

# LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA PUENTE ENTRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EL DESARROLLO COMUNITARIO

*Francisco Palazón Romero*

---

## I. Introducción

En un primer momento pensamos titular el artículo

“La investigación-acción como paradigma puente (o puente paradigmático) entre la pedagogía y el desarrollo comunitario”.

Para algunos autores la Investigación-Acción es un nuevo paradigma en las Ciencias Sociales (MOSER, 1978), pero la mayoría define la I.A. como una metodología (ESCUADERO, 1987; GONZÁLEZ, 1989; QUINTANA, 1986; SAEZ, 1989).

Si nos detenemos un momento en el concepto de Paradigma, veremos que hay tres perspectivas diferentes de abordarlo.

La primera y más clásica es la que utilizó Kuhn en 1962, y dice así: “Considero a éstos (paradigmas) como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (KUHN, 75:13). Pero el término que aparece en “La estructura de las revoluciones científicas” está lleno de sentidos diferentes (21 sentidos distintos según el trabajo de MASTERMAN 75:168-169). Le ocurre algo parecido al término Ideología

utilizado por Marx (12 acepciones diferentes encuentran los estudiosos de la obra de Marx). Por ello, y siguiendo los trabajos de J. SAEZ sobre los paradigmas en Pedagogía y en Pedagogía Social, podemos delimitar esta primera perspectiva “científica” diciendo que: “Son plataformas conceptuales relativas a la realidad educativa y desde las cuales se mantienen, implícita o explícitamente, determinados supuestos teóricos y determinadas metodologías de trabajo y de investigación” (SAEZ, 86:16).

La segunda perspectiva, que podríamos llamar científico-poética, critica la visión de Kuhn como demasiado mecánica y parte de concebir la realidad como un sueño soñado por un grupo de personas y consensado por ellas. Los paradigmas serían las distintas miradas o sueños y estarían profundamente “teñidas” por el/los sujeto/s que miran o sueñan. En la última obra de L. Racionero y L. Medina, “El Nuevo Paradigma”, PPU, 1990, encontramos la siguiente definición: “Un paradigma no es un método, es una manera. No es el método científico, sino algo más amplio: una manera de ver el mundo y de interiorizarlo. Un paradigma es un conjunto de acuerdos sobre cómo considerar e investigar la realidad. Por tanto, contiene al menos los siguientes elementos:



1) Que la I.A. enraizada en el paradigma sociocrítico no puede entenderse como contrapuesta a los paradigmas racional-tecnológico e interpretativo-simbólico, sino que supone una fundamentación epistemológica que asume superándolas a las dos anteriores, lo que le permite utilizar las tecnologías de ambas y aportar nuevos "aparatos" o "construcciones" teórico-prácticas.

2) Que la I.A. enraizada en el paradigma sociocrítico y desarrollada en el campo de la Educación de Adultos bajo el nombre de Investigación Participativa, es el puente que permite pasar de la Educación de Adultos y la Pedagogía Social, al Desarrollo Comunitario.

## II. La I.A. en los diferentes paradigmas

En el apartado anterior hemos visto brevemente qué podíamos encontrar bajo la denominación de Paradigma. Ahora, siguiendo el exhaustivo trabajo del Dr. Sáez en "La construcción de la Educación. (Entre la tecnología y la crítica)", I.C.E. de Murcia, 1989, vamos a retomar las características más importantes de cada uno de los tres paradigmas antes de situar la I.A. en cada uno de ellos.

El paradigma racional-tecnológico se basa filosóficamente en el positivismo y neopositivismo, e intenta acercar lo máximo posible las ciencias sociales en general y la pedagogía en particular al modelo "científico" de las ciencias naturales tal y como lo desarrolló en el siglo XIX la físico-química. Las características más importantes de este paradigma son:

"1. Considera la realidad (...), objeto de estudio y de investigación como una

realidad natural y externa al sujeto que investiga y actúa (...).

