar esta dicotomía entre "necesidad objetiva" versus "necesidad subjetiva" o "necesidad satisfecha" versus "necesidad insatisfecha".

Ellos plantean un esquema que, utilizando el paso de lo concreto a lo abstracto y de este a lo concreto-concreto, derivan lineamientos de acción que orientan la determinación-comprensión del sistema de necesidades y las formas de encontrar satisfactores más viables a cada necesidad, según la ubicación histórico-geográfica de la población con la cual se trabaja y sus características socio-económicas.

El siguiente esquema resume las ideas planteadas por el autor:



Los mismos autores plantean cuatro niveles básicos de acción que deben ser desarrollados por los promotores sociales, animadores o educadores populares:

- 1- Captación de las formas de expresión de las necesidades individuales, en función del grado de satisfacción o insatisfacción en el individuo y su grupo familiar.
- 2- Captación de los niveles de percepción individuales de la problemática que viven su grupo y su comunidad.

(8) Ibidem; pag. 27.

(9) Barreix Moares, Juan y Castillejos Bedwell, Simón, 1985, pp 78-81.

- 3- Sistematización de áreas de concidencia que revelen un máximo de acercamiento entre la problemática individual y la problemática colectiva del grupo y de la comunidad.
- 4- Surgimiento de diferentes tendencias de interés social por las cosas, condiciones o formas de incrementar los grados de satisfacción de las necesidades humanas. (10)

Podríamos resumir estas discusiones alrededor de las necesidades humanas, con la siguiente proposición de tipología.

ENFOQUE	SUPUESTOS	EXPRESION DE NECESIDADES	ORIENTACION HACIA LA ACCION
Concepción bipolar del desarrollo de la comunidad. (enfoque funcionalista)	-contradicción bipolar de las necesidades humanas.	-Necesidades subjetivas y objetivas. -Necesidades primarias y secundarias -Necesidades sentidas y no sentidas. Algunas otras formas.	2 formas clásicas: -asistencialistas. -tecnocrática - desarrollista.
-Nuevo enfoque del trabajo Social (Grupo Mexicano) (Aportes del Marxismo)	-La captación de las formas de expresión de las neces. están ligadas al grado de satisfacción o insatisfacción del individuo y su grupo. -Captación de los niveles de percepción individual de la problemática de su grupo o comunidad. -Establecimiento de áreas de coincidencia. -Surgimiento de diferentes tendencias hacia formas de incrementar grados de satisfacción	-Necesidades individuales (nivel concreto) -Necesidades comunes (nivel abstracto) -Necesidades en común (nivel concreto-concreto)	-Creación de motivos para que la acción comunitaria parta de un interés social en común. -procesos de investigación y conocimiento de los grados máximos de acercamiento de una comunidad y de sus grupos para orientar su acción hacia una creciente satisfacción de las necesidades.

Continúa.....

ENFOQUE	SUPUESTOS	EXPRESION DE NECESIDADES	ORIENTACION HACIA LA ACCION
-Desarrollo a escala humana.	-Modificar visiones dominantes sobre estrategias de desarrollo basada que ningún nuevo orden internacional tendrá sentido si no se sus- tenta en un nuevo orden económico local -Insuficiencia de las teorías económicas y sociales. -Exigencia de un nuevo modo de interpretar la realidad. -El desarrollo se refiere a personas y no a los objetos. -Las necesidades humanas son finitas, pocas y clasificables. -Las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y períodos históricos.	-Necesidad de subsistencia. -Necesidad de protección. -Necesidad de entendimiento -Necesidad de Participación, etc.. -Cada pobreza genera sus patologías. -Desempleo. -Deuda externa. -Hiperinflación. -el miedo. -Violencia, marginación, exilio. -Cada necesidad presupone un satisfactor.	-Reconocer la magnitud y características de las patologías colectivas propias de las actuales crisis. -Introducir en los ámbitos académicos y políticos de reflexión y entendimiento de las patologías. -Relacionar las necesidades con prácticas sociales, formas de organización, modelos políticos y valores que repercuten sobre las formas de expresión de las necesidades. -Proceso de respuestas de lo local a lo nacional, pasando por lo regional. -Fortalecimiento de la micro-organización. -Reconceptualización de la metodología de trabajo. -Auto-desarrollo y producción de conocimientos.

Esto nos está indicando que es muy importante para el promotor social, en el trabajo con los sectores populares, tener claro que hay que considerar la individualidad de las personas, pero ir talando gradualmente las actitudes individualistas. Entender que en los primeros momentos del trabajo con la comunidad, especialmente cuando se trata de acciones con liderazgos establecidos, la terminología utilizada tiene cierto nivel de correspondencia con el grado de percepción que se vaya teniendo de los problemas vividos. Es decir, en un primer momento, se habla de "mi necesidad", "mi problema", "mi situación", para enfatizar sobre las necesidades individuales. Predomina el "YO". Luego se visualiza que "tal necesidad", "tal problema", "tal situación" es también el problema, la necesidad la situación del vecino del frente, del señor que vive en la calle abajo y se empieza a vislumbrar "EL OTRO", es decir, es una necesidad colectiva. Por último, a través de la reflexión se descubre que "tal situación", "tal problema", tal necesidad es común a casi todo el pueblo, o sea, es de "NOSOTROS" es "nuestro problema", "nuestra situación". Néstor H. Quirsga en su trabajo "La Evaluación Permanente en un proceso de Educación Participativa" propone una representación gráfica que revela un conjunto de actitudes que suelen pensarse en el trabajo comunitario. Agregamos aquí como forma de enriquecer el horizonte de la reflexión del promotor social del educador popular. (Ver hoja anexa al final del capítulo)

Vale la pena retomar aquí, los planteamientos de Paulo Freire en lo que se refiere al desarrollo de la toma de conciencia de los sectores populares.

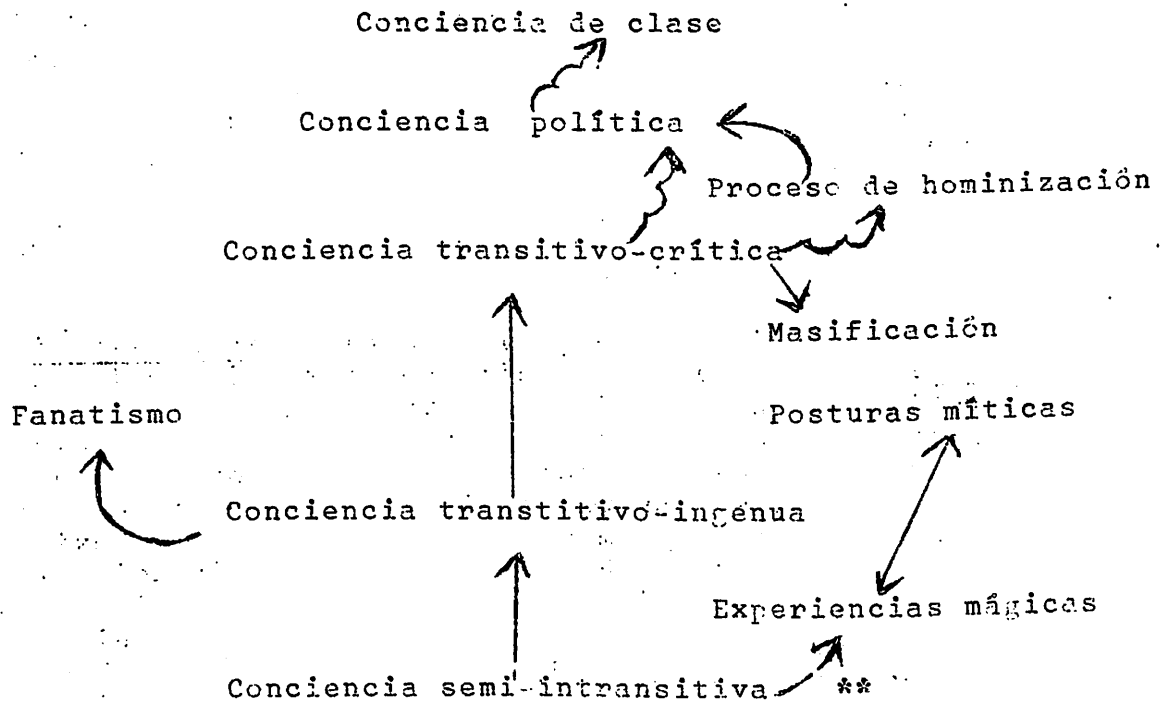
En primer lugar, plantea él la intransitividad de la conciencia, es decir, una total inmersión en la realidad, un retraimiento, una incapacidad para explicar los hechos, una aceptación pasiva de cualquier situación, una limitación real en la comprensión de los fenómenos. Es una actitud a-histórica del hombre, una falta de compromiso entre el hombre y su existencia. El hombre se hace mágico o mismo irracional. No capta la realidad; es impermeable a los desafíos externos. En segundo lugar, se habla de un nivel de transitividad de la conciencia, es decir, el hombre empieza a abrirse a nuevos problemas, aunque inicialmente revela ingenuidad; simplicidad en la interpretación de los hechos, o sea, las explicaciones que da son mágicas, acepta una fuerza superior que explica todos los fenómenos. Todavía el hombre se subestima a sí mismo, no confía en su capacidad y tiene un fuerte inclinación al gregarismo fácilmente se deja masificar. Va con los demás. Es impermeable a la investigación, tiene miedo a la discusión, no acepta el diálogo. Podemos hablar de un nivel de la

pseudo conciencia "de la que habla LUCKács*.) Hay todavía una superposición de la realidad.

En tercer lugar surge una conciencia transitivo-crítica, un primer nivel de superación de la pseudoconciencia que puede decirse fruto de un trabajo pedagógico, sistematizado, frente a las transformaciones socio-económicas. Aquí ya se busca encontrar y comprender las causas de los fenómenos y se desarrolla la criticidad frente a las situaciones o acciones propiamente. Se busca la correlación causal-circunstancial de los hechos.

Un cuarto nivel es el de la conciencia política cuyo reconocimiento de las de la sociedad misma, lo impele, lo llama a la práctica. Se dice que hay un proceso de hominización del hombre como sujeto. Este nivel de conciencia deviene en conciencia de clase que es el nivel más alto de la toma de conciencia.

Podemos representar estos niveles de conciencia de la siguiente forma:



* Para una ampliación del tema, se sugiere consultar: "Trabajo industrial y Conciencia Obrera" de Alain Tourraire; "Historia y Conciencia de Clase de George Luckács "Acción Cultural para la Libertad" y "Pedagogía del oprimido" de Paulo Freire; "Actividad, conciencia y Necesidad" de Leóntiev, A. N.

** Esquema creada con base en anotaciones de conferencias de Paulo Freire a finales de la década de los 70.

El promotor, manejando estos conocimientos puede orientar su trabajo en el sentido de aprovechar todas las situaciones para generar conciencia y así ir transformando poco a poco el "sentido común" del pueblo en niveles cada vez más altos de "conciencia posible" en las palabras de Lucien Goldman, niveles de conciencia que llevarían la población a grados cada vez más profundos de inserción crítica en el desarrollo de la comunidad, en su desarrollo personal y consecuentemente una mayor participación en los procesos de transformación de la realidad concreta. La acción-reflexión-acción son elementos claves en el quehacer cotidiano de los sectores populares.

Podríamos retomar los planteamientos de Paulo Freire cuando fundamenta la educación para la transformación, resumidos en los siguientes puntos:

- 1- Desarrollar con la población instrumentos que le ayuden a bloquear y resistir al poder de "desenraizamiento" que produce la civilización industrial.
- 2- Provocar, posibilitar y orientar discusiones sobre la problemática que los envuelve, sin temor ni tapujos.
- 3- Diálogo constante, análisis crítico, permanente de sus descubrimientos, de sus aciertos y errores.
- 4- Transformación de la rebeldía popular en ingeniería a servicio de la propia comunidad y una reafirmación de la individualidad del ser humano y valoración de la libertad, sin dejarse caer en utopías.
- 5- El trabajo educativo identificado con métodos y procesos científicos.
- 6- Reflexión sobre su papel ontológico e histórico del ser sujeto frente al objeto.
- 7- Rescate de la capacidad creadora de los sectores populares, mediante la acción-reflexión-acción, es decir, la praxis comunitaria. (11)

En las páginas anteriores se enfatizó sobre aspectos de la vida comunitaria del concepto de comunidad, de grupos, de necesidades de la población pero el

(11)

Estas son notas de una conferencia de Paulo Freire, en 1975, en un "Seminario de Extensión y Educación" realizado por la Universidad Nacional. Se pretendía aclarar el papel de la Extensión en la Universidad y las funciones del educador extensionista en este proceso.

trabajo del promotor se dirige o se orienta a las organizaciones populares. En este sentido, su acción se concentra en la consolidación de estas organizaciones, cuando la realidad así lo amerite, o mismo iniciar y orientar nuevos procesos organizativos.

El promotor requiere para su acción, contar con un manejo mínimo de la cuestión organizativa, particularmente en aquellos aspectos que se refieren a la estructuración formal de los diferentes tipos de organización. Además, debe tener un conocimiento de las principales organizaciones que funcionan en el país, inclusive en el aspecto de sustentación legal de las mismas. Esto implica que, mínimamente debe manejar las leyes, la política y estructura administrativa y organizativa impulsada por las instituciones representativas de cooperativas, Asociaciones de Desarrollo Comunal y diferentes tipos de Comités que surgen en las comunidades, como también organizaciones de segundo grado correspondientes.

No vamos a concentrarnos en esta temática organizativa porque no es objeto de estudio para este trabajo. Si la nombramos es porque hace parte del contexto que envuelve el quehacer de la Promoción Social y de la Educación.

2.1.4 Aprender a oír, oyendo; aprender a hacer, haciendo y el uso de técnicas en la acción participativa de la comunidad.

"Nadie puede ser si prohíbe que otros sean"

Paulo Freire

Y retomando lo que afirmábamos anteriormente, él promotor social es aquel agente externo que, siendo un sujeto histórico, se encuentra en su trabajo con otros "agentes internos", sujetos históricos de una realidad concreta con la cual van a trabajar. Cada uno de los sujetos tiene una experiencia de vida particular y un saber, que es fruto de esta vivencia cotidiana, acumulada a través de los tiempos (trabajo, vida afectiva, vida familiar, organización, experiencia cultural, religiosidad, etc...). Y aunque, en algunas situaciones, este grupo aparente sea débil, su experiencia y su saber representan potencialmente su fortaleza.

No podemos dejar de lado la influencia ideológica que ejerce la clase dominante, pero tampoco podemos pensar y aceptar que la cultura, el saber, el lenguaje, la ideología de los sectores populares sean apenas un reflejo de estos elementos de la clase dominante. Dice Pedro Benjamín García:

"hay como una antropofagia en el saber popular, él traga el saber dominante y lo escupe de otra forma" (12)

El poder de creatividad del promotor, del educador popular, y su capacidad de oír críticamente la palabra de los sectores populares debe permitirles ubicar su debido contenido y lugar, sin caer en la ingenuidad de pensar que es un saber puro que se expresa en un lenguaje propio y característico de ellos.

Si hay un saber dominante, hay un saber dominado que se expresa según las situaciones de la vida cotidiana de estos sectores.

Ahora bien, al aprender a oír, oyendo, el promotor o el educador participan de este aprendizaje con un diálogo reflexivo y una acción directa sobre la realidad concreta. En este sentido, incorporar a la población en procesos investigativos, proyectos específicos, experiencias organizativas, implica capacitar, en la acción, a aquellos grupos o miembros de la comunidad que revelen mínima o máximamente, interés abierto o velado por los problemas que vive el colectivo. Es importante recalcar que no se debe restringir la participación de la comunidad en acciones consultivas o como un medio para bajar los costos de implementación de un proyecto determinado, sea económico o político (por ejemplo en el caso del desarrollo comunal). Tampoco como medio formal para ejercer derechos a voto o a la representatividad en organizaciones formales o informales.

El modelo de investigación-diagnóstico, los proyectos que de ahí nazcan deben ser construidos con la población, los instrumentos se aplican con ellos, y son interpretados por ellos. Luego viene el análisis de los resultados, la toma de decisiones sobre la priorización de necesidades y acciones a ejecutar. La priorización de necesidades se hace con base en el análisis de las condiciones objetivas que tiene la población para enfrentar la situación detectada y la disponibilidad de las instituciones actuantes directa o potencialmente en la región. El promotor o educador popular deben contar con información básica (listas). Sobre las organiza-

ciones nacionales e internacionales que constituyen fuentes de financiamiento, según las características del proyecto y del sector beneficiario. Esa información no debe restringirse al campo económico. Existen organismos que también desarrollan programas de capacitación específica y que, en términos

generales, los sectores populares ni siquiera conocen o no son informados de su existencia. El promotor, el investigador o el técnico deben tener un manejo de esta información y así poder orientar a la población para que pueda recurrir o disfrutar de beneficios a los cuales no tiene acceso por la falta de información.

Para la sistematización de la información, con el diagnóstico, proponemos una guía con los aspectos a considerar y posteriormente, dos instrumentos auxiliares. Esta, como toda guía, no es fija. Cabe al promotor, al técnico, al educador popular adaptarla a cada situación particular.

- a- aspectos biofísicos (clima, régimen de lluvias, uso potencial del suelo, régimen de aguas, etc.)
- b- aspectos demográficos (distribución de la población por sexo, edad, estado civil, corrientes migratorias, etc.)
- c- aspectos económicos (actividades económicas, producción agrícola, crédito, asistencia técnica, uso de insumos, fuentes de distribución, consumo, etc.)
- d- aspectos sociales (salud, educación, comunicación y organizaciones existentes, tradiciones culturales, etc.)
- e- aspectos educativos (existencia de escuela y otras actividades educativas).
- f- Análisis específicos de la actividad económica de la familia, fuentes de trabajo que existan en el lugar y tipo de salario).
- g- sectores sociales involucrados (medianos y pequeños propietarios, campesinos sin tierra, entre los cuales tenemos: obreros agrícolas; parceleros y colocamos, etc, por otro lado, comerciantes, empleados de servicios públicos, tiendas, etc.)

Para hacer este primer diagnóstico, es importantísimo lograr el compromiso de la población, no apenas en la entrega de la información, sino en la propia recolección de datos. A parte del entrenamiento de la población, tema ya tratado anteriormente, en el uso de técnicas e instrumentos especializados como la entrevista o la encuesta, entre otros, se puede probar técnicas específicas cuyo objetivo es lograr una mayor participación de la población. Aquí también probamos el aprender haciendo, directamente con la misma población.

2.1.5 Instrumentos de apoyo al trabajo con los sectores populares.

Las técnicas, dentro del proceso metodológico, son elementos estimuladores, son códigos auxiliares del descubrimiento, de descripción, de ubicación, de interpretación y luego de síntesis. Como código, pueden ser visuales, auditivas, audio-visuales, vivenciales, etc. Como código, también pueden llevar a la descodificación de un conocimiento o de una situación determinada. En la descodificación podemos encontrar elementos, deducir, analizar, relacionar, interpretar, sintetizar conceptos, situaciones, conocimientos.

No se puede aplicar las mismas técnicas en cualquier situación. Ellas son aplicadas de acuerdo al momento del proceso, al contenido programático y tema que se esté desarrollando, al objetivo que se haya previsto. Además, debese tomar en consideración: las características del grupo, las condiciones objetivas y materiales en que se desarrolla el proceso.

Las técnicas constituyen un instrumental muy importante en el trabajo de promoción social, de educación popular entre otros. Como dice Carlos Núñez:

"La técnica es el instrumento, el estímulo que propicia la participación para la generación de conocimientos" (13)

Como instrumental que es, no define el trabajo de Promoción Social o de Educación popular; son solo herramientas de apoyo y por consiguiente, tiene sus alcances y limitaciones. Es por esta razón que es necesario saber cuándo, porqué, y para qué se utiliza determinada técnica y hasta dónde se puede llegar.

Partimos, con la presentación de una técnica sencilla que puede permitir a un grupo, de preferencia pequeño, con no más de 15 miembros, hacer un ejercicio que dará como producto el diagnóstico de necesidades y problemas. Esta técnica es tomada del folleto "Movilizando la Mujer...El cómo, con qué, porqué y para qué de un proyecto manual..." del Centro de la Tribuna Internacional de la Mujer, INC. La técnica permite visualizar algunos problemas de la comunidad, pero al mismo tiempo permite al grupo darse cuenta de las limitaciones del instrumental utilizado y esto los lleva a plantear nuevas "fuentes de información" y tipos de datos necesarios no presentes con la aplicación del instrumento en evidencia. Y, aunque el ejemplo que planteamos a seguir, sugiere su aplicación con grupos de mujeres, es posible

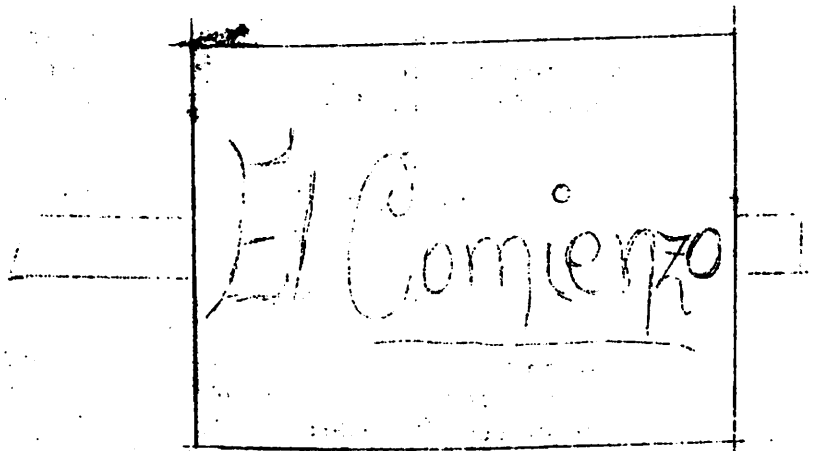
(13) Núñez H., Carlos, S/fecha, pp. 75-76.

utilizarlo de forma general, con grupos mixtos, en la comunidad. Es un problema de adaptación y el mismo promotor debe tener suficiente creatividad para adaptar y enriquecer los instrumentos disponibles.

TEXTOS DE APOYO

1- IDENTIFICACION DE NECESIDADES
MIRANDO LA COMUNIDAD

Es necesario conocer el punto de partida antes de tratar de llegar a donde se aspira. Por lo tanto el mejor lugar donde iniciar cualquier actividad es el comienzo.



¿ POR QUE ES NECESARIO ?

Mirar, estudiar, observar una comunidad es el primer paso que se da cuando se quiere llegar a conocer la situación actual, y es también el primer paso o el punto de partida en el desarrollo de un proyecto. Si cuando se planea un viaje es necesario conocer el punto de partida antes de buscar en el mapa cómo llegar a otro lugar cuando diseña un proyecto, es necesario conocer la situación actual no deseada antes de poder producir una situación futura aceptable.

El conocimiento de la comunidad (a cabalidad) requiere la obtención y recolección de datos por medio de diferentes métodos, todos los cuales producirán información que sirva de instrumento para producir un perfil de la comunidad. Este perfil de la comunidad, cuando se ha terminado de completar, proporciona una vista panorámica y profunda de la realidad, por medio de la cual se tiene una idea más comprensiva de las necesidades de sus habitantes. La observación, ya sea general o dirigida, (sea de un grupo o de un tema específico) le proporcionará información tanto cuantitativa como cualitativa. La primera provee números, datos, porcentajes, o información descriptiva, o de opinión.

Dicha observación, empleada como técnica para recolectar información, se distingue de la simple mirada circunstancial que cualquier persona puede hacer en su rutina diaria, ya que su empleo implica un enfoque más consciente y sistematizado. Sin embargo, esta acción sistematizada y consciente no es suficiente para producir información adecuada para la conformación del perfil de la comunidad, sino que es necesario saber ordenarla y categorizarla para que pueda ser de utilidad a los formuladores y planificadores/participantes del proyecto.

Por medio de actividades dentro de esta primera parte del desarrollo de un proyecto, podrá determinar en forma general lo que no sabe, y lo que se necesita conocer para poder llegar a identificar y establecer las necesidades dentro de una comunidad. Para ello es necesario que la comunidad esté involucrada, especialmente la mujer, desde el primer momento, y reconocer que esta participación no se produce espontáneamente sino que es el resultado de un esfuerzo consciente que crea la situación propicia que hace posible esta participación.



COMO SE PUEDE...

llegar a conocer la situación tal y como es dentro de la comunidad donde se va a trabajar.

La observación es una técnica básica dentro de los instrumentos que se emplean en la recolección de datos. Para realizarla de manera que sea el producto de un esfuerzo consciente y sistematizado, es necesario tener siempre a la mano un lápiz y un cuaderno en donde se pueden anotar observaciones.

Sería una buena idea iniciar el proceso anotando todo lo que se sabe sobre una situación determinada, o aquella que se quiera estudiar, y todo lo que ha considerado importante dentro de la misma. Por ejemplo, si Usted ha anotado que ha visto muchas mujeres en el mercado tratando de vender sus productos para ganar dinero, querrá saber a través de la observación, ¿cuántas lo hacen?, ¿qué productos venden? y ¿a qué precio los venden?

A medida que va anotando las observaciones, sería también una buena idea que considere las cifras y datos precisos que le proporcionan la información cuantitativa, pero a la vez es necesario que empiece a recopilar aquella que le ha de proporcionar información descriptiva o cualitativa. Para mejor ilustrado, se puede decir que no solamente se necesita saber cuántos productos venden las mujeres, sino que es importante conocer '¿cómo son?', '¿de qué variedad?' '¿en qué estado se encuentran?', etc. Proceso que se debe llevar a cabo cada vez que se determina un hecho como el que se ha descrito.



E C O N O M I A

- ¿Cuáles es la industria principal de la comunidad?
- ¿Cuántos hombres/mujeres han emigrado a la ciudad buscando trabajo?
- ¿Cuáles son los tres tipos de empleo más comunes en la comunidad?
- ¿Quién es dueño de las tierras?
- ¿Cuántas gentes ganan su vida en la agricultura?

I N G R E S O S

- ¿Cuál es el sueldo promedio de una familia?
- ¿Qué proporción del ingreso total gana la mujer?
- ¿Cuántas personas en la familia trabajan por dinero? ¿Quiénes son?

V I D A Y C O S T U M B R E S

- ¿Qué idioma habla la gente?
- ¿Cuál es el horario diario de un hombre? ¿De una mujer?
- ¿Cuál es la religión principal? ¿Qué otras religiones/sectas hay?
- ¿Qué medios de comunicación existen?
- ¿Cuáles son las celebraciones o días de fiesta?

I N F O R M A C I O N B A S I C A

- ¿Cuántos habitantes hay?
- ¿Cómo es el clima?
- ¿Dónde está la comunidad situada?
- ¿Tiene electricidad? ¿Toda la comunidad o solamente parte?
- ¿Hay acueducto?