2. (...) *filosofía realista* defensora de la idea de que el mundo puede ser apprehendido y captado tal cual es (...).
3. (...) conocimiento objetivo cuyas características son la *cuantificación, el hecho de ser verificable o falsable* y desde luego replicable (...).
4. El objetivo (...) es la *construcción de proposiciones y enunciados* que expresen las relaciones existentes entre las distintas variables (...).
5. (...) *Lo causal* es utilizado para definir las relaciones entre las variables empíricas que pueden ser aplicadas o manipuladas para producir resultados que pueden predecirse bajo condiciones (...).
6. (...) tendencia a *formalizar el conocimiento* (...)." (SAEZ, 89:34-35).

El paradigma interpretativo-simbólico se basa filosóficamente en la fenomenología y la hermenéutica. Nace como respuesta crítica al paradigma anterior y trata de formular una ciencia social y una pedagogía en las que los fenómenos estudiados *incluyan* el sentido creado en la interacción de los sujetos. A nuestro juicio es muy importante enfatizar el término "inclusión", ya que permite asumir los estudios propiciados por el paradigma racional-tecnológico (p.e., variables cuantitativas) dándoles una nueva interpretación (p.e., con la ayuda de variables cualitativas). Las características más importantes de este paradigma son:

"1.- La naturaleza del conocimiento (...) no es objetivo (...) sino *subjetivo*. (...) La realidad (...) no viene constituida por hechos objetivos, observables y externos al propio sujeto sino por significados,

símbolos e interpretaciones elaboradas por él mismo, a través de su interacción con los demás. De ahí la importancia del *contexto* (...).

2.- (...) **distanciamiento relevante del modelo de cientificidad** defendido por las ciencias físico-naturales (...).

3.- (...) la preocupación de los investigadores (...) no se concentra en la observación de la conducta como un hecho (...) sino (...) cómo los individuos actúan (...), cómo se interaccionan, negocian y consensuan en las situaciones (...).” (SAEZ 89:48-49).

El paradigma crítico se basa filosóficamente en el marxismo, la escuela de Frankfurt y más concretamente en la filosofía de J. Habermas. Nace como crítica al paradigma interpretativo-simbólico, y aunque acepta muchos de sus postulados -tanto sus acertadas críticas a los positivistas, como sus desarrollos teóricos de la construcción social del sentido y de la realidad (Cfr. Berger y Luckman)-, señala una carencia de éste: las coordenadas sociohistóricas en las que se construyen los significados y se dan las interrelaciones de los sujetos. Trata de formular una ciencia social y una pedagogía en las que junto al interés técnico y el interés práctico, el conocimiento tenga un interés emancipatorio. También aquí queremos subrayar que el interés emancipatorio no se contrapone al interés práctico ni al técnico, sino que los asume dándoles un nuevo sentido. Las características más importantes de este paradigma son:

- “1. La naturaleza del conocimiento (...) obtenido (...) es crítico o **dialéctico** (...).
2. El papel de la **ideología** es (...) fundamental (...).

3. (...) la teoría crítica presta una gran atención a los intereses emancipatorios del conocimiento (...).

4. (...) este sujeto (...) ni es sólo un receptor ni sólo un constructor activo de conocimiento (...) sino un “coaprendiz” en interacción dialéctica con otros sujetos (...).” (SAEZ 89:57-60).

La Investigación-Acción, ¿en qué paradigma está situada?. Para algunos autores podemos encontrarla tanto en el paradigma interpretativo-simbólico como en el paradigma crítico: “la investigación-acción se sitúa según sus distintas opciones, a caballo entre la perspectiva interpretativa y la crítica” (ESCUADERO 87:19), “los orígenes teórico-científicos que están a la base de la investigación-acción, me refiero al interaccionismo simbólico, por una parte, y a la hermenéutica y teoría crítica en sociología, por otra” (GONZÁLEZ, 89:8), “la metodología de la investigación en la acción es una investigación que hunde sus raíces en los presupuestos del paradigma interpretativo-simbólico y en el crítico” (SAEZ, 89:62).

Otros autores nos hablan de una I.A. positivista, praxeológica, sistémica, comprensiva y dialéctica (GOYETTE, LESSARD-HEBERT, 1988).

Hablar de una I.A. positivista parece contradictorio (SUSMAN y EVERED, 1978), pero el análisis de las relaciones causales simples entre dos variables, con instrumentos esencialmente cuantitativos, viene matizado en la I.A.: “No se trataría, pues, en el caso de estas investigaciones-acciones de un positivismo puro sino de un positivismo relativizado por la finalidad de acción asignada a la investigación (resolución de un problema práctico), por

las características del práctico-investigador y por las limitaciones o exigencias del medio profesional (a nivel del control de las variables sobre todo)" (GOYETTE, LESSARD-HEBERT, 88: 135).