ORGANIZACIONES

¿Existen grupos u organizaciones especiales? ¿De qué tipo son?

¿Cuántos grupos de hombres hay? ¿Cuántos de mujeres? ¿Cuántos mixtos?

COMO SE PUEDE...

iniciar un perfil de la comunidad.

La recopilación de información necesaria para producir un perfil de la comunidad es un proceso que implica compilación y organización de la información, de tal manera que pueda ser empleada para el diseño del proyecto y que se vuelva accesible a la comunidad. Dicho proceso se inicia desde un principio y continúa durante toda la etapa de identificación de necesidades, y ante todo requiere el empleo de múltiples técnicas de recolección.

Como se ha dicho, el perfil de la comunidad proporciona una vista panorámica, al mismo tiempo que sirve para determinar los parámetros del proyecto. La decisión de estudiar un aspecto determinado dentro de la comunidad, no significa que no se debe tener una vista comprensiva de la misma, al igual que aún cuando se puede categorizar la información, en las experiencias de la vida real éste no es el caso, ya que cambios dentro de un sector pueden determinar lo que ocurre en otro.

Durante la etapa de la conformación del perfil de la comunidad, sería conveniente hacerse las siguientes preguntas: (1) ¿Cómo se diseña para que sea más útil para la comunidad? (2) ¿Cómo se diseña para que sea más útil en la planificación del proyecto? Estas dos consideraciones, por su naturaleza, tal vez pueden exigir dos formas de presentación. Para la primera es posible que sea suficiente diseñarlo en un cuaderno de tal manera que el grupo formulador lo pueda utilizar; mientras que para la segunda, seguramente, considerando la audiencia para quien se diseña, se tendrá que encontrar una forma visual de presentarlo y utilizarlo. En las prácticas que se presentan en este capítulo aparecen varias hojas de trabajo, que podrían servir como muestra de cómo presentar información en una forma altamente visual y fácil de comprender.

COMO SE PUEDE...

Involucrar a la mujer

Desde esta primera etapa es necesario pensar en la mujer, no solamente como un factor que determina la clase de información que se recolecta, sino también como agente activo y esencial en el proceso mismo de la recolección de información.

Por varios motivos, en muchos casos, los proyectos se planifican sin tener información adecuada sobre la mujer y sus necesidades. En cierta forma esta falta de información sobre la mujer refleja una inclinación por parte de los planificadores de considerar el campo del desarrollo como tierra sagrada del hombre. Sin embargo, existen otros factores que sumados al primero obstaculizan la recolección de información sobre la mujer, tales como:

1. La vida aislada en contraste con la del hombre.
2. La falta de reconocimiento del valor de su trabajo, lo cual se traduce en falta de reconocimiento de sus necesidades.
3. La misma percepción de la mujer de su propia condición, debido a la opresión cultural, que hace que acepte una posición de ciudadana de segunda clase, sin hacer un verdadero esfuerzo para rectificar su situación.

Por estas razones, es necesario que analice la información que ha recolectado, haciéndose estas preguntas:

La calidad de la vida de la mujer. ¿es igual, mejor o peor que la del hombre? ¿En qué sentido?

¿Existen sistemas de apoyo a recursos que ayuden a la mujer a realizar sus labores?

¿Qué hace la mujer en su vida diaria?

Involucrar a la mujer en el análisis de la información recolectada no es suficiente. Es mucho mejor y más efectivo que ella haga parte del mismo proceso de recolección. Ella, al igual que las demás personas, tiene ojos, oídos y por lo tanto está calificada para hacerlo. Esta participación en el proceso no solamente asegura su colaboración directa, sino que la obliga a llevar a cabo una observación más definida, y a conscientizarla de la realidad de su propia situación.

R E S U M E N:

El perfil de la comunidad, una vez terminado, debe proporcionar una vista panorámica de la comunidad y sus gentes. Es como un mecano que va llenándose poco a poco por medio de la recolección sistemática de información, desde el comienzo del proyecto hasta cuando se finaliza la etapa de identificación de necesidades.

La observación, tanto general como dirigida, es el instrumento inicial de recolección de información. Para que la información pueda utilizarse efectivamente, debe de ser sistematizada y categorizada.

La mujer debe de ser no solamente considerada, sino involucrada durante este proceso inicial, ya que por lo general se la ignora, se la olvida, o no se reconoce su valor. El problema se agudiza cuando ella misma falla en reconocer su contribución dentro de la comunidad donde vive.



125-

IDENTIFICACION DE NECESIDADES
MIRANDO LA COMUNIDAD

PRÁCTICA # 1
LA COMUNIDAD DE GUADUALITO

RECURSOS:

Carta # 1
Lápiz y papel para cada participantes
Tablero
Tiza

NOTAS PARA LA CAPACITADORA:

Al terminar esta práctica las participantes deben haber establecido hasta qué punto conocen las gentes y la comunidad donde viven; y las técnicas básicas tales como la observación que han hecho posible este conocimiento. Además, deben conocer la importancia de organizar la información para que sea útil. En esta práctica se inicia el proceso de creación de un perfil de la comunidad, el cual va a continuar hasta cuando se haya conseguido toda la información adecuada.

PASOS A SEGUIR:

Primero que todo, explique al grupo que por medio de este ejercicio va a tratar de constatar cuánto saben sobre la comunidad, y tratar de indicarles cómo organizar la información.

Cuénteles que Usted va a leer una carta sobre un pueblo llamado Guadualito y pídeles que escriban la información que ellos consideren importante.

Una vez terminado, explique sencillamente y con ejemplos, qué información comprende cada categoría, y pida a las participantes que escriban frente a cada punto anctando la categoría correspondiente.

Salud
Vivienda
Educación
Economía
Ingresos
Vida y Costumbres
Información básica
Tipos y clases de organizaciones

Haga en el tablero una lista maestra, empezando con la primera categoría y pida a los participantes que describan los puntos que pusieron frente a cada categoría y las razones por las cuales lo hicieron.

Repita el proceso categoría por categoría, con cuidado y despacio, y continúe estimulando la participación en todo momento.

Al terminar, pregunte a los participantes si tienen algún dato que no concuerde con las categorías, y trabajando con el grupo trate de establecer o de ver cómo, o si de alguna manera.

Finalice el intercambio de ideas entre el grupo, asegurándose de que se han analizado los siguientes puntos:

Lo mucho que sabe una persona sin haberse dado cuenta.

Lo importante que es la observación como instrumento de recolección.

Lo importante y poco complicado que es organizar la información.

Inicie el intercambio de ideas con el grupo, con preguntas tales como las que se presentan a continuación:

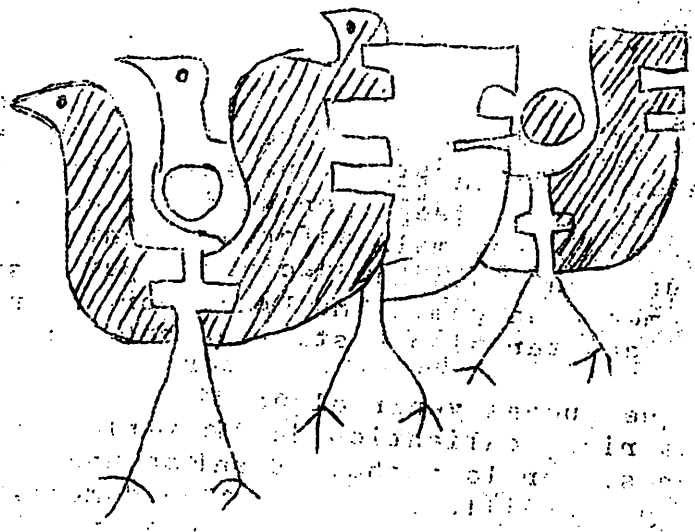
¿Después del ejercicio cree Usted que conoce su comunidad bien?

¿Cuáles son las áreas que menos conoce y porque?

¿Qué cree Usted que se debe hacer para mejorar su conocimiento sobre la comunidad?

El ser de un lugar, le dá autoridad a Usted para decir que lo conoce?

MIS PROPIAS IDEAS



I D E N T I F I C A C I O N D E N E C E S I D A D E S

PRACTICA # 1

CARTA # 1

10 de abril

Querida Rosalía,

Gracias por tu carta de hace dos semanas la cual acaba de llegar a Guadualito, en la cual me cuentas que has estado bien y contenta. Siento mucho no haberte podido enviar una tarjeta de Guadualito, pero yo creo que no te das cuenta de que es un pueblito chiquito cerca de la cordillera y más bien lejos de la capital.

De todas maneras, lo amo y no veo la hora de que tú vengas a visitarme. Lástima que estés enferma y que la espalda te duela tanto, porque de lo contrario podrías viajar en jeep. Desafortunadamente las carreteras son muy malas, especialmente en esta época, y aún cuando nos han prometido pavimentarlas existe únicamente un camino muy malo por el cual no deberían transitar sino bestias de carga.

Espero que puedas venir algún día a verlo, ya que el clima es rico, calientico de día y con un friecito muy sabroso por la noche. Desafortunadamente, estas tierras de cordillera no son muy buenas para los cultivos y el café no es de la mejor calidad. Sin embargo otros pequeños cultivos y la cría de algunos animales caseros ayudan a las gentes a mejor comer.

Yo he estado muy preocupada porque el médico me contó que los casos de diarrea en los niños han aumentado, y que él cree que es una combinación de mala alimentación y malas aguas. Yo trato de enseñarles a los niños en la escuela sobre lo que se debe comer, pero con ingresos tan bajos como los que tiene toda la familia, y con seis o siete hijos por familia, no sé que pueden hacer estas gentes.

No vayas a creer que hay médico todo el tiempo; él en realidad viene una vez por mes a ver los casos más graves y a traer los remedios necesarios para el botiquín veredal*. Doña Filomena, que es quien se

* Vereda, significa en algunos países del continente caserío pequeño.

encarga del puesto de salud, es muy buena y muy delicada, aún cuando es una enfermera graduada.

Pasando a temas menos deprimentes, te cuento que el gobierno aprobó nuestra solicitud de abrir los dos primeros años de escuela secundaria, fuera de las dos escuelas primarias, y créelo o no, aceptó el proyecto que le presentamos de abrir la escuela para dar clases de capacitación por la noche. Yo estoy feliz, me pellizco para estar segura de que no estoy soñando.

Además, me alegro poder contarte que al fin es una casita muy linda, con electricidad, y agua corriente, lo cual es un lujo. Aún cuando existe un acueducto y una planta de energía, la mitad del tiempo no funcionan y muchas son las noches en que me tengo que pasar oyendo la radio de pilas a la luz de la vela.

Mañana es domingo, día de mercado y de misa. Pero también es día de reunión y diversión. Por la tarde cuando se termina de vender las cosas, todos vamos a una retreta con los tres o cuatro músicos del pueblo. Bailamos en la plaza o nos sentamos en el prado a descansar y ver a los niños jugar football, o bailamos un poquito. Todo se termina muy temprano, porque todo el mundo tiene que irse a sus casas antes de que se vaya el sol. Fuera de eso están muy cansados de trabajar desde las cuatro o cinco de la mañana.

DIOS MIO, HABLANDO DE CORTES DE LUZ...ACABÁ DE IRSE EN ESTE MOMENTO...NO VEO NADETICA. ASI QUE HASTA MAÑANA CUANDO PUEDA VERLO QUE ESCRIBO.

Margarita

IDENTIFICACION DE NECESIDADES

MIRANDO LA COMUNIDAD

- PRACTICA # 2 -

SU COMUNIDAD

RECURSOS:

Hoja de Trabajo # 1
Lápiz y papel para cada participante
Tiza

NOTAS PARA LA CAPACITADORA:

Al terminar este ejercicio las participantes deben haber aprendido a reconocer la importancia de tener un conocimiento adecuado de su propia comunidad; de saber cómo han llegado a obtener la información que poseen; y de determinar cuanta información adicional requieren para adquirir los conocimientos necesarios sobre la comunidad en donde viven.

PASOS A SEGUIR:

Explique a las participantes que siguiendo el modelo de la primera carta sobre Guadualito, ellas deben escribir una carta semejante sobre su comunidad, tratando de incorporar en ella información sobre educación, salud, y las demás categorías ya estudiadas. Indíquelas que por medio de esta práctica van a ver cuanto conocen a su comunidad, y a aprender a establecer dónde, cómo, y cuánta información han recolectado.

Una vez terminada esta introducción, pida a las participantes que intercambien cartas sobre su propia comunidad con la persona más cercana.

Solicítele que llenen las columnas una y tres de la hoja de trabajo de acuerdo con la información que se encuentra en la carta, y que una vez terminada, devuelvan la carta y la hoja de trabajo a la misma persona.

Inmediatamente después del intercambio pida a las participantes que llenen las columnas dos y cuatro asegurándose de que la información es específica. Como por ejemplo se dice: "obtuve la información en la escuela vocacional", o "lo sé porque el técnico agrícola me lo mostró."

Inicie el repaso con los estudiantes sobre la información recolectada en cada columna, pero dé especial énfasis a las diversas técnicas que se han identificado y, en especial, a aquellas que son nuevas o diferentes. Estimule la participación y discusión sobre el empleo de la mismas.

Preguntas tales como las que se presentan a continuación pueden ayudarle a orientar la discusión:

¿Cuál categoría fue la más difícil de completar?
¿Por qué?

¿Cuál fue la más fácil de llenar? ¿Por qué?

¿Cuáles fueron las técnicas más frecuentemente empleadas?

¿Cuáles cree que son las más efectivas?

Finalice el intercambio cuando esté convencida de que los siguientes puntos se han tratado.

La importancia de conocer la comunidad donde se vive.

Las múltiples técnicas que existen para recolectar información y su uso específico.

Las diversas fuentes en donde se puede obtener información.

MIS PROPIAS IDEAS

En esta misma línea de lograr una mayor participación de la comunidad, en todos los momentos del proceso, desde la definición y realización del diagnóstico, pasando por la formulación del proyecto, ejecución, sistemas de control y evaluación, se debe utilizar siempre, una rica gama de recursos audiovisuales, desde luego, tomando en consideración las posibilidades reales de la comunidad, del grupo con el que se trabaja, del promotor y de la institución que da el respaldo. Lo importante es aprovechar los recursos locales, materiales y humanos, en el sentido de crear ayudas que colaboren en los procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza que se dan en el trabajo comunitario.

A parte de la bibliografía que citaremos al final de este trabajo entregaremos también un listado de recursos-instrumentos y técnicas-, algunos de los cuales son de fácil confección y manipulación, sea de parte de los técnicos, sea de parte de la población. Entre estas, tenemos:

- El cuento dramatizado
- La lámina
- El franelógrafo
- Juegos con contenido social
- Afiches que representen problemas vivenciales de la comunidad
- Fotonovelas
- Teatro invisible u otras formas de expresión improvisado de la población.
- Diferentes técnicas de dinámica de grupos

Adjuntamos ahora, un conjunto de guías que pueden ser utilizadas como recursos que en diferentes momentos del proceso. Son ellas:

- 1- Perfil de la organización (esquema para utilizar en el diagnóstico)
- 2- Plan de Trabajo.
- 3- Guía para llenar el Plan de Trabajo.
- 4- Que debe ser la evaluación.
- 5- Evaluemos el Taller (guía para los participantes).

1. PERFIL DE LA ORGANIZACION
(ESQUEMA PARA UTILIZAR EN EL DIAGNOSTICO)

1. ORGANIZACION

(datos generales)

Nombre o razón social
Fundación (año)
Total primeros afiliados
Afiliados actuales

2. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Comité Ejecutivo o Junta Directiva
(cuántos los conforman, fecha elección, por cuántos años)

Cuántas secretarías o comisiones:	No. miembros
	Objetivos por comisión
	Subcomités
	No. de miembros
	Objetivos
	Duración

3. TIPO DE ACTIVIDADES

Asamblea - a cada cuánto
- objetivos
- fecha de la última

Reuniones - Comité Ejecutivo
a cada cuánto se reúnen
cuándo fue la última
- De planeamiento
cuántas al año
cuándo fue la última
- De comisiones
a cada cuánto
cuando fue la última
(discriminar por comisiones)

Reuniones con agentes externos

- a cada cuánto
- objetivos
- cuando fue la última
- listado de instituciones y organizaciones con las que se relaciona
- servicio brindado.

4. NIVEL DE PARTICIPACION (de hombres y mujeres)

- Analizar lista de Comité Ejecutivo y comisiones para la relación hombres-mujeres en cada nivel.
- Revisar actas de Asambleas y reuniones, analizar participación por medio de la palabra.

5. PROBLEMAS Y NECESIDADES

- A nivel organizativo
- A nivel de participación
- A nivel de capacitación
- A nivel de toma de decisiones
- A nivel de formas de trabajo
- A nivel económico
- etc...etc...

6. QUE OFRECE LA ORGANIZACION PARA RESOLVER O ATENDER CADA SITUACION EN PARTICULAR

- Qué aportarán
- Quiénes colaborarán
- Cuándo
- etc...etc...

2- PLAN DE TRABAJO

ORGANIZACION:

Plan de Trabajo de la Secretaria _____

-- Area de Trabajo: _____

-- Responsables: _____

-- Duración De _____ a _____

(EJEMPLO DE UNA ACTIVIDAD)

C/1-121-135-

ACTIVIDAD	TAREAS ESPECIALES	OBJETIVOS	PROD. ESPERADO	APOYO EXT.	RESPONSABLE	FECHA

3- GUIA PARA LLENAR EL PLAN DE TRABAJO

A) ¿Qué es la actividad?

Es el evento general que implica una serie de tareas o acciones para concretarse. Ej:

- a) Reunión con nuevos afiliados
- b) Tiraje y distribución de un boletín informativo
- c) Curso de capacitación

B) ¿Qué son las tareas específicas?

Son las acciones concretas implícitas en una actividad, por ejemplo:

Para realizar el tiraje y distribución de un Boletín Informativo, se debe ejecutar las siguientes tareas:

- . Reuniones de coordinación para escoger el nombre.
- . Distribuir temas a quienes van a escribir artículos
- . Recoger material
- . Montar el Boletín
- . Discutir con el equipo
- . Pasarlo a polígrafo o a la imprenta
- . Recogerlo (compaginarlo, talvez)
- . Armar paquetes por Centro de Trabajo
- . Entregar a responsables
- . Distribuir en Centros de Trabajo

C) ¿Qué son los objetivos?

Son aquellos ideales que orientan el trabajo de un grupo. Podemos decir que el objetivo para el Tiraje y distribución de un Boletín es: "Aumentar el nivel de información de afiliados sobre el quehacer del Sindicato", de la cooperativa, etc.

D) ¿Cuál es el producto esperado?

El producto es lo que se quiere lograr al final del trabajo o en momentos claves del desarrollo del proyecto.

Para el "Tiraje y distribución de un Boletín" sería:

- "Boletín bien tirado a (tal fecha) distribuido entre campesinos, entre _____ y _____ de 1990."

E) ¿Qué quiere decir "apoyo externo"?

Quiere decir todo tipo de ayuda o colaboración que la organización logre de otras instituciones y organizaciones. En nuestro caso podría ser:

-- Financiamiento de "X" organismo

-- Apoyo de ALFORJA en materia de recursos didácticos.

-- Apoyo de "X" en materia de capacitación en medios de comunicación.

F) Los responsables son las personas o equipos que tienen a su cargo la ejecución de la tarea, de la actividad.

G) La fecha corresponde al tiempo necesario para la ejecución de cada actividad, cada acción.

El Plan de Trabajo no es algo rígido, que no se puede cambiar. Por el contrario, es un instrumento flexible, orientador de la acción, guía para la ejecución.

D) ¿QUE DEBE SER LA EVALUACION?

A) ¿QUIENES PARTICIPAN DE LA EVALUACION?

-- Los dirigentes, en general

-- Los secretarios, tesoreros

-- Las mujeres

-- Los nuevos afiliados, etc..etc..

B) ¿QUE PRETENDEMOS EVALUAR?

a. Si la organización funcionó (¿cómo?)

aspectos positivos (aciertos)

aspectos negativos (errores)

b. Si las acciones realizadas dejaron beneficio?

cuáles

a quiénes

en qué medida.

c. ¿Qué hay que cambiar después de la actividad?

la estructura organizativa

personas

materiales utilizados

mecanismos e instrumentos.

d. ¿La situación ha cambiado después de la actividad?

ha mejorado

ha empeorado.

c) ¿COMO SE REALIZARA LA EVALUACION?

Sesiones cortas.

Trabajo grupal y puesta en común

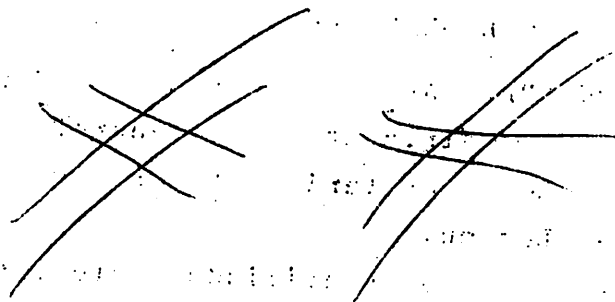
Procedimientos varios:

recolectar materiales

análisis colectivo de materiales

diálogo crítico, franco, abierto.

conclusiones de grupos.



5- EVALUEMOS EL TALLER
(Guía para los participantes)

A) ORGANIZACION

Si funcionó la estructura montada

SI

NO

EN PARTE

NO SABE

NO RESPONDE

- Cómo

- Porqué

- Aspectos positivos (aciertos)

- Aspectos negativos (errores)

- Que hay que corregir o cambiar

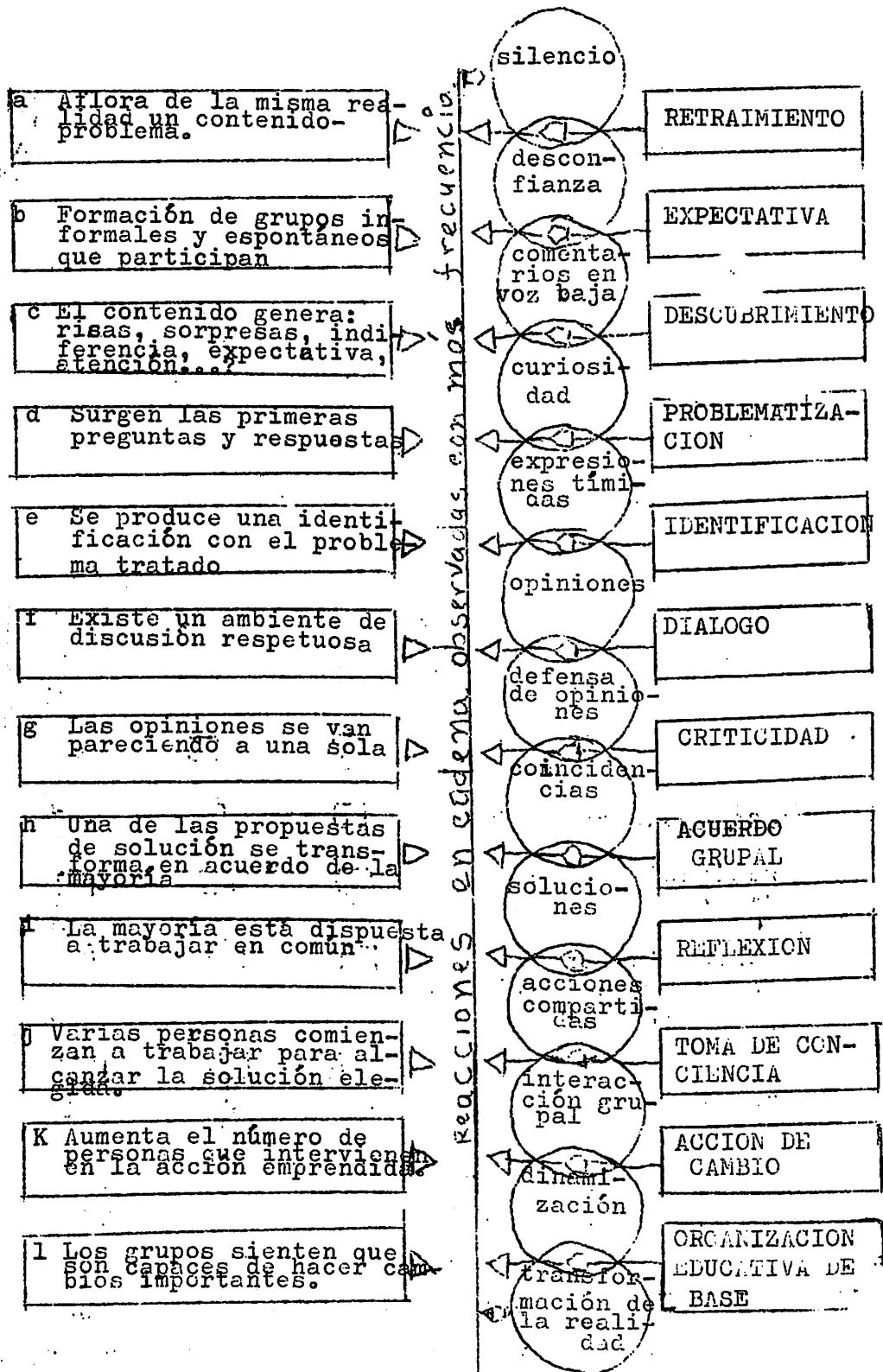
BENEFICIO DEL TALLER	Muy alto	Buena	Muy poco	Nada	Na Resp.
a. a nivel de contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. a nivel de aprendizaje aplicado al trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. otras cosas aprendidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. organización de actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. comunicación entre instructor y sindicalistas y sindicalistas entre sí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. a nivel personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B) POSIBLES CAMBIOS PARA LA ORGANIZACION

- a nivel de asambleas y reuniones,
 - a nivel de secretarías y comisiones
 - a nivel de sindicalistas en general
 - a nivel individual (hombre, mujer, etc).
- (indicar la dirección del cambio y en que medida)

ANEXO 1

REPRESENTACION GRAFICA DEL PROCESO DE PARTICIPACION EDUCATIVA POPULAR, EN TERMINOS DE SECUENCIA *



"La Evaluación Permanente en un Proceso de Educación Participativa".
Néstor H. Quiroga, mayo de 1980.