También encontramos en ESCUDERO, 1987, otra clasificación donde podemos hablar de una I.A. técnica, una I.A. práctica y una I.A. crítica. En la primera el equipo técnico diseña el programa de trabajo y el desarrollo metodológico, y los profesores lo llevan a cabo. En la segunda los profesores controlan el programa de trabajo y son asistidos por un investigador externo. En la tercera, los profesores parten de sus prácticas e intentan situarlas en coordenadas socio-contextuales en el intento de provocar cambios no sólo individuales-profesionales sino socio-organizativos.

En BARBIER, 1978, encontramos una I.A. empírica y una I.A. experimental, que entrarían de lleno en el paradigma racional-tecnológico: "L'action-research empirique consiste à accumuler les données des expériences d'un travail quotidien dans des groupes sociaux semblables (...). L'action-research expérimentale exige une étude contrôlée de l'efficacité relative des différentes techniques dans des situations sociales pratiquement identiques" (BARBIER, 78:83).

Otra clasificación de la I.A. que nos remite directamente a los tres paradigmas es la de GELINAS y GAGNON, 1983, en la que encontramos cinco tipos de I.A.: objetivizante, militante, política, tecnológica e interpretativa.

Nuestra hipótesis, tras recoger las diferentes clasificaciones que nos ofre-

cen un panorama de la I.A. en cada uno de los paradigmas, es la siguiente:

La I.A. de corte positivista ha sido principalmente desarrollada en el mundo de la empresa: "En el entorno epistemológico de esta tendencia situamos la concepción de la ciencia-acción desarrollada por Argyris (1980), práctico de la intervención psicosocial en empresas (...) St. Arnaud (1982, p. 141) afirma que la metodología de la ciencia-acción descrita por Argyris "comparte puntos de vista comunes con la investigación común, suficientes para situarla en la constelación perceptual-behavioral" (GOYETTE, LESSARD-HEBERT 88:70).

La I.A. de corte interpretativo-simbólico ha sido desarrollada principalmente en el campo de la pedagogía y la escuela: "En la actualidad, probablemente el defensor más declarado de una versión interpretativa de la I.A. es John Elliot (...) cuando Elliot habla de una teoría interpretativa como marco para I.A. está refiriéndose, de modo muy particular, a la teoría interpretativa, hermenéutica, de Gadamer, con la que se identifica plenamente y aplica a sus propósitos" (ESCUDERO 87:26).

La I.A. enraizada en el paradigma sociocrítico ha sido desarrollada principalmente en el campo de la educación de adultos, ha tenido como principales pioneros a Danilo Dolci (Italia) y a Paulo Freire (Brasil), y se ha convertido en militante bajo la denominación de Investigación Participativa: "El investigador es partícipe y aprendiz comprometido en el proceso de investigación, y este proceso lo lleva más a la militancia que al desinterés" (HALL, 81:65).

Esta relación entre la adscripción a un paradigma y la puesta en práctica en distintos campos no es matemática (podemos encontrar prácticas de I.A. en Educación de Adultos de tipo experimental - escasas- o interpretativas, así como psicólogos de empresas que bajo la denominación de socioanalistas utilizan una I.A. crítica), sino que señala las tendencias más generales. Nos sirve para centrarnos en la Investigación Participativa como paso al Desarrollo Comunitario.

### III. La I. participativa como puente metodológico entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario

En el apartado anterior hemos intentado mostrar como la Investigación-Acción, cuando se enraiza en el paradigma sociocrítico, se convierte en una ciencia nómada frente a las ciencias sedentarias ancladas en los paradigmas racional-tecnológico e interpretativo-simbólico: "las ciencias y técnicas nómadas inventan y las ciencias y técnicas sedentarias archivan lo inventado, las ciencias y técnicas nómadas plantean problemas que las ciencias y técnicas sedentarias resuelven. La estructura de las primeras es problemática y la estructura de las segundas es teorematizada. Lo que las ciencias y técnicas nómadas inventan en su marcha problemática lo introducen las ciencias y técnicas sedentarias como axiomas en sus dispositivos teorematizados" (IBAÑEZ 85:297).

También hemos intentado mostrar, que más allá de las diferencias y las dificultades de integración: "No se trata de integrar perspectivas en todas sus dimensiones de modo artificioso. No se trata de postular un reductivo eclecticismo

suprimiendo las diferencias evidentes" (SAEZ 89:110), la Investigación-Acción enraizada en el paradigma sociocrítico es capaz de incluir tecnologías tomadas de los otros paradigmas dándoles un nuevo sentido: "El paradigma sociocrítico utiliza para sus análisis de la realidad, junto a variables cuantitativas y cualitativas, variables implicacionales" (PALAZON 91:7).

En este apartado vamos a ver como la Educación de Adultos se convierte en Desarrollo Comunitario utilizando como metodología la Investigación Participativa: "la Investigación "Participativa" es la investigación-acción como forma de Educación de Adultos que tiende a promover el "desarrollo comunitario"" (QUINTANA 86:16).

Vamos a partir de distintas definiciones de Educación de Adultos que han dado los organismos oficiales, tanto a nivel internacional (las citas están tomadas de "Reuniones Mundiales Internacionales sobre Educación de Adultos", Monografías sobre Educación de Adultos, OEI/EDA-1, Madrid, Abril 1981) como a nivel nacional. En ellas veremos como la E.A. mantiene una tensión constante entre una concepción escolar o instrumental de la misma y una concepción más amplia, que apunta al Desarrollo Comunitario. Veremos también como la obra de Paulo Freire ha influido notablemente en esta última concepción.

En la Primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, que tuvo lugar en Elsinor (1949), el énfasis está puesto en el desarrollo del adulto, no de la comunidad, pero ya este desarrollo va más allá de lo escolar: "La Educación de los adultos tiene por objetivo satisfa-

cer las necesidades y aspiraciones del adulto en toda su variedad. (...) no se arranca de un programa establecido con anterioridad ni de la división del saber por materias separadas, como lo establece la enseñanza tradicional, sino que arranca de situaciones concretas, de problemas actuales a los que los propios interesados deben encontrar solución”.

En la Conferencia de Montreal (1960), se habla de la coexistencia pacífica, del respeto mutuo, la comprensión y todos los valores que deben desarrollarse con la educación. Se recoge también la necesidad de alfabetización en los países de Asia, Africa y América Latina. Pero el Desarrollo Comunitario sigue estando ausente. Apenas se encuentra esbozado más como deseo que como objetivo de trabajo en el siguiente párrafo: “Una población sólo puede aprovechar plenamente las posibilidades de educación si goza de un nivel de vida satisfactoria, y es casi inútil establecer principios, normas y métodos pedagógicos si no se tienen en cuenta las condiciones fundamentales de vida gracias a las cuales únicamente podrá sacarse provecho de los servicios docentes”.

En la Conferencia de Tokio (1972), aparece claramente recogida la importancia de la Educación de Adultos en el desarrollo nacional, pero el tema está fuertemente centrado, limitado, a la formación profesional, al desarrollo del mundo del trabajo: “La educación de adultos constituye un instrumento de unidad y de desarrollo de una nación pero, en la mayoría de los casos, los planes nacionales de desarrollo no insisten lo suficiente en la función que desempeña la educación de adultos en el proceso total

del desarrollo, la educación en general y la educación de adultos en particular no deben ya considerarse como un servicio social, sino como una inversión nacional necesaria”

En la 19ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, Nairobi, 1976, se clarifica y define el concepto de E.A.. Partiendo de la educación formal y no formal, recoge en sus tres últimas líneas la participación en el desarrollo socio-económico: “La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y *una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente*”

Por último, en la Conferencia de París (1984), ya aparece claramente el desarrollo comunitario como una concepción global y distinta de la Educación de Adultos. En las recomendaciones de la Conferencia a los países miembros encontramos: “Que definan la función de la educación de adultos en el contexto de las necesidades de la persona y la sociedad y elaboren programas adecuados con objeto de proporcionar oportunidades educa-

tivas a los diversos grupos de adultos, que al planear sus programas de educación de adultos, se concentren en la idea de que los interesados han de participar activa y responsablemente tanto en la ampliación de su capacidad de iniciativa y sus conocimientos prácticos, *como en el desarrollo de la comunidad a la que pertenecen* (...) Que fomenten la incorporación de la dimensión local del desarrollo en la elaboración y la aplicación de las políticas y de los programas de educación de adultos”.