2 - Augusto Boal: teatro y comunicación masiva

Si recurrimos a Boal para precisar en qué consiste lo popular en el teatro y volvemos ahora a él para analizar algunas de sus contribuciones a la metodología de la composición dramática, es porque se trata del principal teórico y el director más creativo con que cuenta actualmente el teatro latinoamericano. Ninguno ha realizado tampoco una labor tan vasta, en casi todos los países del continente: inició en Brasil, en los años cincuenta, la renovación de los métodos de puesta en escena en salas comerciales; de 1960 a 1964 cumplió experiencias de teatro popular en distintas regiones del mismo país; luego, dirigió variadas formas de teatro de resistencia, que continuó en Buenos Aires, exiliado, a partir de 1971; en 1973 participó en la Operación de Alfabetización Integral auspiciada por el gobierno peruano preparando alfabetizadores para que desarrollaran el lenguaje teatral en el pueblo, y ha dado cursos en muchos países de América Latina para transmitir su repertorio de técnicas de representación dramática, que a la vez fue sistematizando en libros y artículos.

Como director del Teatro Arena de San Pablo, creó el teatro periodístico, modalidad adoptada y difundida por los Centros Populares de Cultura, que eran organizaciones integrales dedicadas a atender los problemas básicos de cada comunidad y en los cuales también tuvo Boal una activa participación. El nombre de "periodístico" se debe a que la mayoría de sus procedimientos buscan desmontar las técnicas con que el periodismo encubre la verdad y manipula la opinión pública. Para "enseñar a leer correctamente" dramatiza la información, usando, entre otros procedimientos, la improvisación posterior a la noticia, que expresa las vivencias suscitadas; la acción paralela, que vincula hechos de la realidad aparentemente desligados: mientras se leen informaciones de Vietnam y de torturas en Brasil, los actores representan cosas para jugar a la lotería deportiva; la lectura del texto fuera de contexto: una vez se leyó el discurso inaugural de una organización derechista interpretándolo como si se tratara de un desfile de modas. Boal dice que el periodismo es una obra de ficción que logra producir una realidad imaginaria mediante técnicas de diagramación de las noticias. "La novela utiliza la fábula, el teatro realista utiliza el conflicto de voluntades libres, la poesía lírica usa la visión subjetiva que tiene el poeta de la realidad exterior que lo estimula. El periodismo utiliza las técnicas de diagramación: en esto reside su carácter de ficción." (1) En suma, lo que el hecho teatral produce en este caso es una nueva organización del lenguaje periodístico, de su sentido,

(1) A. Boal, Técnicas latinoamericanas de teatro popular, pág. 14.

y por tanto de sus relaciones con la realidad. Del mismo modo, afirma Boal, estas técnicas pueden utilizarse para textos de discursos, actas de asambleas, capítulos de libros escolares, en fin, cualquier texto escrito.

En Buenos Aires, además de realizar espectáculos populares en salas cerradas, inició una serie de experiencias que denomina teatro invisible: consisten en representar escenas improvisadas fuera del teatro y ante personas que no son espectadores. El lugar puede ser una cola en un negocio, un restaurante, un mercado, un tren, y las personas que presencian la "obra" son las que se encuentran en ese momento en el lugar. Los participantes casuales no son propiamente espectadores porque desconocen que lo que ocurre entre ellos es un espectáculo. Existen experiencias anteriores en las que se ha tratado de modificar los roles de espectadores y actores suprimiendo la separación entre escena y platea: por ejemplo, pidiéndole al público que suba al escenario, que baile con los actores (como ocurre en Hair). Pero estas experiencias, como otras realizadas con la escenografía y la arquitectura teatral, mantienen invariable el ritual que preestablece quiénes actúan y quiénes miran, dónde deben estar unos y otros, y que son los actores quienes en definitiva controlan la acción y deciden cuándo el público puede ser recibido en su ámbito específico. En estas experiencias el teatro sigue siendo según la expresión de Bernard Dort, "escenocrático", (2) o sea que la sala está sometida a la escena.

En cambio en el teatro no institucionalizado o teatro invisible los "espectadores" actúan en relación de igualdad con los actores, salvo el previo conocimiento de la estructura teatral que va a ser representada. Sin embargo, esta estructura nunca es rígida, sino que funciona como un esquema básico para la interacción con el "público".

Estas experiencias de Boal alcanzaron en 1973 una organización sistemática y una reformulación radical de las bases del trabajo dramático con motivo de su participación en la Operación Alfabetizadora Integral emprendida por el gobierno peruano. Esta Operación se realizó sobre la base de dos supuestos: en primer lugar, teniendo en cuenta el enorme número de lenguas y dialectos hablados en Perú, se alfabetizaba en la lengua materna y en castellano, sin forzar el abandono de la primera en beneficio de la segunda; además,

se buscaba alfabetizar en todos los lenguajes posibles, especialmente los artísticos, como teatro, fotografía, títeres, cine y periodismo. Si los hombres se expresan y se comunican en muchos lenguajes, ¿por qué darles sólo la oportunidad de desarrollar la forma escrita? Si en las clases populares

(2) Bernard Dort, Pedagogía y forma épica en el teatro de Brecht, en Teatro y política, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1969, pág. 60.

el lenguaje corporal es tan importante para la comunicación, ¿por qué no emplear los recursos teatrales para expandir ese campo expresivo?

Alfabetizar el lenguaje del cuerpo significa para Boal, ante todo, desmontar las estructuras musculares y gestuales, las máscaras estereotipadas por los rituales sociales. "Cuando dos militares se cruzan, puede preverse que se harán la venia cuando dos coches se cruzan, puede preverse que tomarán la derecha; cuando trata de negocios, puede preverse que el capitalista intentará obtener el lucro máximo; cuando recibe la confesión, puede preverse que el cura absolverá al fiel. Para que los hombres puedan entrar en relación unos con otros, estos rituales son absolutamente necesarios, aunque eliminen en abrumadora proporción la posibilidad de "respuestas originales": el militar que hace una mueca, el cura que mete a gritos al fiel, el capitalista que distribuye los lucros entre los obreros, el coche que prefiere subir por la vereda. Por lo tanto estos rituales son absolutamente necesarios y al mismo tiempo deben, continuamente, ser destruidos y sustituidos por otros a fin de que la relación entre los hombres pueda evolucionar." (3) Boal indica una serie de ejercicios simples para posibilitar a cada persona que sea consciente de sus recursos corporales y de las distorsiones impuestas por el tipo de trabajo que cumple: la carrera en cámara lenta, "el hipnotismo" (dos personas se ubican frente a frente, una pone su mano a pocos centímetros de la nariz del otro y la mueve en distintas direcciones, el otro debe mover su cuerpo tratando de mantener siempre la misma distancia), la pelea de box ("los participantes boxean pero sin tocarse, aunque deben reaccionar como si recibieran los golpes"), (4) etc. Esta primera etapa busca flexibilizar la conducta y disponer el cuerpo al desempeño de otros roles, la comprensión e interpretación de personajes diferentes.

Después de agilizar las estructuras del comportamiento, y por consiguiente extender las posibilidades de cada sujeto, Boal propone varias técnicas para elaborar situaciones dramáticas elementales. Una de ellas, que llama teatro imagen, consiste en pedir a los "espectadores" o personas a alfabetizar teatralmente que expresen su posición sobre un determinado tema, elegido por los participantes, pero no verbalmente sino "esculpiendo" un conjunto de estatuas en las que visualicen sus opiniones y sentimientos. Armande el grupo de estatuas, se abre la discusión: cada espectador puede modificar la representación visual hasta llegar a un conjunto que para la mayoría corresponda a la realidad que se analiza. Luego, se pide a los participantes que formen una imagen ideal en la que se manifieste cómo desearían que

(3) Augusto Boal, Teoría y juegos, Quito, la Bufanda del Sol, noviembre de 1972, No. 34, pág. 35.
(4) Augusto Boal, Teatro del oprimido, Buenos Aires, Crisis, junio, 1974, No. 14, págs. 90-91.

fuera la situación social antes descrita. Por último, deben componer "la imagen tránsito", la que muestre cómo pasar de la situación real a la ideal:

"A una chica alfabetizadora que vivía en Otusco se le pidió que explicara, a través de un conjunto de imágenes, cómo era su pueblo natal. En Otusco, antes del gobierno revolucionario, hubo una rebelión campesina y los terratenientes apresaron al líder, lo condujeron a la plaza central del pueblo, y en presencia de cientos de personas, lo castraron. La chica presentó la imagen de la castración ubicando a uno de los participantes en el suelo y a otro haciendo el gesto de castrarlo. A un lado aparecía un hombre en manifiesta actitud de poder y violencia acompañado por dos guardaespaldas que apuntaban sus armas al prisionero; al otro una mujer arrodillada, rezando y un poco más atrás un grupo de cinco hombres y mujeres, también arrodillados y con las manos atadas a la espalda. Esta era la imagen real que la chica tenía de su pueblo.

Cuando se le pidió que esculpiera la imagen de un Otusco ideal presentó un conjunto de gente feliz, que se amaba y que trabajaba pacíficamente. Pero, ¿cómo llegar de la imagen real a la imagen ideal? Se generó una agitada discusión y de la misma se desprendieron algunas constantes:

1. Las chicas del interior del país no cambiaban la imagen de la mujer arrodillada porque no veían en las mujeres una fuerza transformadora, revolucionaria. Por el contrario, las chicas de Lima, más liberadas, comenzaban por cambiar precisamente esa imagen.
2. Los participantes que creían en el gobierno revolucionario empezaban por cambiar las figuras armadas: ahora no apuntaban contra el líder revolucionario castrado sino contra el arrogante terrateniente o contra los castradores; en cambio, cuando no tenían la misma fe en el gobierno, las figuras armadas permanecían sin modificación.
3. Una mujer transformó a las figuras arrodilladas, las impulsó contra los verdugos y propuso que todos los participantes adoptaran la misma actitud; en su opinión los cambios sociales son obra del pueblo y no tan sólo de su vanguardia.
4. "Una chica de clase media alta hizo varias transformaciones pero dejó sin tocar a las cinco personas arrodilladas y con sus manos atadas. Cuando se le sugirió que intentara modificaciones en ese conjunto, respondió muy sorprendida: 'la verdad es que éstos me están sobrando...' Esta forma de teatro-imagen es, sin duda, una de las más estimulantes porque hace visible el pensamiento. Si yo digo la palabra revolución, quienes me escuchan se dan cuenta de que me refiero a una transformación radical, pero simultáneamente cada uno pensará en su "revolución", en su concepto personal. Por el contrario, cuando la persona se expresa a través de un conjunto de

estatuas, es su concepto el que queda en evidencia; la palabra revolución tendrá un significado específico, distinto posiblemente del contenido que otras personas le atribuyen." (5)

Otro procedimiento empleado por Boal es el que llama teatro fotonovela. Se lee una fotonovela sin decir a los que escuchan cuál es el origen del relato. Mientras se va haciendo la lectura, los participantes la representan; al final se compara la actuación con el relato y se discuten las diferencias entre los dos textos: el escrito u el visual. Una novela de Corín Tellado sirvió para algunas experiencias: se trataba de una señora suavemente vestida, acompañada por una sirvienta negra que esperaba a su marido. Este regresa a su casa, un palacio de mármoles; luego de una dura jornada en la que debió pelear con los obreros de su fábrica porque éstos "no comprenden que en la crisis la vivimos todos y quieren aumento de sueldos". En ese momento la señora recibe una carta de una ex amante del esposo; recurre entonces a una estratagema (simula una enfermedad) para que el marido se enamore nuevamente y deba atenderla. Todo concluye con un previsible final feliz. -La representación hecha por los participantes fue notoriamente distinta. La mujer esperaba a su marido haciendo la comida; la acompañaba una vecina con quien conversaba y el marido regresaba a su casa, de un solo ambiente, muy cansado, luego de una jornada intensa de trabajo. Cuando al final de la actuación los participantes se enteraron de que habían representado una historia de Corín Tellado, cambiaron su manera de leerla. Dejaron el rol pasivo de lectores, de espectadores, y al actuar, al representar la historia, aprendieron a comparar la ficción con su realidad y pensar críticamente su relación con los medios.

Conclusión

Las experiencias relatadas logran, en distinto grado, quebrar el tabique que separa a los actores de los espectadores, la escena de la platea, el arte de la vida cotidiana. La representación dramática de la realidad -sin perjuicio de incluir la elaboración fantástica- pasa a realizarse en el lugar de los hechos a los que alude; deja de ser practicada exclusivamente por especialistas y se convierte en una tarea de los protagonistas reales, del pueblo mismo. La acción ya no es vista por los espectadores desde afuera, como un ciclo de hechos fatalmente determinados, sino como un campo transformable mediante la intervención directa.

Se modifican los roles del dramaturgo, del actor, del director, de los intermediarios, del público, y las relaciones entre todos ellos. Quizá el cambio más sustancial sea el que se produce en la función de los intermediarios:

en la mayor parte de las experiencias desaparecen los empresarios y su omnipotencia es distribuida entre los actores y el público, que juntos eligen lugares no convencionales para realizar las obras y preparan la escenografía y la utilería -generalmente rudimentaria- que apoyarán la acción dramática. En Cuba y Perú los gobiernos han dado apoyo financiero a las experiencias que analizamos; pero pese a contar con recursos económicos se evita que una arquitectura rígida o la imposición de estructuras escenográficas ajenas a la ambientación popular inhiban la participación colectiva.

La tan citada crisis de obras y dramaturgos del teatro actual, las dificultades para encontrar textos adecuados a las necesidades populares, son resueltas mediante la producción en equipo. Es cierto que el repertorio de un teatro popular latinoamericano debe incluir obras de otros continentes y otras épocas, y de hecho varios de los conjuntos que analizamos lo mantienen como parte de su política escénica, sin despreciar ni siquiera la puesta en salas comerciales. Pero entendemos que el aporte más renovador es el que se hace al dar por primera vez expresión teatral a problemas fundamentales de América Latina, con métodos que posibilitan la participación popular en la producción. Las aperturas dramáticas y escénicas que estos métodos inauguran constituyen uno de los hechos más significativos en la transformación actual de la cultura latinoamericana. Una nueva manera de relacionar lo real, la vivencia dramática y su elaboración crítica, está formándose en los conjuntos que promueven la improvisación, en aquellos que la basan en investigaciones históricas y sociales sobre el conflicto que se quiere representar, en quienes la apoyan en entrevistas personales, en quienes combinan todos estos recursos.

Otra consecuencia de estos movimientos de renovación es ir reuniendo la formación técnica y la reflexión intelectual sobre el trabajo dramático con las necesidades populares y la participación en el hecho teatral de no especialistas. Hasta hace poco existía una separación rígida entre los actores "espontáneos", los que habían adquirido el oficio "intuitivamente", y quienes asimilaban a Stanislavsky, Brecht y Grotowsky. Los primeros eran, y aún lo son en gran número, los actores "populares"; los galanes y estrellas de repercusión masiva; los segundos se enclaustraban en sótanos íntimos, donde ofrecían su experimentación como una ceremonia a públicos iniciados. El aprovechamiento de las mejores técnicas contemporáneas de expresión corporal, psicodrama, sociodrama y creación dramática en las experiencias de teatro popular, su adaptación y sistematización, realizada a veces con notable rigor (Buenaventura, Boal), inician el traspaso al campo popular de un saber que pequeñas élites reservaban para su uso restringido.

La transformación más importante es la que transfiere al pueblo los medios de producción teatral, la que le permite pasar de espectador, a actor, a sujeto de la acción. O visto desde el teatro, la que destrona al actor profesional y consagra el hecho artístico a los intereses del público. La mayoría de las teorías y técnicas teatrales de nuestro siglo, de Stanislavsky a Grotowsky, se dedicaron a desarrollar las posibilidades interpretativas y creativas del actor, considerándolo el centro del espectáculo. Este "actorcentrismo" es reforzado con un sentido y fines muy distintos por los empresarios que destacan en la publicidad a las estrellas y acostumbran al público a ver las obras como la ocasión para que ellas exhiban su talento o su belleza, a elegir los espectáculos sólo por sus nombres. Al entregar al pueblo los medios de producción teatral, se modifica del modo más radical la concepción burguesa que sostiene estas deformaciones, y al mismo tiempo se inicia una orientación totalmente nueva respecto de la historia entera del teatro. Boal sintetizó el sentido de esta mutación comparándola con la que lograron Aristóteles y Brecht: "El teatro de Aristóteles es el teatro de la opresión: el mundo es conocido como algo perfecto o por perfeccionarse y todos sus valores se imponen en la platea; los espectadores delegan poderes pasivamente a los personajes para que éstos actúen y piensen en su lugar. Se produce entonces la catarsis del ímpetu revolucionario: la acción dramática sustituye a la acción real". "Brecht propone un teatro en que el espectador delega poderes al personaje para que él actúe pero se reserva para sí el derecho de pensar por su cuenta, muchas veces en oposición al personaje. En el primer caso se produce una catarsis en el segundo una conscientización. El 'teatro del oprimido' propone la acción misma: el espectador no delega poderes al personaje para que piense ni para que actúe en su lugar; por el contrario, él mismo asume un papel protagónico, cambia la acción dramática, ensaya soluciones, se entrena para la acción real. Puede que este tipo de teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero seguramente es un ensayo de la revolución. El espectador liberado se lanza a la acción, no importa que sea ficticia: es acción".(6)

(6) Augusto Boal, Teatro del oprimido, págs. 32 y 26. Sobre las relaciones entre ficción y realidad, entre representación artística y praxis política, véanse también las reflexiones incluidas en las págs. 254, 255 y 267-271.



Para ampliar la temática expuesta en este segundo capítulo, analizaremos los textos que aparecen a continuación:

- A- "El Método de Trabajo Comunitario".
- B- "Organización de la población".
- C- "Una experiencia educativa con la familias campesinas"

A- EL METODO DE TRABAJO COMUNITARIO

Tomado de: Barreix Moares, Juan B. y Castillejos, Bedwell, Simón. "Metodología y Método en la praxis comunitaria". Distrito Fontamara, S.A., 1 edición, México, 1985, pp 49 a 66.

EL METODO DE TRABAJO COMUNITARIO

*"Caminante, no hay camino....
se hace camino al andar"...*

A. Machado

1. INTRODUCCION GENERAL

Diseño de la Acción Social*

Nuestro sistema cortical-neuronal como resultado, entre otros factores, del deterioro causado por los sistemas educativos mecanicistas-, reclama del uso de esquematizaciones para comprender la realidad: es ésta una lamentable limitación que, a pesar de ello, debemos asumir. Expresamos esto, porque resultaría inadmisibile y difícilmente comprensible un trabajo sobre metodología y método de Trabajo Social o de Trabajo Comunitario, que no incluyera algunas sinopsis, diagramas, cuadros, etc. que intenten representar gráficamente (visualmente), los procesos que se tratan de explicar.

* Nos guiamos, para esta parte, de la proposición que hace el Lic. en T.S. Angel Flores, en su libro "El Método de la Acción del Método". Ed. ECRO.

Sin embargo, hay que decir que toda graficación de un proceso es la negación del proceso mismo, es alejarse de él de la misma forma que la abstracción es la negación dialéctica del concreto que no pase por la abstracción. Aceptamos, entonces, el uso de esquematizaciones, pero no sin antes alertar acerca del peligro que encierran: el de confundir la gráfica, el cuadro o la sinopsis con el proceso que se trata de explicar, con lo cual SE MATA la dinámica del proceso mismo. Mucho más grande (y grave), es el peligro cuando, como en el presente caso, lo que se trata de explicar son procesos humano-sociales, con todo su sistema de nexos y de relaciones internos, y de los nexos y relaciones con otros hechos o fenómenos en permanente contradicción y cambio.

La única aclaración que, como consecuencia, podemos hacer es que hay que tener en claro que la graficación sólo sirve para un nivel mínimo en captación inicial, y que quedará negada en cuanto se asume la tarea a nivel de concreto-concreto, o sea cuando los puntos de partida y los lineamientos se superan dialécticamente, para convertirse en elementos del proceso metodológico.

Esto significa entonces, expresado en otros términos, que el método no es (no puede ser) apriorístico y/o determinante de la realidad que con él se trata de abordar, no puede ni debe predeterminarla ni precondicionarla. O sea que el método es, por una parte lo suficientemente amplio como para abarcar un sector significativo de la realidad, con los suficientes criterios mínimos de amplitud y flexibilidad. Y que además, nunca se conoce del todo porque, en verdad, se construye y reconstruye en (y por), la relación sujeto-objeto en el proceso mismo de la acción-reflexión.

Hecha esa indispensable aclaración podemos, con las reservas y limitaciones del caso "graficar" el diseño de la acción en Trabajo Comunitario, como la concatenación dialéctica de los siguientes momentos generales.

2. LOS MOMENTOS GENERALES DEL METODO

1. Primer momento: ABSTRACTO*

1.1 Comprensión teórica de "qué es Trabajo Social" y "qué es Trabajo Comunitario" (su Historia, modelos, perspectivas, etc.). Su ubicación en la sociedad, en el Estado, en la Universidad, etc. Su comprensión filosófica, ideológica, etc.

1.2 Establecimiento de un Marco Teórico o Esquema Conceptual Referencial inicial, con definición de términos, de vínculos inter-disciplinarios, etc.

1.3 Comprensión y manejo teórico de la metodología como proceso y, como parte de ella, de sus lineamientos, puntos de inicio, elementos, principales métodos particulares y sus inter-relaciones, técnicas, enfoques y objetivos.

Queda claro que este primer "momento", en los sistemas sustentados en el Modo de Producción Capitalista en los que, como consecuencia el Trabajo Social no se corresponde con una función colectiva, asumida solidariamente por el conjunto de la sociedad, se corresponde al equipo inter-disciplinario y no con los "puntos de inicio" del proceso, el que recién será factible de establecer en el "momento" siguiente a partir de la toma objetiva de contacto con el CONCRETO (comunidad en nuestro caso).

* No vamos a detenernos aquí en la discusión bizantina, respecto a si es legítimo comenzar por un momento abstracto, o si lo es por un momento concreto (dilema del huevo y la gallina), ya que la damos por ampliamente superada; por lo menos para los más respetables epistemólogos, siempre a un momento abstracto es posible encontrarle un momento concreto (anterior o posterior) y de igual manera a cada momento concreto se le pueden determinar sus precedentes y sucedentes abstractos, manteniéndose esta relación "ad-infinitum". Además, lo concreto en una relación es abstracto en otra relación y viceversa, constituyéndose así la lógica de la relación concreto-abstracto con que nos manejamos y que expusimos en detalle en otro capítulo.

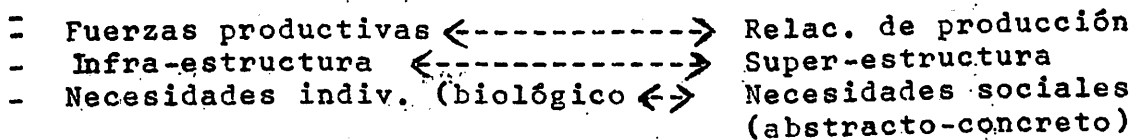
2. Segundo momento CONCRETO

- 2.1 Establecimiento de relaciones con los miembros de la comunidad y observación de campo estructurada, conforme al marco teórico inicial, lo que le da al proceso -desde el comienzo- una orientación filosófica-ideológica definida, no ambigua ni reversible;
- 2.2 Aplicación del instrumental de "estudio de la comunidad" (recolección de información sistemática), apuntando a su problemática por rubros y, desde la doble perspectiva de las problemáticas individuales y de los grados de visualización colectivos, (tener presente lo que ya hemos explicado sobre este particular cuando tratamos el tema de las necesidades humanas, en el capítulo correspondiente de este libro).
- 2.3 Comparación de las partes componentes del fenómeno y primera búsqueda de contradicciones, siempre JUNTO CON LA POBLACION.

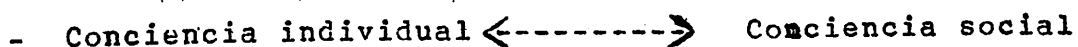
3. Segundo momento ABSTRACTO

- 3.1 Ordenamiento, tabulación, clasificación y análisis de los datos recabados en el primer momento concreto. Ej. elaboración de estadísticas, gráficas, síntesis, etc.
- 3.2 Proceso de entrecruce de variables para la ubicación y determinación de los problemas a atacar. Ubicación teórica de su universalidad JUNTO CON LA POBLACION.
- 3.3 Elaboración de variables científico-teóricas a nivel de premisas orientadoras de la acción.
- 3.4 Determinación teórica de las contradicciones que contiene cualquier fenómeno humano-social.

EJEMPLO:



concreto



4. Segundo momento CONCRETO.

4.1 Elaboración, discusión y análisis, JUNTO CON LA POBLACION del conjunto de actividades, ordenadas por proyectos, necesarios para la comunidad y que, al mismo tiempo, se acerquen más (entrecrucen) con las necesidades individuales manifestadas de la mayor parte de la población. Ya hemos hecho referencia exhaustiva a los detalles de este proceso en el capítulo correspondiente, como asimismo los requisitos y principios praxiológicos que deben ser tenidos en cuenta.

4.2 Recolección de información complementaria, sobre coberturas, alcances posibles (con índices y porcentajes estadísticos) de los diversos posibles proyectos.

5. Tercer momento ABSTRACTO.

5.1 Segundo ordenamiento y análisis de datos.

5.2 Cálculos de "factibilidad" y de la relación "costo-beneficio"

5.3 Determinación JUNTO CON LA POBLACION de los alcances de los diversos proyectos, plazos, tiempos y ritmos, redes de actividades, etc. de conformidad con las normas para elaboración de programas y proyectos según los criterios de la Planificación Operativa y Participante;

5.4 Selección de técnicas, procedimientos y enfoques de:

- Trabajo propiamente dicho;
- Control y evaluación;
- Corrección y re-alimentación;
- Supervisión, etc.

6. Tercer momento CONCRETO-CONCRETO

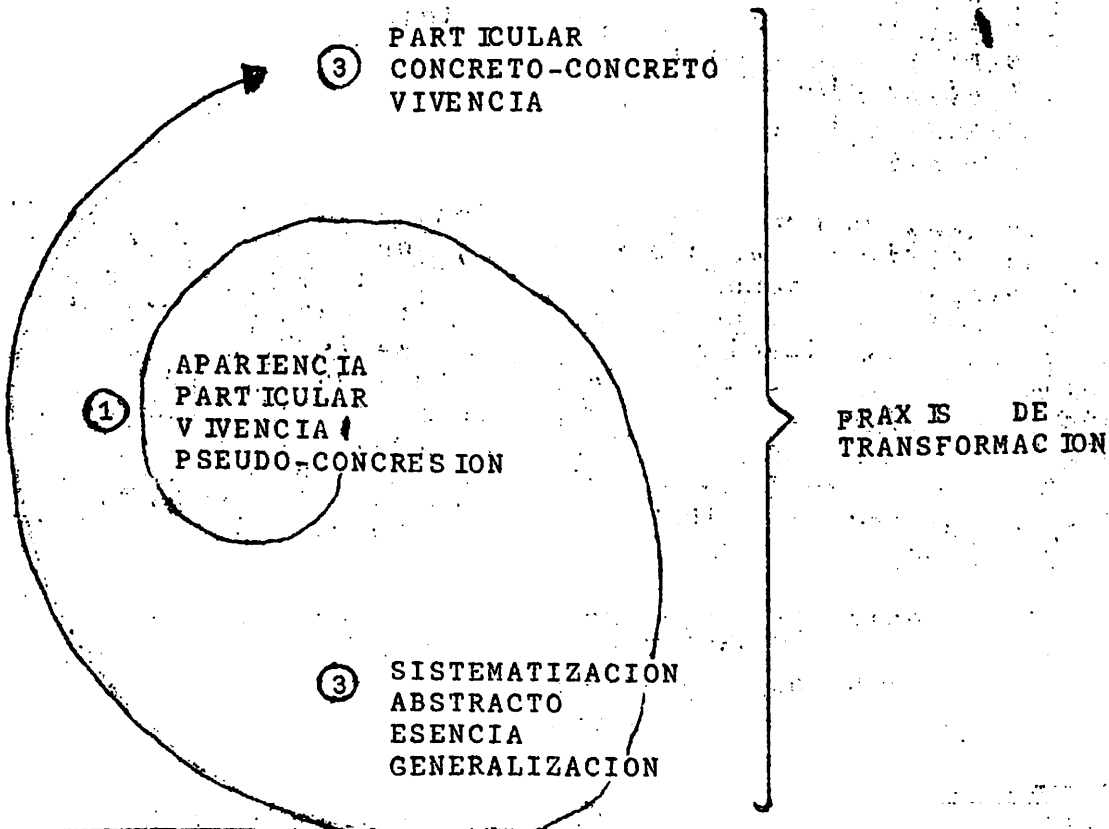
6.1 Puesta en marcha de distintos proyectos en forma co-participativa BRIGADA (o EQUIPO)-COMUNIDAD. Desarrollo secuencial de actividades.

6.2 Inter-relacionamiento de terreno de las diversas actividades: perspectiva de equipo inter-disciplinario con técnicas de grupo operativo (substantialmente diferente a la "multi" disciplinaria).

6.3 Control y evaluación permanente (supervisión de campo y de gabinete) entre los que cabe destacar como aspecto fundamental, el cuidado de que este proceso no se convierta en una "receta" a la cual se deba de adaptar la dinámica de la comunidad.

- 6.4 Introducción de mecanismo de ajuste y/o rectificaciones.
- 6.5 Elaboración del informe general (o "memoria") del trabajo realizado y/o pendiente de continuidad o iniciación. JUNTO CON LA POBLACION.

Nunca será excesivo enfatizar que lo que hemos hecho aquí es una esquematización y que, por tal, no debe ser tomada en sentido rígido so pena de destruir lo que se trata de explicar. Con el sólo fin de mostrar la flexibilidad con que debe ser usada, basta señalar que, por ejemplo, dentro de cada uno de los tres momentos concretos señalados, es posible determinar sub-momentos abstractos y viceversa, en los tres momentos abstractos dependiendo del nivel de análisis en que nos ubiquemos, el cual a su vez está en función de la particular y muy específica dinámica de la comunidad o población, en que en cada caso se desarrolle el proceso. Dinámica que, por otra parte tampoco es constante en una misma comunidad. Y hacia el otro lado, también es posible reducir esos seis momentos que hemos reseñado a sólo tres: CONCRETO-ABSTRACTO-CONCRETO y observar así al mismo proceso desde una perspectiva más ampliada y sintética, tal como por ejemplo, lo hace el colega brasileño Vicente de Paula Faleiros* que expone el anterior diseño en una espiral de tres niveles, a saber:



* FALEIROS. Vicente de P.: "Trabajo Social; Ideología y Método", Ed. ECRO, Buenos Aires, 1969

Complementando todo esto, la PRAXIOLOGIA (en tanto y en cuanto disciplina científica, que se ocupa del estudio de los procesos de "transformación planificada de la realidad")*, nos ilustra acerca del proceso que se da en la mente humana como correlato del desarrollo del método. Esto es, cómo a partir de los esquemas conceptuales previos, se construye un "paradigma analítico" de la realidad primero, un "modelo" después y una "teoría" por último, tamizados sucesivamente por el análisis de la experiencia y de la práctica sobre la realidad, lo que nos termina de informar sobre el proceso metodológico, los niveles operativos de los métodos, los puntos de inicio y de llegada, los lineamientos y los elementos en sus múltiples interrelaciones dinámicas, incluyendo sus mismos actores, equipo técnico (o brigada) y habitantes de la comunidad. Remitimos, por lo tanto, a los lectores ávidos de ubicarse en este nivel superior de integración a la obra de referencia.

Pero lo dicho alcanza para formar una idea panorámica de las implicancias del concepto "metodología", desde la perspectiva de PRAXIS que preconizamos por una parte, y las del concepto "método" como sustento operativo, por la otra parte.

Desde otro punto de vista, el desarrollo de estos "momentos" concatenados (abstracto-concreto y concreto-abstracto) conlleva mínimamente los siguientes procesos:

- Determinación de necesidades EN COMUN;
- Establecimiento de puntos de interés social;
- Formación de motivos;
- Formación de un "programa anticipado";
- Toma de conciencia;
- Movilización;
- Organización, Y;
- Supervisión.

Los que, en forma inter-relacionada se sustentan mutuamente, no pudiendo ser separados ni, menos aún, secuenciados en "etapas". Ejemplo: la "formación de motivos" es inseparable del proceso de "toma de conciencia", la "organización" y la "movilización" se dan invariablemente como correlatos de los dos anteriores, y; cada una de ellos, en conjunto, implica grados de "superación" de situaciones, obstáculos, etc., que si bien implican procesos, nunca pueden ser establecidos de antemano ni prescriptos como receta, ni -menos que menos-determinados ni como "etapas" ni como "niveles" de "método" alguno.

En lo técnico (y de manera similar) se inter-relacionan a lo largo de esos momentos y sustentando los procesos antes citados, las siguientes acciones:

- Investigación (o estudio);

* SUAREZ, Pablo: "Praxiología, Planificación y Acción Social". Ed. U.A.S. 1978.

- Ordenamiento, tabulación e interpretación de información;
- Planificación (elaboración de programas y proyectos);
- Ejecución, y;
- Supervisión y evaluación,

Las que, por las mismas razones anteriores, no pueden ser separadas en etapas secuenciadas, ya que son procesos continuos y sumultáneos aún cuando en cada momento del proceso se den grados diferentes de énfasis en el uso de cada uno, de acuerdo al desarrollo en espiral dialéctica creciente de las acciones que se generan y que determinan y "construyen" al método, como ya mencionamos antes.

El método así planteado, al decir de César Zaballa en su libro inédito "Introducción a la Crítica de la Economía Política y Trabajo Social", permite resolver en un mismo proceso el estudio, el programa, el proyecto y las soluciones, acabando de cuajo con los privilegios de los profesionales universitarios, productos de la división entre el pensamiento y la acción, y dejando al desnudo el contenido ideológico reaccionario (pequeño-burgués) de quienes sueñan y pretenden al método como conjunto de "procedimientos" para "regular" los procesos de cambio.

Desarrollemos lo expuesto hasta aquí con mayor precisión y alcance.

3. UN NUEVO METODO EN TRABAJO COMUNITARIO

Desde nuestro punto de vista, una concepción global debe ser correspondida con formas y métodos específicos de acción que sean el instrumento que garantice trabajar en el sentido global que se plantea.

Nosotros pensamos por ello, que de inicio es incorrecto pensar en un método, entendido básicamente como sucesión lineal de acciones preterminadas, ya que ello si bien garantiza una guía estable, no garantiza integrar la riqueza que encierra la realidad comunitaria, más bien ayuda a imposibilitarlo y a reducir las expresiones de la realidad a un esquema, deformándola en diversos sentidos.

Nuestro planteamiento parte de considerar, que la guía del método de trabajo en comunidad, debe constituirse por las acciones generales que integran el método, en el entendido que cada una de ellas, deben irse profundizando y creciendo en el desarrollo del trabajo, prácticamente sin poner límite alguno, más allá del que representa el desarrollo y transformación de las propias comunidades en sus dinámicas internas.

Tales acciones del Método que sustentamos son: La investigación, la planificación, la ejecución, la supervisión y la evaluación.

Todas ellas deben ser vistas y entendidas conformando una unidad, pero guardando cada una su integridad propia y su especificidad. No es una la que antecede automáticamente a la que sigue, ni todas tienen el mismo desarrollo, más bien todas se combinan en forma desigual, según sea la comunidad y el grado de desarrollo del trabajo desempeñado. Es tal combinación la que integra una idea y un Método diferente, que no tiene escalas predeterminadas ni pasos automáticos que dar; es decir, no es un esquema.

De esta forma, el trabajo en comunidad no se inicia ni concluye con determinada etapa, sino más bien las anula y supera, en la medida que dicho trabajo en comunidad es susceptible de ser iniciado poniendo énfasis mayor en cualquiera de las cinco acciones que sustentamos, y podrá eventualmente darse por concluido, cuando de una cuestión específica se trate, con un énfasis mayor de cualquiera de ellas también, pudiendo después ser reiniciado, no para seguirlo donde se quedó, sino para rehacerlo y continuarlo en momentos y circunstancias distintas.

Desde nuestro punto de vista, con nuestro planteamiento es posible y correcto iniciar y/o reiniciar un trabajo comunitario con un énfasis mayor en cualquiera de las cinco acciones. No puede constituirse una regla, que obligue a iniciar con una etapa investigadora, que condicione a otras que aparezcan como secuencia de la primera. El nivel de los requerimientos del trabajo comunitario, dependiendo de la dinámica interna propia de cada comunidad, determinará el énfasis, con el cual cada una de las acciones iniciará como el elemento clave, de donde se desarrollarán como gemelas las otras, pero sólo en tanto partes integrantes del método y no como sucesiones obligadas; por ello decimos que cada acción del método adquiere y mantiene su autonomía. Se integran sin desfigurarse ni atrofiarse, por el contrario se enriquecen y pulen sus contenidos y formas.

Así, cualquier trabajo en comunidad puede iniciarse o reiniciarse, indistintamente con un mayor o menor énfasis en una o varias de las acciones planteadas, ya sea la ejecución, la evaluación, la planificación, la investigación o la supervisión.

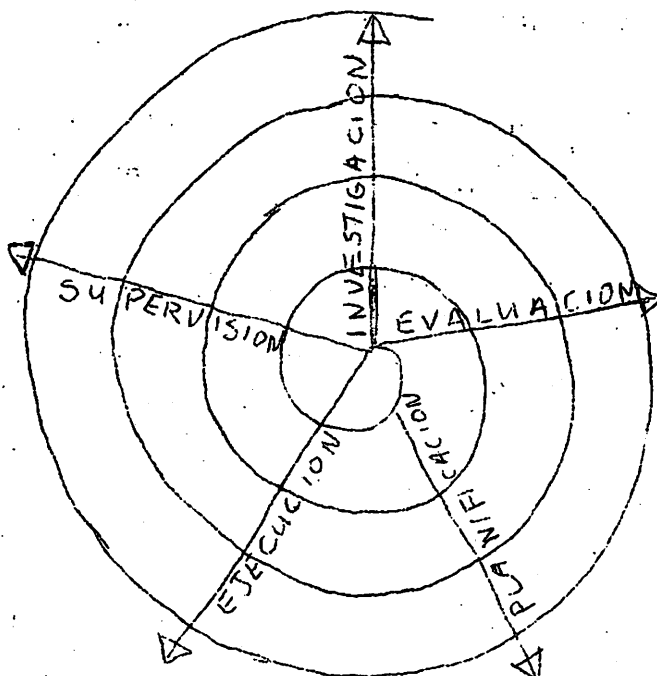
Y esto, de hecho así sucede desde nuestra perspectiva del método ya que, por ejemplo, aún cuando pongamos el énfasis inicial en investigar una comunidad, a los efectos de ver si en ella se dan condiciones para desarrollar tareas de Servicio Social, tal investigación reclama insoslayablemente la planificación de la investigación misma, su ejecución, la supervisión de su desarrollo y la evaluación de sus resultados.

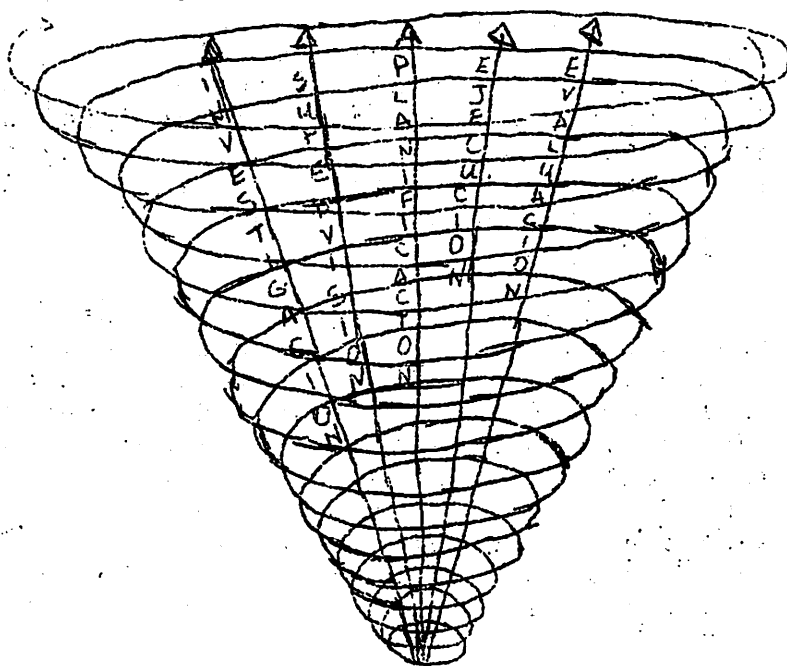
O, en un ejemplo de otro extremo del proceso, podemos suponer el caso de una comunidad en que el equipo técnico o brigada de Servicio Social está evaluando metas alcanzadas en

el desarrollo de proyectos materiales, tales como una cooperativa de producción con miras a la elaboración del informe final o memoria. Fácil resulta entender que esta evaluación, aparte de no estar al margen de una adecuada programación, de la misma, reclamará una investigación sistemática de alto nivel respecto a las formas de organización alcanzadas por la comunidad, del incremento de los índices productivos, etc., todo lo cual demanda un también sistemático proceso de super-
visión y control.

Esto garantiza, que al combinarse, tales acciones mantengan un desarrollo geométrico que las enriquece y madura, haciendo del trabajo comunitario una actividad integradora de la comunidad y del trabajador comunitario, en la medida que se va paulatinamente obligando a una mayor cantidad y mejor calidad, del conjunto de acciones técnicas que deben ponerse en práctica en tanto vías de solucionar problemas y encontrar satisfactores de las necesidades humanas, como motores indiscutibles, del desarrollo interno de las comunidades, como única garantía de una dinámica comunitaria propia y autónoma.

Un esfuerzo por representar gráficamente nuestra idea, nos llevó a la siguiente formulación:





Al mismo tiempo, y en virtud de que lo anterior implica un proceso continuo y no lineal, partimos de que ello no significa desconocer ni negar, que existen momentos que se puedan diferenciar, dependiendo de los niveles de profundidad alcanzados en cada una de las acciones del método.

Así, desde nuestro punto de vista aparecen por lo menos tres grandes momentos, a los cuales corresponden medidas y propuestas diferentes en la actividad cotidiana del accionar comunitario.

Un primer nivel, lo representa el de la apariencia particular del hecho o fenómeno, que también podríamos llamar el de la vivencia del accionar cotidiano, que corresponde a la pseudoconcreción en el proceso de conocimiento.

Aquí, tanto la ejecución, investigación, planificación, supervisión y evaluación se desarrollan y combinan, sin poder ir más allá del inicio de propuestas que permitan ordenar al fenómeno al que nos enfrentamos en la comunidad, para más adelante poder ofrecer las vías precisas de desarrollar el trabajo comunitario desde su inicio aunque sea al nivel de la pseudoconcreción, aborda la acción comunitaria para hacerla avanzar a partir de su propia lógica interna. Porque el responsable de cualquier trabajo en comunidad, que asuma la pretensión de aparecer o pretender ser, el que debe indicar como "científico", el conjunto del accionar de una comunidad, de inicio genera una dinámica que impide liberar las fuerzas internas de la comunidad, con las cuales la comunidad pueda lograr su consolidación autónoma.

Un segundo nivel, lo representa el de la sistematización, que podríamos considerar como la generalización, que en el proceso del conocimiento se corresponde con la elevación a la abstracción, donde el fenómeno que se aborda encuentra el acomodo consciente de los elementos logrados en el primer nivel.

Es en este segundo nivel, donde el trabajo comunitario se obliga a trascender socialmente en el conjunto de la comunidad, en tanto que ya es posible la ubicación precisa de los componentes del fenómeno que cada comunidad representa, pudiendo entonces derivar acciones y propuestas que obligue a que las cinco acciones generales del método, es decir la evaluación, supervisión, investigación, planificación y ejecución, se desarrollen con mayor profundidad y especificidad.

De esta forma, las diferentes alternativas que surgen como vías para el desarrollo de las comunidades, pueden ser regidas y normadas correctamente, por la dinámica propia de las mismas, sin que recaiga tal función en los trabajadores comunitarios, que en nuestra perspectivas deben asumirse como un miembro más de la comunidad, aunque con particularidades especiales por su ubicación.

Son entonces las comunidades las gestoras, reguladoras e impulsoras de su propio desarrollo, y no los trabajadores comunitarios, que muchas veces por pretender regular el accionar comunitario, terminan siendo el obstáculo infranqueable del desarrollo comunitario.

Un tercer nivel, lo representa el de la concreción particular, que representa en el proceso del conocimiento, el momento del concreto-concreto, que implica una nueva aunque superada vivencia.

Aquí, el trabajo comunitario adquiere su más alto significado, en tanto que las salidas y propuestas como vías del desarrollo comunitario deben adquirir la expresión conjugada de las distintas fuerzas internas de las comunidades, ya no sólo como gestoras y reguladoras de su propio accionar, sino como las componentes básicas de ese accionar cotidiano, con lo que se asume conscientemente, la búsqueda del desarrollo comunitario.

Y cuando las fuerzas internas, componentes de una comunidad empiezan a asumir conscientemente el desarrollo comunitario más allá del grado con que lo hagan, implican que las comunidades empiezan a tomar en sus propias manos, la responsabilidad de transformarse a sí mismas, que implica confiar en las propias fuerzas. El pensamiento social y el accionar social se fusionan y combinan, produciendo el desarrollo comunitario propio.

Todo lo anterior implica, que la supervisión, investigación, planificación, ejecución y evaluación, adquieren tal profundidad y desarrollo que se obliga incluso a generar métodos específicos, para cada una de esas acciones del método, expresándose entonces la relativa autonomía entre todas sin perder la mejor combinación que debe existir.

Aquí no termina el trabajo comunitario ni el accionar del método, en tanto que la acción comunitaria como parte cotidiana de las comunidades, jamás termina; por el contrario se desarrolla y se complica paulatinamente.

Las distintas cinco acciones del método continúan su desarrollo y profundización, hasta que logran integrar prácticamente todos los aspectos de la vida comunitaria, que debe significar el uso del método de trabajo comunitario, como el instrumento cotidiano del accionar social de las comunidades.

La aplicación de todo lo anterior, como un proceso de conjunto, significaría que en el primer nivel, independientemente de que acción del método asume mayor relevancia, con ella en combinación con las otras, pueden garantizar dos cosas básicas; por un lado, la tipificación general de la comunidad, en tanto guía general de inicio, y por otro lado, la detección y entrecruce de las necesidades básicas, que deben ser entendidas como el elemento clave para el trabajo comunitario en la medida que ellas generan las diferentes fuerzas internas de cada comunidad, así como los elementos que regulan sus expresiones y funciones.

En el segundo nivel, implicaría el diseño, cálculo y elaboración de alternativas viables, que representen las vías que posibiliten el desarrollo comunitario, considerando siempre para ello la lógica interna propia y específica como reguladora del accionar comunitario.

Además, lo anterior obliga a que tal viabilidad contemple entonces a las Organizaciones Básicas de la Comunidad, como un elemento motriz, en virtud que reconocemos a tales OBC como la expresión concreta que cristaliza las fuerzas internas propias de cada comunidad, a partir de las comunidades, y por ende el proceso de desarrollo comunitario.

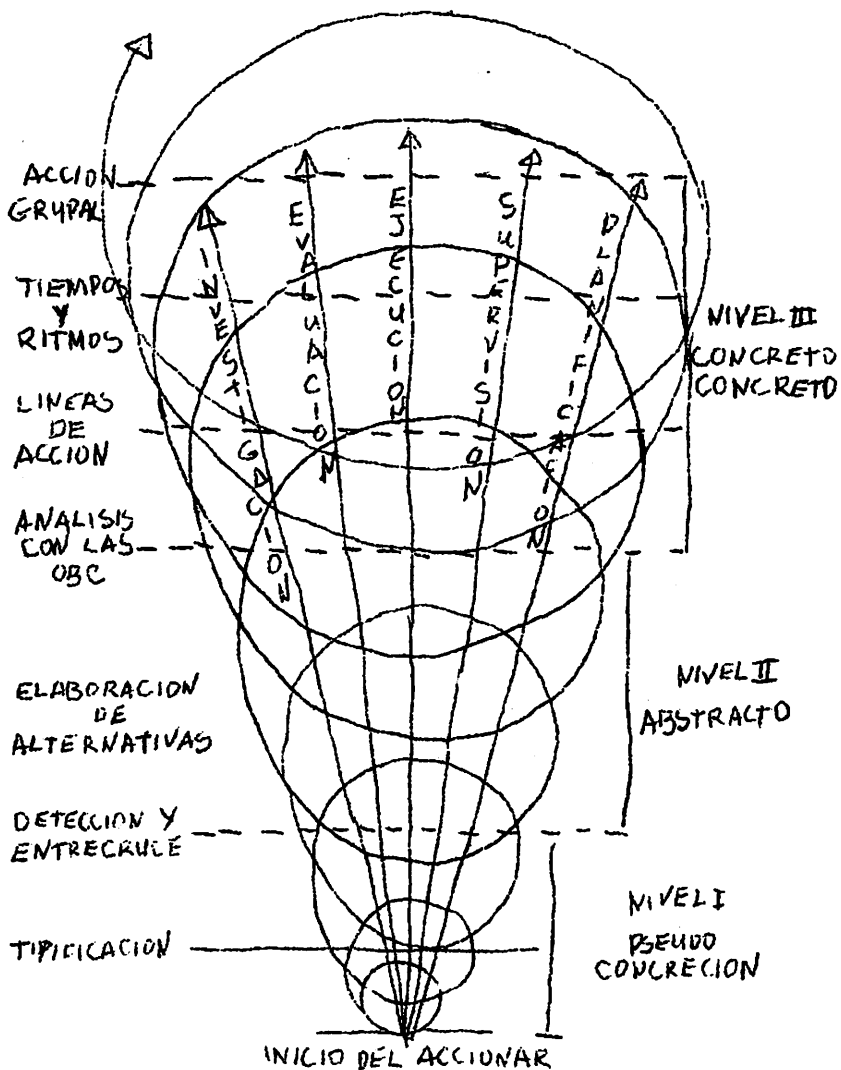
En el tercer nivel, aparece entonces la elaboración y diseño, del conjunto de las líneas de acción, que buscarán ser las vías específicas para enfrentar globalmente el continuo accionar comunitario. La guía para la acción de largo plazo, se obtiene y estructura.

Con ello, es posible, la programación y ordenamiento de los tiempos y ritmos de las vías que en el accionar comunitario, pretenden ser las mejores garantías para el desarrollo de las comunidades, recordando siempre que esos tiempos y ritmos, siguen quedando expuestos a merced de la dinámica propia

interna de cada comunidad, dependiendo de la combinación de sus fuerzas internas y de la relación de éstas con las externas.

Las acciones grupales dentro de la comunidad, aparecen entonces, como la expresión que concreta el método de trabajo comunitario en su mejor expresión, en el entendido de que producto de esa múltiple variedad de acciones grupales combinadas, resulta finalmente el desarrollo de las comunidades, por el hecho de que es ahí y en esos momentos como accionar interno y autónomo. Ahí se liberan las fuerzas internas y su lógica propia logra regular el desarrollo comunitario.

En un nuevo esfuerzo de representación gráfica, lo anterior implicaría lo siguiente:



De esta forma, mientras las acciones del método, tienen un crecimiento geométrico, las acciones técnicas tienen un crecimiento aritmético, que en la realidad cotidiana de las comunidades representa, la posibilidad de un desarrollo geométrico de los niveles de conciencia y organización, acompañado de un desarrollo aritmético de las acciones cotidianas de la comunidad.

El desarrollo cualitativo de la comunidad es posible, en tanto que logre acumular cuantitativamente los elementos que objetivamente la transformen.

Aquí se resume y concreta la razón de ser de nuestro método.



B- "ORGANIZACION DE LA POBLACION"

Tomado de: Gomezjara, Francisco. "Técnicas de desarrollo comunitario". Distribuciones Fontamara, S.A. 1^{er} edición, México, 1986, pp. 233-266.

ORGANIZACION DE LA POBLACION

La organización de la población comprende dos grandes aspectos: el proceso de sensibilización-concientización-motivación y el proceso propiamente dicho de organización a través del agrupamiento de la población.

La sensibilización. Si el proceso de ejecución del programa de Desarrollo de la Comunidad se inicia formalmente con la formación y adiestramiento del personal "técnico" la sensibilización se encarga del adiestramiento del personal aportado por la comunidad y de la comunidad misma.

De ahí que consideremos la sensibilización como un proceso de comunicación global que incluye la presentación de la realidad, su discusión y reforzamiento de los acuerdos conscientemente tomados en función del logro de un determinado número de metas a lograr.

Elementos de la sensibilidad. -Como dejamos apuntado, el primer elemento constitutivo de la sensibilización es el carácter de proceso que tiene. Y es un proceso en cuanto requiere para su ejecución un período determinado de tiempo, durante el cual intervienen varios elementos culturales sociales y políticos.

Los aspectos culturales comprenden a la escolaridad, las normas, los patrones de conducta, los valores, etcétera. Los elementos sociales están constituidos por el grado de cohesión del grupo social, la integración de las instituciones, la forma en que se presenta la concentración de la riqueza: la familia, los sindicatos, las ligas agrarias, etc. Y por último, los aspectos políticos comprenden el gra-

lacion entre autoridades y población en cuanto a su información y discusión. Ante una y otra parte deben conocerse, consultarse y decidir de común acuerdo las cuestiones fundamentales. A diferencia de la simple información generada unidimensionalmente de arriba hacia abajo: de las autoridades a la población, la comunicación es multidimensional, es decir, simultánea y constante porque va de las autoridades a la población y de ésta hacia aquéllas de manera ininterrumpida. Porque además se toman en cuenta todos los puntos de vista, se discute y se aprueban democráticamente los planes.