Si a nivel internacional está clara la larga marcha desde un concepto restrictivo y escolarizante de la E.A., a otro más amplio, no sólo a nivel de declaraciones sino también de influencias de éstas en las distintas campañas de alfabetización (ARNOVE y GRAFF, 1987); a nivel nacional el panorama es francamente desconcertante.

Podemos rastrear igualmente la tensión entre lo escolar y el desarrollo comunitario. Pero curiosamente, en los documentos oficiales desde 1986 hasta 1990 la tendencia es la inversa que la del panorama internacional.

Querriamos pensar que ésto es debido a que el último documento es una ley, la L.O.G.S.E., publicada en el B.O.E. de 4 de octubre de 1990, y quizás por ello, por su carácter de ley, no recoge los aspectos de desarrollo comunitario inherentes a una cierta concepción “progresista” de E.A.. La realidad es que en el Título III de dicha ley, DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS, que recoge los artículos 51, 52, 53 y 54, sólo habla de la Formación Básica, de las enseñanzas no obligatorias reguladas en la presente ley, del bachillerato y la for-

mación profesional, de la Universidad para mayores de veinticinco años... y sólo en el artículo 51, cuando nombra los objetivos de la E.A. dice: “c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica”; y en el punto 1 del artículo 54: “La educación de las personas adultas podrá impartirse en centros docentes ordinarios o específicos. Estos últimos estarán abiertos al entorno y disponibles para las actividades de animación sociocultural de la comunidad”.

Realmente la ley limita la Educación de las Personas Adultas a lo académico (formación básica y profesional), y las referencias al desarrollo comunitario no aparecen. Esta situación es aún más extraña, cuando el año anterior, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, M.E.C., 1989, en el capítulo XII “La Educación de las personas Adultas”, encontramos repetidas referencias al desarrollo comunitario. En el punto 27: “Hace unos años se trataba de unas cuantas iniciativas de Educación de Adultos en y para el desarrollo de las pequeñas localidades rurales. Hoy, además de seguir extendiéndose estos programas, diversas administraciones locales, urbanas y rurales, grandes y pequeñas, están utilizando los programas formativos como una palanca para la creación de empleo, como un instrumento de generación de actividad económica y social, de transformación del destino o especialización económica de un territorio”. Y en el punto 40, encontramos: “En cuanto al tipo de programas, los recursos públicos deberían dar prioridad a programas territoriales ligados a la reactivación económica, a la creación de empleo y al desarrollo de la vida social y cultural”.



Si nos remontamos cuatro años atrás, las declaraciones oficiales eran aún más explícitas. Así, en el "Libro Blanco de la Educación de Adultos. Un Libro Abierto", M.E.C., 1986, p. 283, tenemos: "El nuevo modelo de Educación de Adultos supone una concepción distinta en cuanto a la unidad espacial de referencia; en lo sucesivo será el proyecto de base territorial y no el centro docente, círculo o aula de adultos quien asumirá el protagonismo principal atendiendo las demandas específicas de una determinada comarca, municipio o distrito y adscribiendo la totalidad de recursos humanos y materiales disponibles para este fin". Y aún de manera más explícita, llamando por su nombre al Desarrollo Comunitario, aparece en un Documento de la Subdirección General de Educación Permanente, titulado "Principios y directrices que deben orientar la transformación y el desarrollo de la Educación de Adultos", Madrid, 1986: "El proyecto de distrito (de barrio, localidad, comarca,...) será la base sobre la que se organice la Educación de Adultos. Este debe marcar las líneas de coordinación y orientará la actividad a desarrollar, en la perspectiva de una política integral: integración de las áreas formativas esenciales para lograr una formación integral del individuo, en integración de los diferentes aspectos del *desarrollo global de la comunidad*. La formación no es un fin en sí mismo, sino un medio para conseguir transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas. De ahí que el proyecto no deba convertirse en un producto de consumo donde se ofrezca una variada gama de actividades, sino que debe ser un proyecto-respuesta que haga posible el logro de los objetivos de desarrollo individual y social que se pre-

tenden, y facilite la *transformación de la comunidad* en la que se actúa."