Etapas de la sensibilización:

- 1.-presentación de la realidad tal como es: sensibilización.
- 2.-discusión crítica sobre la misma: concientización.
- 3.-refuerzo de los acuerdos tomados en la discusión: motivación.

El primer nivel de la sensibilización significa mostrar la realidad personal, comunal y nacional; las causas de esa situación y los beneficios de la misma.

Después de la concientización que significa mostrar lo real o existente no es racional o justo o necesario que así sea, es decir, la concientización por sí sola no basta. Se ubique críticamente en el mundo. Pero si nada más, la concientización se redujera así, el individuo terminará siendo un sujeto pasivo, obligado a aceptar la realidad por injusta que sea y tenga conciencia de ello, como algo dado. Es necesario enseñar a la población a ejercitar el espíritu crítico de superación, de que es capaz de transformar esa comunidad, en vista de la injusticia o su deformidad. No todo lo real es racional quiere decir que no todo lo que existe, por el mero hecho de estar ahí, está bien que así sea.

Significa en primer término que la población conozca qué cosa va a desarrollar y cuál va a ser su participación. Quien más colabora y quiénes van a resultar beneficiados. Porque debe transformarse su comunidad.

En segundo término implica que la población entera del plan (a través de los datos proporcionados, la discusión, las aclaraciones, las consultas, etc), decida si va a participar en el plan. Se comprometa a trabajar por el bienestar de su comunidad.

Finalmente aparece la motivación considerada como un estímulo mental destinado a reforzar la conducta previamente acordada por la propia comunidad.

Si considerásemos en forma aislada la motivación e incluso como el único elemento integrante de la sensibilización corremos el riesgo de identificar la sensibilización con la manipulación de las conciencias. Como ese no es el objeto de un programa de Desarrollo de la Comunidad debemos aclarar la función de la motivación dentro de él. El proceso motivacional se fundamenta en mecanismos reflexiológicos de la conducta utilizados comúnmente en una gran diversidad de objetivos. Por esa causa, nosotros hacemos hincapié en presentar la motivación como un paso posterior a la concientización de las personas porque así queda garantizado que el entusiasmo generado en la población a través de la motivación va a ser canalizado precisamente hacia metas escogidas y decididas por la comunidad.

Tratamos de invertir los términos de la propaganda comercial que diariamente aturde las mentes de la población a través de una motivación inicial, para convencer a favor de tal cual producto o conductas o valores y luego, si es que lo hace, trata de explicarlos.

Si nosotros concientizamos primero a la población, la motivación viene a ser un complemento de aquella y no su sustitución como ocurre mediante la propaganda.

No se trata de manipular sino de movilizar concientemente a la población hacia el cambio social.

Aquí debemos reflexionar un poco más en vista de que a lo largo del proceso de desarrollo de la comunidad se destacan todas las fuerzas sociales y emocionales de la comunidad reprimidas o mal expresadas a lo largo de toda su vida anterior.

En esta explosión pueden darse muy bien procesos de control emocional de la población, exacerbando los sentimientos y las pasiones, ya sea creando divisiones, particularismos, prejuicios y discriminaciones, o bien orientándola hacia fines no previstos. Aquí pueden hacer su aparición las fuerzas anteriormente beneficiadas con el atraso de comunidad, que no atacan frontalmente el cambio, sino tratan de desvirtuarlo. Pero también pueden jugar este papel distorsionador del programa de motivación los nuevos líderes que surgen sin control de la base en forma antidemocrática o concientemente decididos a utilizar la comunidad para sus fines particulares.

La mejor garantía de que la motivación (difusión constante de los acuerdos y de los beneficios del programa entre la población a través de carteles, dibujos, imágenes, música, encuentros, discusiones, etc.), no será orientada para manipular a la población, es la concientización permanente de ésta.

LOS METODOS DE LA SENSIBILIZACION

El método seguido en la aplicación de un programa de sensibilización de la población comprendida dentro de un plan de Desarrollo de la Comunidad requiere dar los siguientes pasos:

La selección del personal destinado a sensibilizar a la población. Llamados comúnmente promotores de la comunidad.

Dentro de esta área caen los educadores, los trabajadores sociales, los extensionistas agrícolas, los técnicos en comunicación, los médicos y enfermeras y además trabajadores de la salud, los representantes locales del gobierno.

El promotor de la comunidad es un empleado, casi siempre foráneo y no un miembro del grupo local, cuyo ejercicio tiene una duración más bien limitada y su función es principalmente de estímulo para la comunidad y de orientación para el trabajo comunal y el cambio dirigido.

Presentamos a continuación las características que deben reunir dichos promotores.

Conocer las características generales de la naturaleza humana. La psicología general y aplicada son un recurso valioso.

Apreciar las cualidades propias con sus varios grados de fuerza y debilidad.

Comprender la actitud requerida para tratar a las gentes de la comunidad.

Aplicar los conocimientos y habilidades en la movilización de la energía y el entusiasmo para el Desarrollo de la Comunidad.

Captar las expectativas manifiestas de los individuos y la familia.

Conocer los principios metodológicos de la educación de adultos (alfabetización).

Entender la idiosincracia de la población de la comunidad, particularmente en relación con el proceso de llegar al consenso para las soluciones de los problemas comunales.

Conocer los principios básicos de la dinámica de grupo para organizar a la gente y estimular el liderazgo dentro del grupo.

Estar informado sobre los programas de las organizaciones, agencias y servicios.

El siguiente paso es detectar los líderes naturales que van a colaborar en el programa de sensibilización de la comunidad.

Comprende varias etapas:

Localizar al líder natural que reúna las siguientes cualidades, para su adecuado reclutamiento.

Deseo manifiesto de trabajar por la comunidad.

Habilidad para conocer las necesidades y expectativas de la comunidad.

Tacto para llevarse bien con los compañeros de trabajo.

Voluntad permanente de aprender.

Se deben tomar también en consideración: las áreas geográficas comprometidas en el desarrollo comunal.

Los grupos de intereses y status económico y social.

Las posibilidades de acción futura en materia de desarrollo.

El estado de salud de las personas destacadas como líderes.

El tiempo disponible de los que actúan en la comunidad y a sus alrededores, de manera que se facilite la debida coordinación de esfuerzos para la acción comunal.

Manejar los elementos técnicos esenciales del desarrollo de la comunidad para encauzar debidamente la acción práctica de los programas.

Saber evaluar los programas y proyectos de desarrollo de la comunidad.

Conocer la problemática-política geográfica, social y cultural de la comunidad.

Estos promotores no sólo van a sensibilizar a la comunidad, también tienen la tarea de organizar a la población, de educarla en tareas específicas, de evaluar los programas, de prestar servicios asistenciales, etc., por lo que conviene entonces aclarar que el personal destinado a la sensibilización comprende dos categorías:

Los promotores en general que sólo dedican tiempo limitado a la sensibilización de la población.

Y el personal destinado exclusivamente a ello.

La permanencia de estas personas en la comunidad en el futuro inmediato, lo mismo que la posible movilidad del líder dentro y fuera de la comunidad son variables, que se debe tomar muy en cuenta.

Una vez localizados los líderes naturales, adiestrarlos para que colaboren en el programa de sensibilización de la población. Por medio del adiestramiento del líder natural comprenderá mejor el "que" y el "porque" de las cosas que ha estado haciendo guiado sólo por el sentido común y su habilidad para el liderazgo.

Los dos métodos anteriores de sensibilización son directos y personales bien sea mediante los promotores, o bien los líderes naturales entrenados, ahora pasamos a señalar la tercera posibilidad de sensibilizar a la población por medios masivos de comunicación.

Estos pueden ser:

Directos mediante el uso de exhibiciones cinematográficas, teatro, mensajes, festivales, folletos, volantes, altoparlantes, etc.

O indirectos, en donde no participa personalmente ningún promotor o líder adiestrado en la transmisión y discusión de información presentada. Esto ocurre a través de programas de televisión y radio noticias, reportajes de la prensa comercial, etc.

Este último medio con poseer una mayor capacidad de impacto, como los estudios al respecto lo indican, reducen a la población a meros espectadores pasivos. Es decir, informa en el sentido que lo hemos definido sin dar la oportunidad a los espectadores de replicar; razonar, discutir, etc. Su uso es entonces más bien de apoyo que determinante.

LOS INSTRUMENTOS DE LA SENSIBILIZACION SON:

La entrevista personal es donde existe la posibilidad de comunicarse con las personas con una mayor paciencia y por tanto, profundidad. Por lo mismo esto sólo se aplica con las personas consideradas "problema" o situadas estratégicamente en la comunidad, dado el tiempo que requiere su desarrollo.

La entrevista familiar tiene la ventaja de dinamizar el encuentro al participar mayor número de interlocutores.

Las personas de la comunidad sienten mayor confianza hacia los programas de desarrollo, cuando se les presenta en el seno familiar. Se sienten más comprometidos.

Las charlas de grupo se efectúan generalmente en los centros de trabajo: fábricas, ejidos, sindicatos, o centros de reunión de la población o mercados, jardines, salas de edificios públicos, terminales de autobuses, colegios, etc.

Asambleas de vecinos en donde se presenta la mayor oportunidad a la comunidad para discutir sus problemas, y aprobar los programas de desarrollo. Estas pueden ser representativas de la comunidad entera, o sectoriales: de cuadra, de barrio, de ocupación (albañiles, choferes, etc), de sexo (mujeres, hombres), de edad (jóvenes, niños, adultos, etc).

Todas estas formas de sensibilización reúnen los requisitos de la comunicación y debe evitar reducir al habitante de la comunidad en cierto sentido al de espectador o informado. En todos ellos, a partir de la entrevista familiar, se debe seguir los siguientes pasos: presentar al demostrador, nombre, cargo, sitio de trabajo, explicar el objetivo de la charla; describir el programa; hablar despacio, claro y sencillo; estar seguros de que todos los asistentes puedan oír y ver lo que se está haciendo; ayudarse en la charla con carteles, pizarrones, fotografías, filmes, etc., llamar la atención de los asistentes sobre los puntos claves, promover la discusión, aclarar una y otra vez los conceptos básicos, resumir al final los acuerdos de la reunión, consultar el consenso general, distribuir material gráfico.

Periódicos murales o pizarrones, se colocan en lugares visibles y sobre todo concurridos. Deberán ser lo suficientemente grandes para ser vistos con facilidad, atractivos: con dibujos, recortes de periódicos o revistas, con letras grandes también. Nunca deberán abandonarse o descuidarse, sino otorgárles un tiempo determinado para cambiarlos.

Cine-teatro, ya sean películas u obras de teatro elaboradas ad hoc para el programa difundido, o de tipo comercial pero que traten indirectamente los problemas y programas aprobados para la comunidad, o que, como tercera posibilidad, no traten ni se relacionen en nada con la tarea del promotor, sino exclusivamente un medio cultural y de discusión para la comunidad; todas estas formas de utilizar el cine-teatro son de un gran valor. Sobre todo si se desarrollan debates públicos y masivos con los espectadores sobre la obra recién presentada.

Por último y con un impacto menor dentro de la población, aunque no por ello inefectivo, están los voceos por la calle con un autoparlante (o simplemente un altoparlante portátil) o en jardines y mercados con altoparlantes fijos, que informen y difundan noticias y música a la población. Lo mismo pueden decirse aunque sólo en algunos casos es operante, del uso de la información a través de la correspondencia domiciliaria personal.

El periódico Mural:

El profesor Francisco Moreno Jaramillo ha escrito un manual de elaboración de periódicos murales, que en lo posible, vamos a presentar sintéticamente.

1. El periódico mural debe servir para apoyar los propósitos del desarrollo comunitario, sin pretender sustituir las funciones educativas, adiestradoras y promotoras de la docencia y el trabajo social.

2. El periódico mural tiene fuerza cuando logra concentrar la atención y transmitir su mensaje de un solo golpe de vista en la medida de lo posible; para ello, no deben acumularse ni ideas ni componentes físicos, y usar más ilustraciones que textos, armonizando todos estos elementos.

3. Los periódicos murales pueden ser planos o de nichos, de varios planos de sub o sobrerrelieve y tratar de un tema único o de varios. Su forma, más alta que ancha, o viceversa, debe adaptarse al área en que se exhiben. La superficie más adecuada para lograr buenas composiciones es la más ancha que larga o apaisada. Los periódicos murales pueden aumentar su superficie armando varios planos como biombos colocados a la manera usual o cerrados poligonalmente, en una especie de grandes "cajones".

4. Para que sean fáciles de ver, los periódicos murales deben instalarse en lugares concurridos o transitados, pero no estrechos. Sin embargo, hay sitios concurridos, como aulas, comedores, salas de conferencias, etcétera, a donde la gente va con propósitos que la atraen más fuertemente que la contemplación de un periódico mural.

5. Un periódico mural debe armarse con sus elementos producidos separadamente y fijos sobre una superficie de fondo. Si se dispone de un tablero, la superficie de fondo se hace de papel manila. Si el periódico ha de pegarse directamente a una pared, es preferible usar como superficie de fondo el papel craft. En el caso de un periódico de nichos o varios planos, se produce según las necesidades, tratando cada plano como una superficie independiente.

6. Aunque los materiales para elaborar los diversos elementos de un periódico mural pueden intercambiar sus funciones en lo general, la cartulina bristol, el papel marquilla y el cartoncillo sirven para dibujar sobre ellos imágenes o letras. La cartulina de ilustración y la "show-card" son las más indicadas para pegarles fotografías. En papel lustre se pueden recortar letras y en éste mismo, así como en el papel crepé, se recortan siluetas o se fingen elementos de una ilustración: pasto, cielo, follaje de árboles, etcétera. Es recomendable organizar un archivo de revistas ilustradas como material para recorte.

7. Los colores se usan tanto para imágenes como para letras, aunque hay materiales más indicados para un uso que para otro. Son colores producidos industrialmente los vinci y los politec. Se pueden preparar "caseramente" las fuchinas o anilinas que se diluyen en agua simple para hacer tintas de colores. Se les puede agregar un poco de goma arábiga para que se fije mejor el color. También se usan las tierras que se preparan con agua cola muy delgada, los colores de cera, los lápices grasos, los plumones y la tinta china. Los pinceles de punta sirven principalmente para imágenes; para letras, los pinceles planos y las plumas "speed ball".

8. El pegamento más común es el engrudo, hecho con harina, agua y un poco de azúcar. Debe ser aguado para que al secar más lentamente, puedan pegarse grandes superficies de papel, como el manila para cubrir todo un tablero. Pero debe hacerse más espeso para facilitar el trabajo cuando se trata de pegar superficies menores. Existen también diferentes tipos de resistoles. Para pegar papel o cartón sirve el resistol blanco (1800); pero cuando se necesita pegar algo más fuerte: cartulinas, madera con madera se utiliza resistol de contacto: 5000. El cemento Iris se emplea para pegar fotografías o ilustraciones sobre cartulina. Este cemento se unta sobre la cartulina que va a contener la fotografía o la ilustración y sobre el reverso de éstas. Se deja secar un poco sin unir las superficies encementadas. Después, se aplica la fotografía o ilustración sobre la cartulina, de modo que se unan las dos superficies untadas del cemento ya oreado. Existe también la cinta adhesiva durex usada para pegar, enmarcar y llenar vacíos, lo mismo que la otra cinta denominada masking tape, con una o dos superficies adherentes. Se utilizan igualmente tachuelas y chinchas.

9. Las secciones del periódico mural pueden presentarse en forma novedosa usando servilletas y toallas de papel; las jaretas, lazos y listones se emplean para relacionar elementos entre sí o para hacer letras.

10. Como señalamos en el apartado sobre dinámica de grupo, la responsabilidad del periódico mural debe recaer en una comisión que además forme los archivos y practique evaluaciones de su labor.

11. La planeación del periódico mural cubrirá cuatro etapas: 1- precisar tema o temas del mismo y finalidad que persigue; 2- determinar qué beneficios obtendrá el lector; 3- imaginarse físicamente, gráficamente, cómo representar estas ideas que motivan, que incitan al lector, así como lo que se quiere comunicar y hasta lo que se espera obtener; 4- pensar un recurso (dibujo o texto, o ambos) que haga que el lector se detenga ante el periódico mural, aún antes de saber qué mensaje va a recibir.

12. Los recursos para transmitir un mensaje por medio del periódico mural dependen del público al que se pretende influir. Para conocer a este público en sus características psicológicas, sociales, culturales, etcétera, lo más conveniente es la encuesta social, oral o escrita. A falta de ella, se puede recurrir a los informes que presentan los investigadores sociales, al archivo de trabajo con la comunidad o el contacto diario con la misma. La evaluación pública del periódico será un indicador valioso sobre su cometido.

13. Una vez que se ha visualizado mentalmente un periódico mural, se pasa a enlistar temas, ilustraciones, etc., y luego a hacerse un boceto o borrador del periódico, lo cual permite toda clase de ensayos antes de proceder a la producción material del periódico mismo.

14. Las composiciones geométricas simétricas son las que menos atraen al público. Esto, según las observaciones hechas, se debe a que la vista frente a un rectángulo, se dirige casi siempre en primer lugar a un punto ligeramente más alto que el centro geométrico; (la parte alta de la derecha); después recorre el rectángulo trazando una S que se inicia en el cuarto superior derecho y termina en el cuarto inferior izquierdo. Hay recursos para hacer que la vista no siga forzadamente este curso en S: flechas, líneas, figuras geométricas diversas, el color y objetos en bulto. Sea cual fuere los elementos porque esto da la impresión de atestamiento.

15. Son colores primarios el rojo, el amarillo y el azul. Son secundarios el anaranjado, el verde y el violeta que son producto de la mezcla de los anteriores. Contrastan entre sí el verde con el rojo, el amarillo con el violeta y el anaranjado con el azul. Se llaman calientes a los colores en los que predomina el rojo, los cuales excitan el sistema nervioso y acercan aparentemente las figuras. Son fríos aquellos en los que predomina el azul y alejan aparentemente las figuras y calman el sistema nervioso. Son templados los colores en los que predomina el amarillo. Los colores más visibles con el rojo, el verde, el amarillo, el negro y el azul. Los colores deben armonizarse manejando sus propiedades físicas -colores complementarios y contrastantes- y sensoriales. Aunque hay principios tradicionales sobre la armonía de los colores y aparatos llamados cromáticos, que son discos formados por gajos de diversos colores, y que llevan superpuesto otro círculo con ranuras equidistantes.

Los colores que se ven por las ranuras son armónicos, pero actualmente se realizan ensayos sobre nuevas combinaciones o se da el caso de que en las comunidades existan ciertos patrones culturales en torno a los colores que deben tomarse muy en cuenta.

16. Las ilustraciones pueden representar un hecho estático, un hecho en proceso o el resultado de un hecho. Pueden adoptar la forma narrativa o la expositiva: para esta última

se pueden emplear 3 maneras de representarla: 1- como equiparación (esto es como aquello); 2- como contraste (haga esto, no haga aquello); 3- por medio de diagramas. Se pueden añadir a los elementos ilustrativos las decoraciones, los ornamentos, los simbolismos y las abstracciones. La persona inexperta en el dibujo no debe intentar la producción de imágenes realistas, como si fueran fotografías; más valen los trazos sencillos, pero sugerentes.

17. El estilo del periódico mural debe ser breve, certero y concreto: 1- No hacer introducciones: los textos deben entrar en materia sin preámbulos; 2- Concisos: usarse palabras estrictamente necesarias. Para lograrlo se debe escribir previamente la idea con toda amplitud y después, eliminar lo que no es indispensable; 3- Elegir los verbos precisos: evitar los verbos de significado incompleto del tipo de hacer, dar, etc. Ejemplo: hacer una labor de tejido, dar un obsequio, en vez de tejer, obsequiar. Debe preferirse la voz activa por tener más fuerza y estar más de acuerdo con el castellano: en lugar de decir: son exhortadas las socias, debe ser: se exhorta a; 4- Elegir certeramente sustantivos y adjetivos: expresar exactamente lo que se quiere nombrar; los adjetivos sólo sirven si refuerzan o aclaran; 5- suprimir lo que es evidente; no tiene caso poner al pie de una ilustración un texto que la describa.

18. Los elementos del texto son: 1- la cabeza que es una frase que resume lo esencial del texto que sigue y cuya función es atraer la atención del lector; 2- la subcabeza frase que amplía o refuerza a la anterior; 3- el texto argumentativo: frases que desarrollan la idea, planteando la cuestión y proponiendo la solución o conclusión; 4- el cierre elemento que debe tener el último impacto, por cuya fuerza se decida a actuar el lector. A veces toma la forma de una orden disimulada, una invitación o la exposición de las consignas; 5- El mote o lema (o slogan en inglés) que es una frase que por sí misma resume una motivación o una respuesta esperada, frase prevista para servir como elemento constante de una campaña. Ejemplo:

Cabeza: ¿Cree usted que se alimenta bien?

Subcabeza: Muchos creen que comiendo mucho basta.

Texto argumentativo: Lo importante es conocer los nutrientes necesarios y las proporciones precisas en las comidas. Esto lo enseña la dietética.

Cierre: Las clases de dietética lo esperan para servirle.

Lema: Las personas mejor alimentadas son activas, productivas, alegres y sanas.

Técnicas grupales

Las técnicas grupales o dinámica de grupo son empleadas para acelerar o mejorar la actividad de los grupos sociales. Las ciencias sociales clasifican esta técnica de acuerdo a su finalidad de la siguiente forma:

- Para auscultar al grupo
- Para informar o sensibilizar al grupo
- Para instruir o dar formación al grupo
- Para hacer análisis y deliberación grupal
- Para investigación grupal.

La dinámica de grupo en la conferencia, mesa redonda, seminario, etcétera, ha sido presentada en el capítulo referente a la formación y adiestramiento de personal; ahora desarrollamos las demás técnicas generalmente aplicadas más que entre el personal, dentro de la comunidad. Sin embargo, en la realidad su delimitación no es tan rígida: se aplica en ambos sectores según las circunstancias y necesidades específicas.

1. Corrillos

DESCRIPCION

Táctica educativa que divide un grupo grande en grupos pequeños para facilitar la discusión. Cada quien discute un tema para llegar a las conclusiones. De los informes de todos los equipos se extrae la conclusión general. El coordinador redacta preguntas sobre el tema a discutir; estas preguntas se formulan en tarjetas y se distribuyen a los equipos integrantes del grupo. Mientras los equipos trabajan, el coordinador circula por el salón de clase observando la actividad de los equipos.

OBJETIVOS:

- Promover la participación activa de todos los miembros del grupo, por numeroso que éste sea.
- Obtener en poco tiempo las opiniones de todos los integrantes del grupo.
- Despertar el interés del auditorio, al comenzar un programa.
- Informarse sobre los intereses del grupo.

INTEGRANTES:

Todo el grupo.

TIEMPO:

Veinte o veinticinco minutos para la discusión del corrillo. Diez minutos para la exposición oral de las conclusiones. Lugar cómodo. Sillas colocadas en círculo.

DESARROLLO:

Hacer la división del grupo en corrillos. Numerarlo para deshacer las camarillas. Preparar copias escritas de las preguntas que se formularán en papeletas, al menos una para cada grupo.

El coordinador debe explicar el procedimiento a todo el grupo. ¿Por qué se emplea? ¿Cómo funciona? El tiempo que se concede. ¿Qué se espera? Preferentemente entregará las copias escritas de las preguntas que se formulan, aunque también puede dictarlas o escribirlas en el pizarrón, pero es preferible lo primero. Luego concentra a los grupos en sus puestos. Al finalizar recoge los informes del grupo. Da alternadamente la palabra a cada secretario de cada grupo, para que lea o diga las conclusiones. Luego las ordena y hace una síntesis de ellas que integre todos los puntos de interés general. Si el tema es muy amplio, puede dar preguntas diferentes a cada equipo, pero luego, en la exposición y conclusiones, deben ordenarse en forma coherente.

VENTAJAS: Crea una atmósfera informal, donde podría ser demasiado formal. Ayuda a superar inhibiciones para hablar en público. Es difícil permanecer anónimo en un grupo pequeño el cual da seguridad y confianza individual. Alienta la división del trabajo y la responsabilidad. Estimula ideas dentro de un grupo pequeño, desarrolla la capacidad de síntesis y concentración, obliga a pensar y a discutir. Método rápido, cuando se desea conocer la opinión general sobre un tema. Permite analizar un problema complicado, donde se pueden asignar las diversas partes a distintos grupos. Ahorra la fatiga y el aburrimiento de las reuniones grandes. Amplía el área de comunicación y de participación interpersonal.

DESVENTAJAS: No proporciona información especializada. El nivel de conocimientos y experiencias depende de los individuos de cada grupo. El tiempo es limitado para la discusión, la redacción de conclusiones, la información al grupo total.

2. Sesiones de cuchicheo o diálogos simultáneos (Diálogo 66 abreviado).

DESCRIPCION: La técnica del cuchicheo o diálogo simultáneo consiste en que un grupo grande se divide en parejas para hablar en voz baja y así no molestar a los demás, sobre un tema o cuestión determinada. "Cuchichear" significa hablar en voz baja a otra persona de manera que otros no se enteren. El grupo trabaja simultáneamente en grupos de dos. Puede obtenerse una opinión compartida sobre una pregunta formulada al conjunto. Se plantea una pregunta y se pide a la pareja que busque la mejor solución o cumunique el resultado en unos minutos.

OBJETIVOS:

- Obtener opiniones compartidas.
- Obtener la participación de todo el grupo.
- Recoger sugerencias

INTEGRANTES: Todo el grupo dividido en parejas.
 TIEMPO: Dos o tres minutos.
 LUGAR: Salón de reunión, etc.

DESARROLLO: No requiere preparación. Cuando se necesita conocer la opinión sobre un tema, problema, etc.

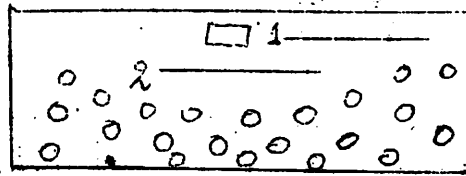
El coordinador invita al grupo a discutir sobre alguna cuestión prevista o imprevista. Cada miembro, puede hablar con el que esté al lado, sin necesidad de cambiarse de lugar. De las respuestas de todos, el coordinador extrae la respuesta final.

3. Diálogo 66.

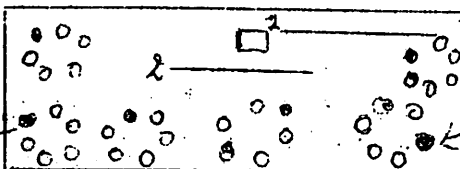
DESCRIPCION: Un grupo grande se divide en pequeños grupos de seis personas, para discutir durante 6 minutos un tema y llegar a una conclusión. De los informes de los subgrupos se extrae la conclusión general.

Ver en la gráfica la dinámica aquí desarrollada.

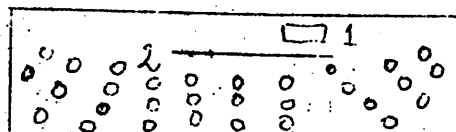
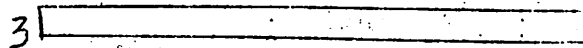
DIALOGO



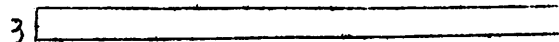
- 1) Coordinador
- 2) Integrantes
- 3) 1 er Paso-Grupo Grande



- 1) Coordinador,
- 2) Integrantes
- 3) 2o. Paso-Subgrupos de 6.
- 4) Líderes



- 1) Coordinador
- 2) Integrantes
- 3) 3er. Paso-Grupo Grande



OBJETIVOS: Obtener la participación de todos los miembros de grupo.

Obtener información sobre el grupo.

Detectar a los líderes naturales.

Generar confianza en su capacidad de expresión.

Generar sentimientos de solidaridad al conocer la coincidencia de opiniones sobre los problemas comunes que aquejan a los miembros de la comunidad.

Desahogar a los miembros de la comunidad, evitando rumores, malas interpretaciones, etc.

INTEGRANTES: Todo el grupo.

Tiempo: 6 minutos: un minuto por persona.

LUGAR: Sala grande donde puedan colocarse los subgrupos.

DESARROLLO: El coordinador explica la técnica Diálogo 66. Indica con agilidad cómo deben trabajar los subgrupos. Cada uno de ellos nombra un coordinador que dirija y un secretario que anote la conclusión. Cada miembro expone su opinión durante un minuto. El coordinador pide al secretario que lea las conclusiones de cada grupo, de ser posible que las anote en el pizarrón, para que el grupo se entere de las diversas opiniones de los subgrupos. De estos informes se deduce la conclusión general.

4. Sociodrama:

DESCRIPCION: Un grupo grande se divide en dos: los 'espectadores' y los 'actores'. Estos presentan escenas típicas tradicionales o nuevas de la comunidad y luego la discute todo el grupo. Se extraen conclusiones finales.

OBJETIVOS: Obtener información sobre situaciones o personas agradables o no para la comunidad, que pueden ser el cacique, el presidente municipal o el propio promotor. En ocasiones esta información es imposible de obtener por otros medios, dado el clima de desconfianza o aterrorizamiento en que viven algunas comunidades.

Concientiza a los miembros de la comunidad al 'ver de bulto' o representarlo, lo que más daño les está causando.

Se ayuda a desinhibir a los miembros de la comunidad para que lleguen a saber comunicarse en público y claramente.

INTEGRANTES: Todo el grupo.

TIEMPO: Una hora máximo.

LUGAR: Sala grande con escenario o tarima para los "actores" o un patio sombreado o a una cancha deportiva.

DESARROLLO: El coordinador explica la técnica del sociodrama. Los actores pasan al frente por decisión propia y discuten entre ellos las escenas que van a representar y los papeles que corresponden a cada uno. Los que se recomienda no escedan de 10. Se escogen escenas de la vida cotidiana, conocidos por todos, ya sea que generen conflicto o que aparentemente para el promotor sean situaciones tranquilas. En 3 minutos los actores se reparten los papeles y determinan el trama o hilo conductor de la actuación. Explican el guión y los papeles cada uno a los espectadores. La representación se compone de una o dos escenas cuya duración no vaya más allá de los 30 minutos. Terminada la representación se abre la discusión entre los espectadores y actores para 'interpretar' el mensaje y el significado de la obra. Se sugieren soluciones en caso de representarse problemas.

5. Técnica de la Reja:

DESCRIPCION: La dinámica de esta técnica trata de que la información comunicada a un grupo de extienda a todos los miembros del grupo con sus propias palabras y explicaciones. Cada miembro del equipo debe tener claro el comentario que se hizo en él.

OBJETIVOS: Aprovechar los conocimientos y experiencias de personas de diferentes formaciones y actividades.

INTEGRANTES: Todo el grupo se divide dos veces en subgrupos, según el número de personas. Por ejemplo con 36 personas formarán cada vez 6 equipos.

TIEMPO: Una hora dividida en sesiones de 30 minutos.

LUGAR: Una sala o patio grande.

TECNICA DE LA REJA

OBSERVE LAS DIFERENTES FASES DEL PROCESO DE LA TECNICA DE LA REJA

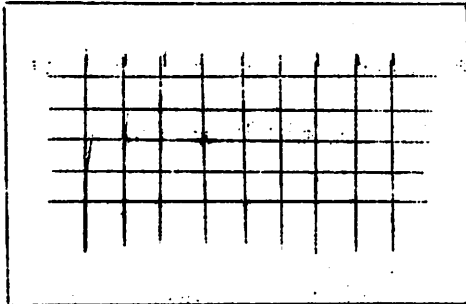
PRIMER PASO

<input type="checkbox"/>						
1	2	3	4	5	6	
1	2	3	4	5	6	
1	2	3	4	5	6	
1	2	3	4	5	6	
1	2	3	4	5	6	
1	2	3	4	5	6	

SEGUNDO PASO

<input type="checkbox"/>						
1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6

REJA



PLANEAMIENTO: Se selecciona un tema, que el promotor puede presentar con una proposición de varias para ser escogidas por el grupo. Los equipos según la extensión del tema así se dividirán.

DESARROLLO: El coordinador expone el tema, hecho o problema a tratar. El grupo se divide en dos ocasiones en varios subgrupos. En la primera división se hace en forma horizontal; es decir, los 36 miembros se han numerado del 1 al 6 en cada una de las 6 filas de que se compone. La segunda formación de grupos se hace atendiendo las filas verticales de adelante hacia atrás, como aparece en diagrama adjunto.

Ver gráfica adjunta:

6. Foro:

DESCRIPCION: El Foro se lleva a cabo generalmente después de una actividad de interés general, tal como la proyección de una película, el dictado de una conferencia, etc. En el Foro tienen derecho a tomar la palabra todos los asistentes, aunque dirigidos por un moderador. El ambiente debe ser informal, pero se somete a ciertas reglas; por ejemplo, no apartarse del tema, exponer con objetividad, centrarse en el asunto, para evitar agresión personal. Cuando se desea debatir un tema en forma directa, los expositores tienen que someterse a ciertas formalidades, tales como levantar la mano para pedir la palabra, etc.

OBJETIVOS: Permitir la libre expresión de ideas y opiniones.

Establecer diversos enfoques en el tratamiento de un tema.

Desarrollar el espíritu de participación.

Integrar el grupo.

Buen medio para descubrir problemas y para obtener datos. A veces puede ser práctico dividirse en subgrupos, para trabajar en forma de comisiones.

INTEGRANTES: Todo el auditorio. El coordinador o moderador, un secretario o ayudante que observa y anota por orden a quienes solicitan la palabra. Se sugiere que los participantes del Foro sean homogéneos.

TIEMPO: Cada expositor de uno a tres minutos.

LUGAR: Local adecuado, amplio. Es importante limitar el número de asistentes a las posibilidades físicas de audición en el local que se utiliza.

PLANTEAMIENTO: Se dará el tema o problema a discutir a los participantes del Foro, para que reflexionen sobre el tema a tratar y puedan madurar el asunto. Si el Foro se lleva a cabo después de alguna actividad, tal como alguna representación teatral, cinematográfica, etc., deberá preverse la organización de dicha actividad, de manera que en el momento de realizar el Foro todo el auditorio participe. El coordinador o moderador deberá ser elegido con cuidado, pues de él depende en mucho el buen desarrollo. Se necesita que tenga capacidad de organización, buena dicción, diplomacia, serenidad, seguridad en sí mismo, dinamismo para estimular la participación y ser un oportuno controlador de la misma. Este requisito en el moderador se exige cuando el auditorio es heterogéneo y en él suelen encontrarse expositores discutidores y tipos extravagantes acaparadores de la atención, que impiden la marcha dinámica y, además, irrespetuosos del derecho de los otros.

DESARROLLO: El moderador abre el Foro y explica el tema o hecho a tratar. Recomienda las formalidades a las que han de someterse los participantes (brevedad, objetividad, etc.). Formula una pregunta concreta e invita al auditorio a exponer sus ideas. El moderador concede la palabra por orden de petición, limita el tiempo a los expositores. Una vez terminado el Foro, el coordinador hace una síntesis de lo expuesto, extrae las conclusiones, señala las coincidencias y discrepancias de criterios. A veces, el trabajo de síntesis lo hace un ayudante.

7. Asamblea:

DESCRIPCION: La Asamblea es una sesión para discutir un tema preciso y de interés para la comunidad. Las asambleas pueden ser nacionales, regionales, estatales, municipales, ejidales, sindicales, de instituciones. Las asambleas cumplen muchas funciones en la vida pública. Una asamblea debidamente proyectada es uno de los mejores medios para mantener a la gente informada respecto de las actividades de la comunidad. Temas y problemas públicos son aclarados en la asamblea. El éxito de la asamblea depende de la coordinación de la mesa directiva y del auditorio en sus esfuerzos hacia objetivos comunes. Los proyectistas deben considerar con mucho cuidado los aspectos y problemas de la reunión antes que la mesa directiva y el auditorio participen directamente. En las Asambleas la participación del auditorio debe convertirse en práctica común y aceptada.

OBJETIVOS: Informar al auditorio respecto a los problemas y actividades de la comunidad.

Aclarar situaciones de grupo.

Tomar decisiones democráticamente decididas.

INTEGRANTES: Auditorio y mesa directiva: Presidente, Secretario y argumentistas.

TIEMPO: Puede durar varias horas.

LUGAR: Grandes salones como salas de actos, teatros, parrainfos. Se necesita buena acústica.

DESARROLLO: El asunto debe ser anunciado con anticipación para que se pueda preparar al grupo y consultar fuentes bibliográficas y/o hemerográficas. Hace falta preparar el espíritu y la actitud para los debates y discusiones, viendo la necesidad de reflexión acerca de los argumentos e informes presentados, descartando las actitudes parciales o emocionales. Se necesita elegir un presidente y un secretario y dos argumentistas para la controversia del tema elegido. Después debe ser discutida por toda la asamblea. El presidente abre la sesión de la Asamblea. Expone el tema a tratar brevemente. Luego toman la palabra los argumentistas. El presidente controla la discusión. El secretario registra en el pizarrón los informes de la discusión y las conclusiones de la misma. Se discute la tesis y la antítesis presentada por toda la asamblea. Se tiene que establecer una verdadera interacción entre todos los asambleístas.

8. Sociograma: (Esta técnica está desarrollada en el capítulo sobre técnicas de investigación social)

9. La Comisión:

DESCRIPCION: Un grupo reducido discute un tema o problema específico para presentar luego las conclusiones a un grupo grande al que representa. También puede ejecutar un proyecto para el cual fue encargado por alguna organización o grupo grande. Otras veces cuando se considera que un tema o problema específico requiere un estudio más detenido a cargo de personas capacitadas, se utiliza la técnica de la comisión. El grupo pequeño o comisión actúa por delegación del grupo grande y debe seguir los lineamientos que éste le traza y sustentar los mismos principios.

OBJETIVOS:

-Estudiar a fondo un problema con objeto de llevar las conclusiones al grupo que lo ha comisionado para ello.

-Ejecutar un proyecto para el cual el grupo pequeño ha recibido instrucciones del grupo grande: periódico mural, deportes, trámites administrativos, higiene, etc.

INTEGRANTES: Cinco o seis personas. Deben ser propuestas por el grupo y aprobadas por el grupo total.

TIEMPO: Trabajan por su cuenta según conveniencia del tiempo de que dispongan y necesiten. El número de sesiones es flexible según necesidad de intercambio y confrontación.

LUGAR: Fuera del grupo total.

DESARROLLO: El grupo grande considera que necesita la profundización de un tema y la realización de una tarea específica. Para realizarlo elige con habilidad a los integrantes de una comisión. Determina cuál será la tarea específica de esta comisión. Establece la fecha en que deben presentar las conclusiones de sus trabajos.

La Comisión trabaja por su cuenta. En una primera sesión la comisión de miembros designa un presidente y un secretario. El primero dirige las reuniones, el segundo toma nota de lo tratado y prepara el informe que llevará al grupo grande. En una reunión final presenta la relación del trabajo y las conclusiones del mismo y se efectúa la evaluación final.

10. Torbellino de ideas o Brainstorming:

DESCRIPCION: La técnica de torbellino de ideas consiste en que los miembros de un grupo hablan con toda libertad, libres de inhibiciones, sobre un tema o cuestión, con objeto de producir ideas originales y provocar nuevas soluciones. Establecer nuevas relaciones, entre los hechos e integrarlos de manera distinta. El ser humano no sólo puede razonar sino crear e intuir. "Braistorming" se traduciría en Castellano por torbellino de ideas, mina de ideas, promoción de capacidades creativas, discusión creadora. Esta técnica se basa en el supuesto psicológico de que si las personas actúan con toda libertad en un clima informal y con absoluta libertad para expresar lo que se les ocurra ya sea real, imaginario, fantástico, extravagante, lógico, existe la posibilidad de que surja la idea brillante y creadora. Fantástica realidad que surge de la ficción creadora, vuelo de la imaginación llevada por la informalidad mental.

OBJETIVOS:

- Desarrollar la imaginación creadora.
- Ejercitar la imaginación creadora tratando de encontrar ideas originales.
- Encontrar nuevas soluciones.

INTEGRANTES: Personas libres de inhibiciones.

TIEMPOS: Sin horario.

LUGAR: Sitio tranquilo, cómodo, sin interrupciones ni interferencias.

DESARROLLO: El grupo debe conocer la cuestión con antelación suficiente, el tema de interés sobre el cual se va a trabajar, con el fin de pensar en él, y de que el tema vaya actuando sobre el inconsciente.

El director precisa el tema. Se suprimirán toda clase de manifestación rígida que suprima la libertad o prive de la natural espontaneidad. Los miembros deben centrar su atención en el problema, vivir en el problema y crear una atmósfera propicia, para las manifestaciones espontáneas de todo tipo. Se suprime la crítica, se fomenta la libre asociación de ideas. Cuando se termina la sesión el secretario debe leer la lista de las propuestas más valiosas frente al grupo. Luego se procede a la compaginación de las ideas clasificadas con la práctica. ¿Cómo se llevaría a la práctica? El director hace un resumen y junto con el grupo extrae las conclusiones. Osborn da una serie de reglas aplicables a las sesiones del "Torbellino de ideas".

- La crítica se deja de lado.
- (para fomentar la creación)
- La libre asociación de ideas es aceptable.
- (cuanto mayor la amplitud será mejor)
- Se necesita cantidad
- (cuanto mayor sea el número de ideas mayor será la posibilidad de hallar solución adecuada)
- Se busca la combinación y el mejoramiento.
- (mejorar las ideas de los otros por combinación, etc).

11.-La entrevista colectiva:

DESCRIPCION: La entrevista colectiva consiste en un interrogatorio oral por medio del cual varias personas que representan o interpretan los intereses de la comunidad, buscan información sobre los programas o parte de ellos, que se llevan a cabo en la comunidad, por medio de preguntas a un experto traído por el programa. Previamente se han delimitado los temas a tratar:

OBJETIVOS:

- Proporcionar la información requerida para mantener la confianza de la comunidad.
- Hacer partícipe a la comunidad de los problemas por los que atraviesa el programa.
- Eliminar malos entendidos, recelos, rumores que obstaculizan la marcha del programa.

INTEGRANTES: El coordinador, el experto y los representantes de la comunidad.

TIEMPO: Sin horario.

LUGAR: Una sala cerrada o alejada de ruidos o interrupciones.

DESARROLLO: Reunidos el coordinador, el experto y los representantes de la comunidad, el primero presenta al experto ante los asistentes y viceversa. Luego expone el tema y las circunstancias por las que se realiza el encuentro.

El experto toma la palabra para hacer una exposición global del tema y pedir que se inicien las preguntas. Comienza el interrogatorio en el orden previsto. Los interrogadores pueden improvisar preguntas de acuerdo con las respuestas del experto. Las preguntas deben mantener un clima de respeto y cordialidad entre el expositor y la comunidad.

Cuando el coordinador considera agotado el tema, pregunta a los asistentes que si están de acuerdo en dar por terminada la reunión, hace un resumen y clausura el acto.

El Liderazgo en el Desarrollo Comunitario

El desarrollo Comunitario es un proceso de cambio dirigido en que los esfuerzos de una población se suman a los de los agentes de cambio, que pueden ser técnicos o promotores que laboren en algún organismo oficial de asistencia social, aunque se puede dar el caso en que las propias comunidades lleguen a convenir con algún promotor para coadyuvar a su transformación. De esta manera, tres sectores metodológicamente bien delimitados, aunque en la práctica se integren y confundan, conforman los pilares del desarrollo comunitario:

1. Los promotores o agentes de cambio bien pueden ser funcionarios, estudiantes que realizan su servicio social o profesional al servicio de la propia comunidad.

2. La masa de trabajadores rurales o urbanos que viven de su trabajo en condiciones de mayor precariedad que los demás sectores trabajadores del país, la región o la ciudad.

- 2.1 En lo que al campo se refiere, los campesinos están formados, para decirlo en forma más estricta, por la pequeña burguesía agropecuaria representada tanto por los ejidatarios como por los pequeños propietarios pobres, minifundistas ambos, y por el proletariado rural en la diversidad de matices con que se presenta: el proletariado estricto: peones, tractoristas, chóferes, etc; subpropietarios: artesanos, recolectores caravaneros; semiproletarios: combinan sus pequeñas propiedades insuficientes con trabajo asalariado temporal y lumpemproletarios: desocupados permanentes, delincuentes pobres, limosneros, etc. Estos campesinos mantienen una posición dual, según el sector social que mayor influencia ejerza sobre ellos: o se inclinan por demandas burguesas como la simple parcelación de la tierra, las soluciones localistas a sus problemas y el aumento de la producción por encima de otras demandas, o bien aspiran a diferentes propuestas como la adquisición de la tierra el agua,

el crédito, la comercialización y demás servicios para manejarlos colectivamente, bajo efectivo control suyo, dentro de una perspectiva de cambios esenciales para toda la sociedad global, bajo la dirección de las organizaciones proletarias.

2.2 Respecto a la ciudad, los habitantes de las barriadas, de las 'ciudades perdidas' o las vecindades integradas al capitalismo dependiente de manera desigual y combinada: en lo más bajo de la pirámide social pero inmersos dentro de la 'sociedad de consumo' y otros excesos del neocapitalismo, están representadas por el proletariado urbano, el subproletariado: vendedores ambulantes, el semiproletariado: asalariados temporales, servidumbre, etc., y el lumpemproletariado: desocupados permanentes, delincuentes pobres, prostitución, limosneros, etc.

Aquí aparecen también las ambivalencias como clase, aunque en otro orden de comprensión: o los pobladores-inquilinos reducen su perspectiva a demandas de viviendas o salarios mejores o su visión abarca el problema desde el ángulo de la reforma urbana a fondo y la lucha por la ocupación plena, las nacionalizaciones y el control obrero. Pero estas tareas de clarificación, son precisamente, labor de la vanguardia natural y los promotores.

3. Los líderes. Cuatro características, sociológicamente hablando, conforman a los líderes: a) el líder debe tener el carácter de miembro, es decir, pertenecer al grupo que encabeza, compartiendo con los demás miembros los patrones culturales y significados que ahí existen; b) el cargo de líder no se debe a sus rasgos individuales únicos, para todos, universales: estatura, voz, complexión, etc., sino que cada grupo elabora su prototipo ideal y por lo tanto no puede haber un solo ideal de líder para todos los grupos; c) el papel del líder es el de organizar, vigilar, dirigir, defender o simplemente motivar al grupo a determinadas acciones o inacciones según las necesidades que se tengan; d) la exigencia que se presenta al líder de tener la oportunidad de ocupar ese papel social. Si no se presenta dicha posibilidad, nunca podrá demostrar su capacidad de liderazgo.

En la realidad mexicana, estos líderes se presentan como:

3.1 Formales o reconocidos públicamente dentro de funciones institucionalizadas. Estos líderes formales ejercen su influencia en virtud de un nombramiento públicamente reconocido y legalmente establecido. En una comunidad dividida en clases sociales existen dos tipos de líderes formales: 3.1.1.- Los dirigentes de las clases poseedoras de grandes extensiones de tierras, del comercio mayor del transporte, del crédito, de la tecnología, de las viviendas, o los intermediarios de éstos, que son los que encabezan las cámaras locales de comercio, industria, los diputados, los presidentes municipales, de leones, de rotarios, los sacerdotes conservadores, y 3.1.2.- los dirigentes de las clases asalariadas como los

obreros, los peones, empleados, los pequeños propietarios de tierra, los inquilinos y pobladores, que son los que encabezan los sindicatos, comisariados, ligas campesinas, asociaciones de pobladores, vecinos e inquilinos, ya sea obrero o campesino propiamente dicho o profesor de escuela o sacerdote progresista.

Ambos sectores de liderazgo pueden ejercerse democrática o antidemocráticamente. Respecto a los trabajadores que es el que nos interesa en el desarrollo comunitario, los papeles antidemocráticos se ejercen en su, 3.1.2.1.- instauración, generalmente impuestos por las autoridades o los grandes propietarios, ya sea por el engaño, la violencia o la indiferencia de la población, o en su, 3.1.2.2.- ejecución, sirviendo, consecuentemente, a los intereses de quienes los impusieron en contra de sus supuestos representados. 3.1.2.3. Por conclusión, en un programa de desarrollo comunitario sólo los líderes de los trabajadores, pobladores e inquilinos democráticos puede intervenir efectivamente. Los líderes democráticos no sólo son electos por la mayoría de sus representados, cuya elección está libre de presiones y corrupciones, ya que la democracia no es un término simplemente numérico y legal, sino tiene un contenido social y político más amplio. Actúan además a lo largo de su mandato al servicio de sus representados, cuyos intereses conocen mediante asambleas, contacto personal, y otras formas de discusión democrática, (prensa, volantes, etc), con la posibilidad de ser revocados en caso de no cumplir con dichos intereses. Deben permitir la libre expresión de tendencias y oposiciones en el seno de su organización.

3.2 Los líderes informales son aquellos individuos que tienen capacidad para influenciar las actitudes o la conducta manifiesta de otras personas de la comunidad, en virtud de sus relaciones, sus cualidades personales y de su aceptación o arraigo, pero cuya autoridad si bien es reconocida por el grupo, nunca le ha sido conferida, públicamente, mediante actos, leyes o convenios. Este tipo de liderazgo se alcanza y mantiene también por efectos del carisma, o conjunto de cualidades prestigiosas subjetivas que se le atribuyen al líder (verdadero caudillismo) y que provoca el seguimiento de un séquito de incondicionales. Aunque esta característica es reforzada por la propia estructura de poder actual. A diferencia del líder no carismático, que vale por sus cualidades objetivas: conocimientos, capacidad, en ciertos casos fuerza física, cuyos seguidores son convencidos racionalmente.

3.2.1- Existen líderes informales ligados a los intereses creados y defensores del statu quo, como los caciques cuya personalidad combina, precisamente, la violencia con el paternalismo. O líderes informales que aspiran y trabajan por su reconocimiento legal, formal, por los círculos dirigentes, que sin romper con sus dirigidos, que son la base de su negociación, de hecho ya no representan sus intereses.

3.2.2.- Por contraparte, surgen líderes informales ligados o identificados con las necesidades de los trabajadores o campesinos pobres que ya sea por poseer una cultura superior o experiencias de luchas anteriores en otras comunidades, destacan e influyen entre sus compañeros. Ellos vienen a formar lo que algunos autores denominan la vanguardia natural.

3.3- Los métodos de influencia de los líderes respecto a sus representados son variados, como puede colegirse del siguiente esquema:

3.3.1- Método del control de ganancias y costos para B. Se da cuando A puede facilitarle a éste tales recursos o impedirle alcanzarlos, según considere oportuno.

3.3.2- Método de persuasión, basado en la habilidad de B para afectar el conocimiento de A, así como sus creencias y actitudes. Igual que con las otras formas de influencias, la persuasión requiere que B tenga a su disposición recursos apropiados: información, prestigio, verosimilitud, experiencia, conocimiento del objetivo, encanto personal. Según adquiera o pierda esos recursos tangibles, la persona aumenta o disminuye su capacidad de ejercer influencia.

Este método es apropiado para influir sobre un sistema social 'demócrata' o 'racional'.

3.3.3.- Uso de las actitudes de B para que lo influya A. Los miembros del grupo bien establecidos a menudo disponen de un tercer método de influencia. Pueden ser tales las relaciones entre A y B, que B desee o se siente obligado a aceptar los intentos de influencia de A. En tales circunstancias, A no tiene que administrar recompensas o castigos para ejercer influencia, ni emplear tampoco la persuasión. Puede influir sobre B simplemente indicando los cambios que desee ver en él.

3.3.4- Control sobre el ambiente. A este método se le denomina manipulación, dado que es posible usarlo sin el conocimiento o consentimiento de los afectados. Esto sucede cuando A puede controlar aspectos críticos del ambiente de B, se dice entonces que A tiene control 'ecológico' sobre B.

Cuando A intenta influir sobre B mediante el control 'ecológico' actúa de un modo que él supone que modificará el ambiente social o físico de B, de tal modo que el nuevo ambiente provocará en B el cambio deseado. Esto se ejemplifica así: A desea que B llegue temprano a trabajar, reparte café a las 8 a.m., y no lo vuelve a hacer. A coloca bocinas para transmitir música del agrado de B, etc. En general se denominan Métodos conductuales.

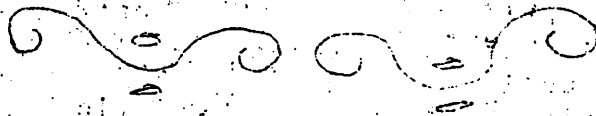
3.3.5- La redistribución de los recursos. El contrato de empleo es una forma en que el intercambio provoca los procesos de influencia. En esta situación, el empleado B firma un contrato de empleo con el empleador A; B está de acuerdo

aceptar la autoridad de A y éste está de acuerdo en pagar a B el salario establecido. El intercambio crítico es salario a cambio de sumisión a la autoridad.

4. De esta manera, población trabajadora, promotores y líderes democráticos, integran la triada humana del desarrollo comunitario. En este capítulo sin embargo, nos interesa subrayar más las características del liderazgo democrático, formal o informal. En gran medida el éxito o fracaso de un programa comunitario depende de la participación de sus líderes.

Sin descuidar a los líderes formales, y antes bien haciendo el mejor uso de su participación, se requiere una especial atención al liderazgo informal. Se ha encontrado que la participación de la comunidad en los programas guarda estrecha relación con el liderazgo existente o emergente. En las comunidades donde actúan líderes democráticos informales, el trabajo comunal se realiza sobre bases firmes de participación popular, contando con el apoyo y cooperación consciente y activa de la población. A veces se piensa que la participación de los líderes informales puede complicar la tarea del cambio. Y hasta se llega a afirmar que la acción es más simple cuando se desenvuelve sobre la base de las necesidades reales de la comunidad descubiertas por una investigación realizada por expertos sin la intervención de 'intermediarios'. Quienes así piensan, tienen desde luego una apreciación muy equivocada de lo que es desarrollo comunitario, de la importancia de la participación popular y de la filosofía democrática de trabajo en la comunidad.

Es de vital importancia determinar el liderazgo existente en la comunidad, estimulando y, sobre la base de una capacitación apropiada, incorporarlo activamente en los programas de desarrollo comunitario,



- C- "UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON LA FAMILIA CAMPESINA",
-de Juan José Silva Uribe.

Tomado de: "Cultura popular", Revista latinoamericana
de educación popular. No. especial 3 y 4.
Editado por CELADEC, Lima-Perú, Abril de 1982,
pp 105 a 117.

CAMPESINA: Reflexión y acción educativa

América Latina ha desarrollado en los últimos 25 años un intenso trabajo en educación popular (educación no formal, educación alternativa) en perspectiva de cambio; sin embargo, existe una marcada ausencia de trabajos de sistematización crítica y evaluativa que permita recoger estas experiencias y desarrollar un avance teórico. El presente trabajo recoge una experiencia y, a partir de una primera sistematización, realiza una reflexión teórica en vistas a enriquecer la práctica. Aborda temas de importancia necesarios en toda reconstrucción teórica de una experiencia educativa. Esfuerzos como éstos deben multiplicarse para ayudar al avance cualitativo que la educación popular está necesitando en América Latina.

OPCIONES METODOLOGICAS

Acerca del papel de la información.

El Proyecto Familia Rural se ha planteado, como uno de sus objetivos, aclarar algunas de las teorías y prácticas corrientes en los programas de educación no formal acerca del papel de la información.

En el contexto de aquellos proyectos que conciben el quehacer educativo en una perspectiva humanista, dialógica y participativa, se suele sostener que la entrega de información por parte del agente externo reproduce el esquema de dominación, más propio de los sistemas formales de educación, en los que la "instrucción" es la característica predominante (educación bancaria).

Este efecto de dominación suele ser uno de los resultados del proceso, aun en aquellos casos en los que el educador pretende asumir una actitud de respeto y consideración hacia los valores culturales del grupo educando. Es más, suele crearse el mismo efecto de dependencia aun en el caso de que el monitor sea una persona perteneciente a la comunidad de los educandos -modelo que se ha propuesto y utilizado en ocasiones con la pretensión de minimizar la desigualdad educador-educando-, cuando su papel consiste en transmitir al grupo la

información proveniente de los niveles organizativos y directivos de la experiencia.

Este efecto accidental puede ser producto, en gran medida, de un sentimiento siempre presente en los sectores populares- tal vez asociado a experiencias escolares-, de que el "saber" sólo puede provenir de aquellos que lo han aprendido previamente y son capaces de enseñarlos a otros. En parte, esto puede deberse a una magnificación de su propia ignorancia, asociada a sentimientos de culpa producidos por el temprano abandono de la escuela; en parte, seguramente, al hecho cierto de que quien posee el conocimiento posee el poder y "es", en la consideración social, superior a quien no lo posee.

Cualquiera sea la causa, parece plausible sostener que esta subyugación de los grupos a la información entregada desde fuera, impide u ocupa la capacidad del grupo para movilizarse en torno de la búsqueda de soluciones propias, originales y adecuadas a su propia realidad, frente a los problemas que enfrentan en cada momento histórico. Reduce las posibilidades de despertar una conciencia crítica frente a la estructura social de clases, en la que unos saben y pueden, y otros ni pueden. En fin, perpetúa una situación de dependencia y dominación a los grupos populares, pretende enseñar aquello que sabe o cree que puede serles de utilidad.

Desde un punto de vista diametralmente opuesto, resulta igualmente evidente que existe objetivamente un conocimiento acumulado de la humanidad usualmente fuera del alcance de los grupos populares, frente al cual se hace imposible sostener que, quien pueda, no debe entregarlo a dichos grupos para su propio beneficio.

La educación -sostiene Freire- es un diálogo permanente entre educador y educando, hasta permitir la ambivalencia de los roles. Y en el diálogo está precisamente la oposición a lo bancario de la educación tradicional, no en lo meramente participativo. Un proceso educativo puede ser participativo cuando el agente educador, sin hacerse parte del grupo de los educandos, promueve en él una gran actividad o movilización. Hay entonces gran participación del grupo en discusiones, búsqueda activa de respuestas, investigación, incluso, pero no hay diálogo. Obviamente, tampoco hay diálogo cuando el agente educador finge no saber lo que sabe; se pone paternalistamente "a la altura" del grupo y trata de inducirlos a la búsqueda de respuestas propias.

Por otra parte, la información puede provenir no solamente del exterior, sino estar presente en el interior del grupo, sólo que de forma tal que éste sea incapaz de descubrirla y utilizarla. Esto sucede, por ejemplo -en el lenguaje de Freire- cuando el grupo muestra su adhesión a valores o actitudes opuestas entre sí, o manifiesta opiniones contradictorias sobre temas relativos a su universo temático. El papel del

educador en este caso debe ser organizar dicha información en forma "correcta", a fin de que el grupo pueda procesarla en su beneficio.

Todo esto, por supuesto, implica opciones básicas, orientaciones específicas y objetivos propios de quien toma la iniciativa de constituirse en agente educador. De aquí la necesidad de explicitar el marco conceptual bajo el que su acción deberá regirse a lo largo del proceso.

Si su objetivo es lograr la "liberación de los grupos oprimidos", tomará en cuenta que dicha liberación debe necesariamente operarse en el mundo de hoy, tecnológico, moderno, en rápida evolución, pero a la vez, contradictorio, opresor, marginalizante. En esta realidad, nada se puede conseguir si los grupos populares no aprenden a manejarse y adaptar su tecnología a sus objetivos de clase.

Uno de los objetivos del proyecto Familia Rural ha sido estudiar un proceso educativo en el que la información que se proporcione a los grupos participantes tenga un papel claro y explícito, dentro de un contexto de diálogo y respeto por la cultura, teniendo en cuenta que este respeto no implica hacerse cómplice o asentir en los mitos y leyendas del folklore, sino oponer a las concepciones mágicas o míticas del pueblo, todos los conocimientos, las aptitudes y la lucidez de que sean capaces los grupos profesionales que intentan ponerse al servicio de sus intereses.

resulta igualmente evidente que existe objetivamente un conocimiento acumulado de la humanidad usualmente fuera del alcance de los grupos populares, frente al cual se hace imposible sostener que, quien pueda, no debe entregarlo a dichos grupos para su propio beneficio

EL DISEÑO DE LA CAPACITACION DE MONITORES

La función del monitor ha sido concebida como la de un mediador entre el equipo promotor de la experiencia y los grupos de base. Su labor consiste principalmente en conducir los estímulos diseñados por el equipo CIDE hacia el grupo de base, para luego comunicar las relaciones de éste. A medida que se acentúa el carácter dialógico de esta relación disminuye su calidad de mero estímulo-respuesta. Las reacciones del grupo de base incluyen opiniones, sugerencias y opciones que condicionan la secuencia de actividades que el grupo desarrollará en lo sucesivo. En un comienzo, dicha secuencia estaba exclusivamente determinada por el equipo CIDE. Más adelante el monitor adquiere naturalmente un liderazgo que va desplazando la dirección del equipo.

Muchos programas educativos de inspiración Freiriana plantean que, el ser consecuentes con la teoría de la liberación, incluye diseñar la capacitación de los monitores como un período de problematización de la realidad y de toma de conciencia acerca de su liderazgo en la comunidad. Esta opción asume el riesgo de que el monitor así capacitado no sepa manejarse frente a situaciones imprevistas en la conducción de su grupo.

La opción metodológica asumida por el equipo del proyecto pone énfasis en la preparación de los monitores para manejar los instrumentos que ellos deberán introducir en sus respectivos grupos, considerando que el proceso de análisis crítico de la realidad y de toma de conciencia se iniciará realmente cuando las condiciones para el diálogo educativo se hayan producido. Recién entonces quedarán involucrados en esta relación, tanto los grupos de base, como el equipo del proyecto y, por supuesto, los monitores. Esto equivale a decir que el equipo CIDE debe aprovechar cada instancia de trabajo para crecer y aprender en la comprensión y dinámica de la educación popular.

Obviamente, esta opción metodológica se refiere a cuestiones de matices o énfasis. No se concibe un aprendizaje exclusivamente centrado en el manejo de técnicas instrumentales, esto es, carente de todo elemento de análisis crítico y de problematización, así como, por otro lado, no es posible pensar en una capacitación exclusivamente problematizadora, sin instrucción sobre el manejo de instrumentos.

El diagnóstico y la investigación de la realidad

Las actividades que el proyecto propone a los grupos constituyen un análisis crítico de la realidad de las familias y de las comunidades campesinas involucradas. La información que los grupos requieren para este análisis proviene de la propia experiencia vivencial de cada uno de los miembros del grupo, estimulados a entregarla y compartirla por medio de las unidades de trabajo que el equipo CIDE elaboró previamente. A su vez, la elaboración de algunas de esas unidades de trabajo -los juegos de simulación, las investigaciones de grupo, o los juegos de roles, entre otros- requieren de un diagnóstico previo indispensable para conseguir que el instrumento sitúe al grupo en su propio contexto, esto es, que no lo enajene sino que, por el contrario, le permita reproducir las condiciones en que transcurre su vida diaria.

Dicho diagnóstico previo, sin embargo, no requiere de gran exhaustividad. El proyecto no se concibe como una labor en la que el equipo profesional investiga una realidad dada, a fin de sugerir líneas de transformación. Por el contrario, se plantea como instancia en la que las mismas comunidades implicadas analizan su entorno social y natural, a fin de comprenderlo mejor y, eventualmente, buscar formas de cambio adecuadas a sus necesidades y capacidades.

Así, el diagnóstico, el conocimiento y, por lo tanto, la investigación de esa realidad son parte integral del proceso educativo de cada uno de los grupos y se realizan a lo largo de toda la experiencia.

La investigación previa se limita a aquellos elementos necesarios a la adaptación de los instrumentos de trabajo.

La evaluación formativa

El trabajo de los grupos de base es el punto de confluencia de todos los aspectos teóricos y metodológicos del proyecto. Aquí es donde los materiales diseñados cobran vida y estimulan -o no-, la creación de un clima de diálogo y análisis crítico, así como la búsqueda de soluciones frente a los dilemas planteados por la vida diaria. Aquí es donde el trabajo de los monitores pone en evidencia la suficiencia o insuficiencia de la capacitación para el manejo de dichos instrumentos, y para recoger el trabajo de los grupos y canalizando hacia el equipo CIDE, a fin de establecer el diálogo educativo. Aquí es donde se demuestran si los esquemas de análisis del grupo CIDE permiten evaluar continuamente la dinámica de los grupos de base, para ir encauzando el interés y el análisis hacia tópicos relevantes de su problemática global, develando mitos y despertando su creatividad.

El trabajo de los grupos comprende tres tipos de problemas diferentes: la reunión de los grupos de base; el trabajo que las personas o los grupos puedan realizar entre dos reuniones, en sus hogares o en la comunidad (trabajo interreuniones); y las actividades de control y seguimiento.

* Las reuniones de grupos: Los grupos se reunirán una vez por semana, durante dos o tres horas, exclusivamente con sus monitores, para trabajar con el material programado en cada ocasión, presumiblemente durante las tardes o en las noches.

Inicialmente, el equipo CIDE debía contar, como mínimo, con una batería de ocho a diez instrumentos, que posibilitarán el trabajo de los grupos durante la fase inicial del proyecto.

Los grupos utilizarían permanentemente un instrumento de control que permitiese llevar un registro de asistencia y de las relaciones de parentesco entre los presentes a cada reunión.

* Actividades interreuniones: La educación es diálogo y el diálogo se debía situar en un lugar histórico y geográfico preciso: el de las comunidades rurales con las que estaríamos trabajando. Ellas y su realidad, el modo en que se procuran la subsistencia, su trabajo, sus relaciones inter e intrafamiliares y con el resto de la sociedad, serían el

tema de su trabajo, así como sus inquietudes y afanes diarios. A partir de allí debía suscitarse el interés de las personas por participar y permanecer durante algún tiempo en la actividad grupal.

Pero esa realidad y su complejidad no siempre es, asumida por las personas en forma consciente. Muchas decisiones suelen tomarse porque tradicionalmente "así se hace". Muchas limitaciones se aceptan "porque así es la vida". Demasiadas veces la apatía es producto del fatalismo.

Traer a la conciencia el hecho cotidiano requiere, a veces, el poder de objetivarlo, de desprenderlo de afectividad, de cosificarlo y ponerlo en el laboratorio de la discusión grupal, a fin de asumirlo como "parcela de mi realidad sobre la que puedo decir algo". Esto trae aparejado el análisis crítico: ¿Por qué hacemos esto así siempre? ¿Podría ser de otro modo...? Y la búsqueda de alternativas.

Para analizar el hecho se requieren datos: ¿Hacen todos lo mismo que yo hago siempre? ¿Les ocurre a otros lo mismo que a mí? ¿Cuántos de esta comunidad han pasado por lo mismo que yo? ¿Creen todos lo mismo que yo creo? ¿Si le propongo a mi vecino tal o cual cambio, aceptaría? Estas y muchísimas otras preguntas quedarían sin respuesta, en el ámbito de una reunión grupal, si no propusiésemos a los miembros de dichos grupos, individualmente o en parejas, subgrupos o equipos, que desarrollen actividades de búsqueda e investigación en el tiempo que media entre una reunión y la otra.

Evidentemente, estas actividades (su contenido, su profundidad o extensión) debían estar necesariamente condicionadas a la dinámica de cada grupo y a sus capacidades.

El equipo CIDE tenía que proporcionar las herramientas necesarias para el desarrollo de tales actividades y para el aprovechamiento de la información recogida.

* Actividades de control y seguimiento: Es posible distinguir como actividad de control aquella destinada a proveer al equipo CIDE la información necesaria para comprender, progresivamente mejor, "dónde está sucediendo qué cosa". Las actividades de "control" son el antecedente previo y necesario a las actividades de seguimiento que podrían definirse como aquellas destinadas a dar apoyo a los monitores en su trabajo y a la dinámica de los grupos durante todo el transcurso de la experiencia en terreno.

Una de las actividades de control, la composición y asistencia de los grupos a reuniones, sería compilada en una hoja que los grupos llenarían en cada ocasión. Aquí interesaba conocer las relaciones de parentesco de los presentes y el hecho de que viviesen o no en una misma casa. Las hojas se compilarían para su posterior análisis en

relación con las variaciones de composición de los grupos a lo largo de la experiencia.

Otra actividad de control sería la grabación de las reuniones de los grupos de base cuando, previo análisis del problema y en perfecto acuerdo con los monitores de cada grupo, ello se considerase conveniente y aconsejable.

Por fin, la grabación de las reuniones con los monitores, así como las entrevistas y conversaciones sostenidas y registradas en este medio, sería el antecedente que permitiría retroalimentar todo el proceso de proyecto y dar cuenta de él en forma rigurosa.

El seguimiento se concentraría básicamente en las visitas a los monitores antes de cada reunión de base, visita que tendría por objeto planear (progresivamente con mayor participación de los monitores) las actividades de la siguiente reunión de base. Aquí podrían introducirse nuevos materiales, así como las modificaciones o adaptaciones que fuese necesario hacer a los materiales previamente conocidos.

SOBRE EL DISEÑO Y SELECCION DE INSTRUMENTOS

Al analizar los procesos de educación, investigación y concientización, en la dimensión en que fueron asumidos por el equipo del proyecto, se optó por asignar a los instrumentos una triple función: motivación y organización de los grupos participantes; investigación y diagnóstico del ambiente natural y social en el que la vida de dichas comunidades se desenvuelve; y, por último, toma de conciencia de los miembros de dichos grupos acerca del significado de sus experiencias vivenciales.

Estos fueron precisamente los criterios que presidieron la selección y elaboración de instrumentos, junto con una preocupación constante por la adecuación del lenguaje y comprensión por parte de la población a que estaban dirigidos.

Al planificar las actividades de los grupos no resultaba posible suponer que determinado tipo de instrumentos iba a ofrecer mayores garantías de éxito que cualesquiera otra de las alternativas imaginables. Por otra parte, el equipo del proyecto había asumido una actitud crítica frente a programas no formales, que se atenían insistentemente al uso de determinado tipo de material didáctico, hasta desvirtuar el fin último del proceso educativo, por privilegiar la experimentación del medio seleccionado: filminas, diapositivas, láminas, folletos programados, cassettes, video-cassettes, etc.

Frente a este dilema el equipo CIDE intentó explorar una doble alternativa metodológica. La primera de dichas alternativas consistió en emplear una amplia gama de instrumentos motivadores, estimulantes y entretenidos, sin atenerse a un orden rígido en su administración, salvo en la medida en que ellos debían permitir analizar la problemática del grupo, partiendo de lo general a lo específico.

muchas decisiones suelen tomarse porque tradicionalmente "así se hace". Muchas limitaciones se aceptan "porque así es la vida". Demasiadas veces la apatía es producto del fatalismo.

Parecería conveniente que los primeros instrumentos a utilizar fuesen aquellos que permitieran tocar problemas vitenciales de índole general (trabajo, matrimonio, crianza de los hijos, administración doméstica, etc.) entre otras cosas con el objeto de poder detectar cuáles, de entre todos los temas posibles, resultarían mejores "generadores" de una dinámica adecuada a los objetivos del proyecto y a los intereses de cada grupo.

Más adelante podría pensarse en instrumentos más focalizadores, tanto en torno de los temas generadores descubiertos, como en torno de los temas que interesaban a los miembros del equipo CIDE: imagen de la escuela, migración, roles familiares, etc.

El listado básico de instrumentos incluyó juegos de simulación, dramatizaciones, investigaciones y diapositivas. Durante el transcurso de la experiencia se agregaron láminas y radioteatros grabados en cassettes.

La segunda alternativa metodológica, que se aplicó para lograr que los grupos se entusiasmaran en una tarea de reflexión y análisis en común, fue la de planificar las actividades grupales de manera flexible y diferenciada.

El apoyo y el seguimiento continuados a cada grupo, a través de sus monitores, debía permitir a muy poco andar, que cada grupo adquiriese una dinámica o velocidad diferente, lo que debía producir distintas secuencias de instrumentos, a la vez que diferentes enfoques temáticos.

La planificación inicial, hecha por el equipo del proyecto, se limitó a las primeras reuniones de los grupos (igual para todos) comenzando la diferenciación tan pronto como los grupos manifestaron capacidades, motivaciones o intereses diversos.

INSTRUMENTOS Y TECNICAS DE OPERACION

Una parte importante del tiempo que el equipo dispuso para la preparación de las actividades en terreno se dedicó al diseño y la elaboración de instrumentos.

Dichos instrumentos debían permitir que los grupos sometieran a discusión y análisis las condiciones en las que transcurre su vida diaria y los problemas de la familia, de la comunidad y de la sociedad en que ella se inserta.

El papel específico de los instrumentos se podía definir en una triple dimensión:

* Motivación y organización de los grupos: Uno de los problemas de tipo voluntario a nivel de la comunidad es el de la motivación de los grupos para iniciar un trabajo educativo y para perseverar en él.

Pensamos que los instrumentos, por cuanto tienen de esparcimiento (en un medio esencialmente chato y carente de horizontes como es el de la población marginal), y por cuanto permiten al poblador identificarse como protagonista de las actividades, estimulan la imaginación, atraen a los grupos y les permiten visualizar actividades ulteriores que aprovechen el impulso inicial.

* Investigación y diagnóstico: Dado que los instrumentos están diseñados para representar la vida de los pobladores suscitan usualmente una interacción rica en información concerniente a las condiciones que transcurre su existencia. Pequeñas inexactitudes representadas en los instrumentos son inmediatamente detectadas y señaladas; recuerdos de ocasiones de la vida real en que ocurrió tal o cual incidente semejante al que se representa en cada ocasión; identificación de personas dentro del grupo a quienes les ha tocado vivir alguna de las experiencias que la actividad va mostrando, etc.

Un sencillo análisis de lo que sucede en las ocasiones en que los instrumentos son utilizados por los pobladores, puede aportar una visión sumamente completa de la realidad cotidiana de una comunidad.

la cultura popular y campesina, en general, se caracterizan por su apatía y fatalismo, producto tal vez de una falta de confianza en sus propios medios y del convencimiento de que un cambio en su modo de vida sólo puede provenir de agentes externos

* Toma de conciencia: Como ya queda dicho, las actividades permiten "modificar" la realidad vivida, despojándola de una parte importante de su carga emotiva. Al mismo tiempo

permiten que muchos incidentes de la vida real (la muerte de algún familiar, la cárcel, el nacimiento de un hijo, un incendio) "ocurran" en el transcurso de una o dos horas. Lo mismo sucede con el ciclo de las cosechas en el campo, y, en general, con todo aquello que toma demasiado tiempo en ocurrir. Aquí se da la oportunidad de compartir con un grupo el significado de un conjunto de cosas que, si bien están usualmente presentes en la percepción de las personas, son rara vez asumidas por la conciencia.

El marco de referencia que el equipo del proyecto adoptó para formular el presente modelo educativo implica una concepción del proceso en la que educación e investigación se interrelacionan a todo nivel. El referente constante de los grupos en que este proceso se inserta en la vida cotidiana de las familias y de la comunidad. Los instrumentos de motivación y aprendizaje utilizados están diseñados para reproducir experiencias de la vida diaria y permitir que el grupo las comparta a nivel de reflexión crítica.

El supuesto que subyace a esta actividad es que las personas perciben su propia realidad, pero tienen escasas oportunidades de reflexionar sobre ella y hacerla consciente. Sienten y sufren sus problemas sin llegar a inquirir el por qué de su presencia y menos compartir esa reflexión -si se da a nivel individual- con otros miembros de su familia y de su comunidad. Viven su vida diaria sin tener la oportunidad de formular sus dificultades, esto es, sin poder objetivar los problemas, a fin de examinarlos y buscar soluciones alternativas. De aquí que la cultura popular y campesina, en general, se caractericen por su apatía y fatalismo, producto tal vez de una falta de confianza en sus medios y del convencimiento de que un cambio en su modo de vida sólo puede provenir de agentes externos. Indudablemente, el contexto de la sociedad urbana, moderna y desarrollada, que socializa la imagen del "hombre de éxito" como el modelo ideal, del cual el hombre campesino se siente muy alejado, contribuye a esta situación.

El proceso de investigación -concientización- educación se inicia cuando el grupo se aboca a la tarea de analizar su vida diaria, sus problemas en sus causas y consecuencias, y la interacción familiar en el contexto de su comunidad y de la sociedad. Allí se plantea y se comparte la realidad del trabajo productivo, del trabajo de la mujer en el hogar, del papel que le corresponde a cada miembro del grupo familiar, de los problemas de salud, higiene, nutrición, producción y consumo que son propios de la situación vivencial, en un proceso de investigación y develamiento de esa realidad que puede conducir a un cambio de actitudes y conductas.

Así, los instrumentos diseñados durante el transcurso de la experiencia deben constituir una herramienta que permita la toma de conciencia del poblador acerca del sentido

de su vida en la sociedad y del papel que, eventualmente, pueden él y su propio grupo social asumir en la determinación de su propio destino.

Durante el transcurso de la experiencia, una amplia gama de instrumentos de motivación y aprendizaje fue diseñada y/o adaptada para su utilización con los grupos de base.

Juegos de simulación

Los juegos de simulación constituyen situaciones en las que la estimulación lúdica, adecuada a las vivencias del adulto, hace las veces de instrumento para "simular" situaciones de la vida real.

No es novedad que el juego se emplee en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Desde los niveles más bajos del sistema escolar, en los que el juego parece connatural a la condición infantil, hasta los estratos superiores de la formación profesional (recordemos la simulación de juegos de mercado en la formación de economistas), se han utilizado reiteradamente determinados instrumentos lúdicos.

En el ámbito de la educación popular, sin embargo, ha ido surgiendo durante los últimos años una reelaboración de las razones que fundamentan su utilización en programas extraescolares, especialmente dirigidos a poblaciones rurales o urbano-marginales.

Esta reelaboración se vincula directamente con la filosofía freiriana que hemos reseñado antes y que se encuentra en la base de su pedagogía de la liberación. Las anteriores aplicaciones de los juegos en este tipo de programas estaban esencialmente marcadas por la necesidad de proveer oportunidades para el entrenamiento de habilidades básicas de lecto-escritura y matemáticas, en tanto que ahora se pone énfasis en la toma de conciencia y en la capacidad creadora del poblador marginado en torno de su vida en sociedad.

Los juegos desarrollados por el equipo del proyecto para su uso en terreno fueron los siguientes:

* La comunidad: La comunidad es un juego de tablero en el que cada jugador está representado por una ficha. Según se van tirando los dados, la ficha recorre el tablero y va experimentando diversas vicisitudes y accidentes propios de la vida diaria en una comunidad rural. Muchos de estos incidentes (no todos) implican traspaso de dinero: sin embargo, las cantidades involucradas no están determinadas por las reglas del juego, sino que deben ser acordadas por el grupo de jugadores, de acuerdo con lo que es usual en la vida real.

Pueden jugarlo entre cinco y diez personas según las dimensiones del tablero. Las leyendas incorporadas al tablero o al conjunto de tarjetas de situación son mínimas y no requieren demasiada lectura por parte de los jugadores. Es más, basta con que alguien del grupo o varios de entre ellos sepan leer, para que todos estén en condiciones de usarlo.

El transcurso del juego va obligando a los pobladores a mezclar la ficción representada por los incidentes allí propuestos, con la realidad, esto es, la forma en que en la vida real se resuelve cada uno de dichos problemas.

Así, si el jugador cae en la Farmacia, debe gastar algún dinero. Pues bien, en este caso el jugador debe señalar que compró determinado medicamento (tal vez recordando una situación de la vida real) y que éste le costó una suma determinada de dinero. El resto del grupo debe estar de acuerdo en que esa solución es plausible.

En otra oportunidad el jugador cae en un cuadro que dice: "le trabaja una semana al que tiene más.. cobre S/. ...". En este caso, todos los jugadores deben contar su dinero y el que tiene más deberá pagarle el salario usual de una semana para un trabajador agrícola.

Los incidentes son múltiples y muy variados, y los monitores deben conducir permanentemente al grupo para evitar las soluciones fantasiosas o ajenas a la realidad circundante.

En la experiencia de terreno este juego demostró un enorme valor en la motivación de los grupos, y suscitó insistentes manifestaciones acerca de su utilidad y adecuación a las necesidades educativas del grupo.

* El campo y la ciudad: También es un juego de tablero, con una mecánica semejante a la anterior. En este caso, sin embargo, el tablero tiene la forma de un ocho en el que el círculo más pequeño representa la vida en la comunidad campesina y el círculo mayor la vida en la población urbano marginal. Cada uno de ellos tiene una pista interior y una pista exterior.

Todos parten "viviendo" en el campo. Los que tienen más en el círculo interior pueden permanecer indefinidamente en él. Los que tienen menos van a dar indefectiblemente a la ciudad. Las tarjetas de situación de la Suerte y de "Vapal pueblo" pueden hacer cambiar la suerte de unos y otros en el sentido de tener que cambiar de carril. Tampoco aquí están señaladas las cantidades de dinero involucradas en cada transacción. Una vez que algunos de los jugadores han pasado a la ciudad ocurren incidentes en los que deben interactuar con quienes han permanecido en el campo: "Usted debe ayudar a un pariente en la ciudad", por ejemplo, o viceversa.

La experimentación de este tablero mostró reiteradamente la familiaridad con que los campesinos tratan el tema de la migración a la ciudad. Nunca faltó quien, en algún momento de su vida, hubiera vivido por un tiempo en alguna ciudad y/o que sabía de casos muy próximos relacionados con este tránsito. Sin embargo, el uso de este juego fue recibido con menos entusiasmo que otros.

* Quién hace, qué cosa: Este es un juego compuesto por un tablero, una ruleta y naipes. En el tablero se han diseñado diez columnas que representan otras tantas actividades propias de la vida diaria del campesino y su familia. Cada una de dichas actividades se descomponen en cuatro tareas concretas.

En la ruleta se repiten las mismas diez actividades. En los naipes están diseñadas las siluetas de los distintos miembros de una familia tipo, en cantidades variables: por ejemplo, el abuelo y la abuela; el papá y la mamá, muchachos y muchachas; niños y niñas.

El juego comienza distribuyéndose al azar unas cuatro o cinco cartas a cada jugador (según el número de personas presentes). Luego se hace girar la ruleta, la que al detenerse señalará alguna actividad. Por ejemplo, crianza de porcinos. El primer jugador debe ver en el tablero la columna correspondiente a esa actividad y la primera tarea es: "comprar una cerda preñada". El jugador debe escoger, de entre sus cartas, aquella que representa al miembro de un grupo familiar que puede desarrollar esa tarea. Supongamos que entre sus cartas no tiene ningún papá, que sería la jugada obvia e indiscutible, pero él escoge el abuelo. El grupo deberá discutir si acepta o rechaza esta solución y el jugador se verá obligado a argumentar por qué estima que esto es posible.

En la experiencia de terrenos los jugadores utilizaron con gran facilidad a "los papás" y a "las mamás". El número de estas tarjetas es, sin embargo, muy limitado y pronto el grupo se vio obligado a defender la posibilidad de que las distintas tareas debían o podían ser asumidas por otros miembros de la familia. Como los grupos del proyecto eran homogéneos, la discusión se hacía pronto muy animada.

El transcurso del juego dio oportunidad a que se debatiera la situación de las muchachas mayores obligadas a cuidar de la crianza y educación de sus hermanos más pequeños. También dejó traslucir muy claramente una pugna entre los papás y los muchachos: los primeros estiman que estos últimos son muy flojos e irresponsables "se lo llevan todo el día oyendo música y conversando con sus amigotes"; los segundos estiman que sus padres no les dan responsabilidades porque los creen incapaces de hacer nada bien y los privan de toda oportunidad de aprender o de demostrar lo que pueden hacer.

Las dramatizaciones, por definición, constituyen la simulación de un incidente de la vida real en condiciones "de laboratorio". En este sentido, dentro del espíritu del proyecto pueden constituirse en excelentes instrumentos para examinar las conductas individuales o grupales en el interior de las familias o de la comunidad, a fin de dar lugar a sus análisis críticos y a la búsqueda de alternativas. En algunos casos, el mismo ejercicio propuesto por nosotros a los grupos consistía en una discusión de un problema, como en el caso de El Tribunal. En otros casos, la presentación del caso debía ser seguida de una discusión del grupo.

* El tribunal: Este ejercicio consiste en que el grupo, a instancia de los monitores, se constituye en una especie de tribunal para someter a juicio algún problema presente en la comunidad y que afecta a alguno o algunos de sus miembros.

A este efecto, el grupo debe así designar a un juez, cuyo papel sólo será dirigir el debate. Del mismo modo, el grupo debe escoger a una persona que va a personificar el problema en cuestión. Su papel será meramente pasivo. No podrá hablar para defenderse, ni argumentar, y sólo se le dará la palabra cuando la discusión se haya agotado, a fin de que exprese lo que sintió en su papel de acusado. El resto del grupo se dividirá en dos bandos, que se ubicarán frente a frente. Un bando será el de los acusadores, que destacará la parte negativa, lo perjudicial o "malo" del problema en cuestión. El otro bando será el de los defensores, que deberá justificar el problema, dar las razones de su existencia o, por lo menos, sus atenuantes. Al cabo de un rato de discusión los papeles de acusadores y defensores pueden invertirse.

Durante el transcurso de la experiencia, algunos monitores manifestaron su inseguridad frente al ejercicio propuesto y sistemáticamente fueron postergando la oportunidad de ponerlo en práctica. Hacia el final y de común acuerdo con los monitores del proyecto, en dos de las comunidades involucradas se llevó a cabo este ejercicio de la siguiente manera: uno de los investigadores del equipo, cuya presencia en las comunidades de base se daba en esta ocasión por primera vez, accedió a participar en una sesión de clausura del programa que culminaría en una cena ofrecida por las comunidades. Como actividad final del programa se propuso al grupo someter a "juicio" a este investigador. Su delito: "el haber introducido dicho programa en la comunidad". Las reglas de juego fueron las mismas señaladas anteriormente. El análisis de la transcripción de las grabaciones de estas dos reuniones constituyen piezas vitales para la evaluación del programa.

* El radioteatro grabado: Contrariamente a lo que podría pensarse, este ejercicio no consistió en hacer oír a los grupos un radioteatro previamente grabado para luego suscitar

una discusión al respecto (técnica que también se usó durante el transcurso de la experiencia con bastante éxito), sino en producir una grabación, creada y realizada íntegramente por los grupos campesinos.

En el folleto de instrucciones que los monitores usaron para recordar las sencillas técnicas que les fueron mostradas durante la capacitación, se dan instrucciones muy simples sobre como proceder. Por otra parte, la experimentación de dichas técnicas por parte de los monitores durante su preparación les permitió implementar con facilidad este ejercicio en sus respectivas comunidades.

Estas instrucciones invitaban a los monitores a conducir al grupo a decidir acerca de un tema que afecta la vida en la comunidad. La segunda etapa consistiría en decidir qué personajes participarían y quiénes asumirían estos papeles. El tercer momento los llevaba a discutir lo que cada personaje diría y en qué orden iría "entrando" cada uno de ellos. Uno de los monitores manejaría la grabadora y haría de "director de sonidos". El cuarto paso consistía en el proceso mismo de grabar.

El resultado de la experimentación de esta técnica fue altamente motivador. El producto del trabajo de los grupos, aunque evidencia las naturales deficiencias técnicas, resulta impresionante en su realismo y conmovedor en la simplicidad de su argumentación.

* Ponerse en el pellejo del otro: Este ejercicio consiste en un juego de muy simple factura, que permite que dos miembros escogidos de entre el grupo representen un papel determinado durante diez o quince minutos, mientras el resto del grupo observa. Terminada la representación los monitores promueven una discusión preguntando si se ha comprendido bien el incidente e intentando extraer del grupo nuevas argumentaciones que los jugadores no dieron, o bien dieron en forma incompleta.

Los incidentes que el equipo CIDE propuso a los grupos, previa constatación en las comunidades acerca de su relevancia, fueron:

- La muchacha que quiere irse a trabajar a la ciudad (y su mamá).
- El joven que quiere dejar de estudiar (y su papá)
- La muchacha que discute con el padre acerca del pololeo.
- La muchacha que discute con su madre porque ésta le da las tareas más pesadas.
- La esposa que quiere que su marido venda sus derechos a la tierra.
- El joven que quiere que su padre le compre una radio-grabadora (o un televisor).

Sólo una de las comunidades utilizó este ejercicio. Durante una reunión de dos horas de duración, distintos miembros del grupo actuó cada uno de los incidentes descritos, actuación que fue seguida en todos los casos por una animada discusión. Los comentarios de los monitores fueron muy positivos, pero sin excesivo entusiasmo.

* Proceso a una esposa (de la serie: "El Jurado No. 13). Durante el transcurso del programa nunca se interrumpió la búsqueda de materiales novedosos y estimulantes que pudiesen servir a los propósitos del proyecto. Fue así como, a poco de iniciado el trabajo de terreno, se decidió introducir este material producido por SERPAL.

El proceso a una esposa presenta la problemática del "machismo" a través de la simulación de un juicio a una madre cuyo hijo ha sufrido un accidente debido, supuestamente, a su negligencia. Sin embargo, el padre del muchacho se encontraba reposando en casa (lugar donde ocurre el accidente), mientras que la esposa había salido. Se discute el significado de los papeles y responsabilidades en el interior de la familia.

El caso se presenta en tres episodios de 25 minutos de duración cada uno, consistiendo el primero en una presentación del problema, el segundo en la profundización de los argumentos, en pro y en contra, y el tercero, en un intento de búsqueda de soluciones. Evidentemente, su formato y presentación corresponden a las características que podría asumir un programa radiodifundido.

El equipo del proyecto, en consulta con los monitores estimó que iba a resultar una audición demasiado larga si se introducían los tres episodios en una sola reunión con los grupos y que bastaría para motivar la discusión el primero de ellos. Así se hizo, sólo que en dos de las comunidades del proyecto se ocupó una reunión completa (dos horas de duración aproximadamente) en escuchar y discutir las dos restantes. En esta segunda ocasión, a petición del primer episodio, es decir, se escuchó la cinta completa.

La serie "El Jurado No. 13" cuenta con una larga lista de títulos disponibles. Sin embargo, durante el transcurso del programa no hubo ocasión de proponer a los grupos otros episodios, a pesar de la excelente acogida que había tenido el "Proceso a una Esposa".

Investigaciones del grupo

En la conceptualización que el equipo del proyecto realizó en relación con las actividades de investigación de los grupos de base, éstas consistían en simples instrucciones a fin de que los miembros de cada grupo, individualmente, en parejas o en pequeños grupos, recogieran determinada información entre sus familias, para que la aportaran a

la discusión del grupo en una reunión próxima. Estas actividades debían realizarse durante la semana entre una reunión y otra. El papel de los monitores consistía en entregar, al final de una reunión, las "hojas de tarea", explicando el procedimiento a seguir. En la reunión siguiente debían ayudar a sistematizar la información recogida, con el objeto de que el grupo pudiese analizarla con mayor facilidad y así suscitar un debate sobre el tema.

El equipo del proyecto se había planteado entre sus objetivos explorar dos áreas problemáticas por este medio, cosa que durante el transcurso de la experiencia se demostró impracticable. La primera consistía en averiguar la imagen que proyecta la escuela en la familia campesina, mediante una investigación de los niveles de escolarización que habían logrado, en cada familia, los abuelos, los padres y la actual generación de jóvenes, diferenciada por sexos. La segunda consistía en una investigación acerca de los nudos de relación en el interior de la familia, intentando averiguar a quién recurre cada miembro de un grupo familiar frente a diversas vicisitudes de normal ocurrencia en el medio campesino.

En ambos casos los obstáculos que impidieron su realización fueron de doble naturaleza: por una parte, los instrumentos no llegaron a ser diseñados en un nivel de operabilidad aceptable, esto es, suficientemente simples pero significativos, lo que coartó a los monitores, que temieron justificadamente no poder manejar el instrumento propuesto. Por otra parte, ninguno de ambos temas pareció atraer mayormente a los grupos. La escuela es un dato obvio de la realidad. Su presencia, su importancia y la connotación positiva que se le atribuye no se discute. Los nudos de relación en el interior de la familia son, tal vez conceptos demasiados abstractos de una realidad que se intenta conservar en la intimidad, especialmente cuando la constitución de las familias no es todo lo "normal" que establecen las pautas sociales dominantes.

Un tercer instrumento diseñado por el equipo tuvo su aplicación en una de las comunidades implicadas, con un efecto notable: "Quién hace...Qué cosa".

Esta investigación constituye un complemento al trabajo sugerido por el juego del mismo nombre reseñado antes y consiste en unas hojas de tarea en las que distintos miembros de un grupo familiar consignan lo que otros miembros de esa misma familia hacen en un día completo de 24 horas. Las instrucciones son simples: se trata de agrupar las actividades en no más de diez rubros, tales como trabajar, descansar, dormir, alimentarse transportarse hacia el trabajo o la escuela, preparar la comida, conversar con otros miembros del grupo (especialmente los niños). A este listado de actividades, y en lo posible respondiendo a una observación de lo que ocurre en la realidad, las personas se asignan en forma

cruzada, de modo que ninguno se investiga a sí mismo, sino a otros miembros de su familia. Se diseñó una hoja distinta para el papá, la mamá, los jóvenes, las muchachas y los niños.

En su aplicación este instrumento logró atraer el interés de los miembros del grupo en el que se aplicó, el cual se detuvo durante dos reuniones seguidas a discutir sus resultados. El debate fue animado y existen evidencias de positivas confrontaciones en el interior de algunas familias, así como reiteradas manifestaciones acerca de la necesidad, la utilidad y trascendencia del ejercicio.

La serie de diapositivas

Estos instrumentos pertenecen al Programa Padres e Hijos (PPH) que el CIDE ha desarrollado e implementado desde ya hace varios años en distintos lugares.

Para su uso en el presente proyecto, fueron sacados del contexto en que los usa el PPH. De dicho programa se emplearon sólo dos series de diapositivas, sin recurrir a sus manuales de instrucción para el monitor, ni a la serie de distintos materiales que se usan en los diversos tipos de reuniones que se llevan a cabo para cada unidad temática, bajó las pautas elaboradas por el Programa Padres e Hijos.

No hubo dificultades para su administración en dos de las comunidades del proyecto, debido al hecho de que en los respectivos locales comunitarios existe suministro habitual de electricidad. En la tercera comunidad no existe un local comunitario y tampoco los hogares cuentan con dicho suministro, lo que obligó a buscar un lugar distinto para las reuniones en las que se usó este medio, hecho que determinó perniciosas alteraciones en la composición del grupo y en su dinámica general.

Los temas presentados en una primera instancia fueron "el desarrollo del niño", que muestra diferentes factores -positivos y negativos-, que pueden afectar el crecimiento físico, intelectual y moral del niño de familia popular, y "los niños aprenden de nosotros", tema introductorio a la educación sexual, centrado en las relaciones afectivas dentro de la familia.

Posteriormente, impulsados por la presión de los grupos, que manifestaron gran aceptación de este instrumento, se proporcionó una serie sobre la problemática de alcoholismo.

En cada ocasión en la que se usó este medio se utilizó simultáneamente una grabadora, a fin de registrar el debate que cada imagen iba suscitando en el grupo. Es notable comprobar el aumento de la asistencia a las reuniones en estas ocasiones, debido en parte al aparataje que acompaña su presentación.

Trabajos de grupo

Esta es la última unidad de trabajo que el equipo diseñó para ser usada por los grupos en la fase final del programa. En el folleto de instrucciones para los monitores se señala el objetivo de esta unidad: el grupo ha conocido una serie de instrumentos y materiales con los que ha trabajado y que ha estimado interesantes. Existen otros grupos como éste que necesitan cosas nuevas para trabajar. El grupo debe producir un nuevo material, semejante a los que ha conocido, para ser usado por otros grupos. Para lograr este objetivo deben dedicarse tres reuniones:

En la primera, el grupo decide qué instrumento va a desarrollar, esto es, un juego, un ejercicio de dramatización, una investigación, un conjunto de láminas, una grabación, etc. Decide el tema sobre el que versará el instrumento y prepara una primera descripción general.

Este material es recogido por el equipo del proyecto y puesto en una primera versión, utilizando los recursos propios del proyecto (dibujante, materiales, etc).

En la segunda reunión, el grupo vuelve a trabajar sobre el material presentado por el equipo CIDE, sugiriendo mejoras y modificaciones.

En la tercera reunión el equipo del proyecto volverá a presentar una versión más elaborada del material producido por el grupo, el cual deberá usarlo simulando una situación real para producir los ajustes finales y dar su aprobación definitiva.

Por causas meramente accidentales sólo uno de los grupos llegó a enfrentar esta tarea con pleno éxito, creando un conjunto de 18 láminas que representan las distintas incidencias del "Año Agrícola" en una familia campesina, acompañados por una grabación que presenta las láminas y dramatiza algunas de las incidencias descritas en ellas. Según testimonio de los monitores de este grupo, la idea de desarrollar este instrumento y no otro, provino del grupo mismo, por cuanto ellos, como conductores, hubiesen preferido desarrollar un juego de simulación.

Si bien las láminas las materializó el dibujante del proyecto, el grupo fue lo bastante crítico como para rechazar en repetidas oportunidades los bosquejos que éste le presentó, así como para modificarlos en otras. Además, el grupo fue muy preciso en descubrir qué deseaba que representara cada lámina.

CONCLUSIONES

* Las últimas actividades en dos de las comunidades del proyecto entregaron valiosa información acerca de lo que el desarrollo del trabajo había significado para los grupos involucrados.

No puede afirmarse que esa evaluación sea la única posible, ni que sus resultados sean todo lo replicables que fuese de desear. Sin embargo, permite a los miembros del equipo CIDE reafirmar su convicción de que los estímulos proporcionados a los grupos fueron adecuados para dinamizar su actividad en torno de áreas problemáticas que los mismos involucrados, en forma mayoritaria, estimaron importante.

* Los cuadros de asistencia y composición de los grupos no entregan una comprobación de hipótesis de que hacia el final de la experiencia se daría una mejor distribución que la que se comprobaba inicialmente. Sin embargo, demuestra que un grupo estable y homogéneo de personas concurrió regularmente y las reuniones de los grupos, junto con muchos jóvenes y muchachas y en menor proporción, padres y madres de familia, que concurrieron sólo a una, dos o tres reuniones. Es posible que este fenómeno se haya dado en razón del modo en que los monitores invitaron e influyeron en sus vecinos, parientes y conocidos para que se comprometieran con las actividades del programa. Ese núcleo de personas permaneció a lo largo del proceso junto con muchos otros que entraban y salían en una rotación continua.

* El instrumental utilizado y la metodología de aproximación y control del programa se demostraron muy operacionales, estimulantes y adaptables a distintos contextos, considerando la intermediación de monitores, voluntarios de la misma comunidad con escaso entrenamiento.

Las actividades propuestas concitaron el interés de distintos miembros de los grupos familiares, quienes interactuaron libremente durante el transcurso de las reuniones. Existe bastante evidencia de que en múltiples ocasiones los participantes sintieron la necesidad de que otros miembros de su grupo familiar estuviesen presentes en las reuniones y, en ocasiones, lograron que se incorporaran al programa (aunque sin que este hecho alcanzara a reflejarse en los datos estadísticos, como ya queda dicho).

En los registros de grabaciones y crónicas de terreno -todavía suceptibles de un análisis más profundo- se advierten algunas evidencias de cambios conductuales en las interacciones de la comunidad, que permiten presumir que el programa no ha dejado efectos negativos. Por el contrario, el anecdotario del proyecto recoge múltiples manifestaciones positivas. Los contactos con la institución local resultaron fortalecidos y los propósitos de una colaboración más estrecha en el futuro han sido manifiestos, quedando condicionados a la sola existencia de los recursos necesarios.

* Aparte de los indicadores de motivación reflejados en la asistencia a reuniones y en las transcripciones de las discusiones, no se utilizaron en esta experiencia otras mediciones del grado de logro de los objetivos propuestos. El hecho de que al menos uno de los grupos haya logrado crear una unidad de trabajo sobre una temática propia, con cierto grado de autonomía en la decisión y en la ejecución (y que un segundo grupo haya resultado fallido por razones puramente accidentales), constituye ciertamente una evidencia positiva. Los procedimientos de evaluación formativa empleados durante la fase de control y seguimiento de la experiencia en el terreno mostraron algunos vacíos propios de la forma de constitución del equipo profesional, que son perfectamente salvables. Sin embargo, se echa de menos, para este tipo de experiencias, una metodología operacional de evaluación de resultados, coherente con el modelo teórico del programa.



BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- (1) Ander Egg- Ezequiel. "Introducción a las técnicas de Investigación Social". Edit. Humanitas, 5ª Edición, Buenos Aires, 1976, 335 pags.
- (2) _____, "Metodología y Práctica del Desarrollo Comunal". Editorial El Atheneo, S. A. de C.V., 10ª edición, Buenos Aires, 1982. 392 pags.
- (3) Aróstegui, José Manuel y otros. "Metodología del Conocimiento Científico". Edit. Presencia Latinoamericana S. A., 2ª edición, México, 1985, 445 pags.
- (4) Barreix Moares, Juan B. y Castillejos Bedwell, Simón. "Metodología y Método en la Praxis Comunitaria". Distribuciones Fontamara, S. A. 1ª edición, México, 1985. 180 pags.
- (5) Besse, Guy. Práctica Social y Teoría. Editorial Grijalbo, S. A. 1ª edición es español, México, 1969, 154 pags.
- (6) Demo Pedro. "Investigación Participante: Mito y Realidad. Edit. Kapelusz, S. A. Versión Castellana de: pesquisa Participante: mito y realidad, Buenos Aires, 1985.
- (7) Freire, Paulo. "Alfabetización de adultos": é ela un Quêfazer neutro? tomado de: "Educação e Sociedade" Revista quadrimestral de Ciências da Educação -Setembro, 1978, Ano I, No. 1.
- (8) _____, "Acción Cultural para la Libertad" Edit. Tierra Nueva, S. Rl. 2ª edición, Buenos Aires, 1975, 101 pags.
- (9) García Canclini, Néstor -"Arte Popular y Sociedad en América Latina". Editorial Grijalbo S. A., 1ª edición, México, 1977, 289 pags.
- (10) García, Pedro Benjamín. "Educación Popular: algunas reflexiones en torno da questão do saber" Tomado de: "A questão política da educação popular". Editora Brasileira, S. A. 3ª edição, São Paulo -(Brasil), 1980, 198 pags.

- (11) Gnanette, Vera y de Wit, Tom. Organización Campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa. Publicación del CEDLA - Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos. Amsterdam-Países Bajos, 1985, 531, pags.
- (12) Gomezjara, Francisco. "Técnicas de desarrollo comunitario". Distribuciones Fontamara, 1ª edición, México, 1986, 378 pags.
- (13) De Gortari, Eli. "El método de las Ciencias - Nociones Elementares". Edit. Grijalbo, S.A. 5ª edición, 1984. 152 pags.
- (14) Gramsci, Antonio. "Antología". Selección, traducción y Notas de Manuel Sacristán. Siglo XXI, Editores, S.A. 2ª edición, México, 1974, 520 pags.
- (15) Guerasimov, Y.G. "La investigación científica". Edic. Pueblos Unidos. Buenos Aires, 1975. 300 pags.
- (16) Kelle W y Kovalsón, M., "Sociología Marxista". Edit. Cartago, Buenos Aires, 1974, s/p.
- (17) Leontiev, A.N. "Actividad, conciencia y personalidad". Edic. Ciencias del Hombre. Buenos Aires, 1978. 238 pags.
- (18) Markovic, Mihailo. Dialéctica de la praxis. Amorrortu Editores, S.C.A. única edición en Castellanos autorizado por el autor y la agencia yugoslava de autores. Buenos Aires, 1972, 168 pags.
- (19) Max-Neef, Manfred y otros. "Desarrollo: escala Humana una opción para el futuro". Centro Dag. Hammarskjola Uppsala, Suecia, 1986. s/p.
- (20) Núñez H. Carlos. "Educar para transformar, transformar para educar". IMDEC A.C. México, 1985. 273 pags.
- (21) Padua, Jorge. "Técnicas de Investigación aplicadas a las Ciencias Sociales". Fondo de Cultura económica, 2ª reimpresión, México, 1982. _____ pags.
- (22) Pinto, João Bosco. "Trabajo en grupos y movilización comunitaria". Mimeo del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas - IICA - Zona de las Antillas, Sto. Domingo, 1976, 21 pags.
- (23) Rodríguez Brandão, Carlos (organizador). Pesquisa Participante. edit. Brasiliense, S.A. Sao Paulo, Brasil, 1982, 212 pags.

- (24) Sánchez Vásquez, Adolfo. "Filosofía de la Praxis"
Edit. Grijalbo, S.A. 3ª edición, México, 1973, 383
Pags.
- (25) de Schutter; Anton. "Investigación Participativa:
una opción metodológica para la educación de adultos."
Impreso en Talleres Gráficos de CREFAL, 2ª edición,
Pátzcoaro, Michoacán, México, 1983, 391 pags.
- (26) Suárez López, Gloria Ines y Fonseca Quirós Ma. Elena.
Los Centros de Educación Popular en Costa Rica: Ori-
genes, política y métodos de trabajo. Tesis de grado para
optar por el título de Licenciada en Planificación.
1988.

OTRAS OBRAS CONSULTADAS:

- (1) El materialismo dialéctico e histórico. Ensayo de divulgación. traducido del ruso por O. Razinkov. Edit. Progreso, 1976, 550 pgs.
- (2) Movilizando la Mujer...El cómo, el Con qué, porqué y para qué de un proyecto. Producido por: Centro de la Tribuna Internacional de la Mujer, Inc., New York, noviembre, 1980.
- (3) Cómo hacerlo y hacerlo bien. Manual de gestión de proyectos de organizaciones privadas de desarrollo. Producido por: Grupo de Tecnología Apropiable (Panamá) y Desarrollo Educativo internacional, INC. Panamá, febrero, 1984.
- (4) Taller sobre metodologías de capacitación campesina y educación popular. Vol. 1. Asociación Latinoamericana de Organizaciones de promoción.-ALDP. Memoria del Taller realizado en Conocoto, Ecuador, enero, 1981.
- (5) Cultura Popular. Revista Latinoamericana de Educación Popular. No. especial, 3 y 4. Abril, 1982. Producción Editorial CELADEC, Lima, Perú.