Tensión entre dos concepciones de E.A., una de ellas fuertemente influenciada por los trabajos de Freire. Para algunos autores el método Freire conjunta ambas: "Naturalmente que este tipo (social) de Educación de Adultos es compatible con el otro (académico), y, por supuesto, mucho más interesante e importante que este último. Aquí está el valor del método de Paulo Freire, que conjunta las dos formas de Educación de Adultos" (QUINTANA, 86:9).

Nuestra hipótesis final es doble:

1) La Fundamentación Epistemológica del método Freire es la misma que la de la Investigación Participativa, pero el Esquema Conceptual del Método de la Investigación Participativa aporta elementos sociales a trabajar directamente, no a considerar como contexto.

2) La Investigación Participativa es la metodología que sirve de puente desde la Educación de Adultos al Desarrollo Comunitario, tal y como viene definido por las Naciones Unidas y recogido en "Promoción socio-cultural: análisis y perspectivas", OIE/EDA, Madrid, 1984: "aquellos procesos en cuya virtud, los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades e integrar a éstas en la vida del país y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional".

Una definición muy parecida nos encontramos al hablar de la Investigación Participativa: "El Consejo Internacional de Educación de Adultos, una organización internacional no gubernamental, hizo una llamada en 1.977 para reabrir la discu-

sión sobre la metodología y las técnicas de la Investigación Participativa, entendida ésta como todo esfuerzo tendente a estrechar vínculos entre investigadores e investigados en la tarea común de *develar la realidad social para transformarla en beneficio de los sectores más oprimidos y explotados.*" (FALS, 81:11, Las negritas son nuestras).

En el campo de la Investigación Participativa, y en su doble apertura hacia la Pedagogía de Freire y hacia el Desarrollo Comunitario, nos encontramos a numerosos autores. A un lado del Atlántico la I.P., está fuertemente influenciada por el carácter militante de la ciencia social y por la necesidad de desarrollo rural. Al otro lado, la I.P., está más "academizada" y preocupada por el desarrollo de los sectores desfavorecidos y marginales en la geografía urbana occidental. Vamos a escoger a un autor, Budd L. Hall, para ver los elementos básicos de la Investigación Participativa:

1. El problema tiene su origen en la propia comunidad y es ésta quien lo define, analiza y resuelve.
2. El objetivo último de la investigación es la transformación radical de la realidad social y la mejora del nivel de las personas inmersas en esa realidad. Los beneficiarios de la investigación serán los propios miembros de la comunidad.
3. La investigación participativa entraña la participación plena y activa de la comunidad en la totalidad del proceso de investigación.
4. La i.p. abarca toda una variedad de grupos de personas sin poder: explotados, pobres, oprimidos, marginales, etc...

5. El proceso de i.p. puede crear en la gente una mayor conciencia de sus propios recursos e incitarla a desarrollar la confianza en sí misma.
6. Se trata de un método de investigación más científico porque la participación de la comunidad en el proceso de investigación permite un análisis más exacto y auténtico de la realidad social.
7. El investigador es partícipe y aprendiz comprometido en el proceso de investigación, y este proceso lo lleva más a la militancia que al desinterés." (HALL 81:65).

Leyendo y releendo estos elementos básicos de la I.P., nos preguntamos por las matizaciones y los aportes de esta nueva reformulación de la Pedagogía de la Liberación.

El primer punto nos recuerda al universo vocacular y a las situaciones existenciales definidas y analizadas por la propia comunidad (Cfr. Freire). De la misma manera nos recuerda el Estudio Situacional (Cfr. F. Gutiérrez). Dos matices amplían las formulaciones de Freire y Gutiérrez: el problema puede soltar amarras del campo educativo, y sin obviar dicho campo, conceder mayor importancia a aspectos económicos, sociales... Además, y ésto es para nosotros lo importante, el problema definido puede y debe resolverse, a diferencia de las situaciones existenciales de Freire cuya resolución no es sino que "va siendo".

En el resto de los puntos no encontramos diferencias, sino más bien reformulaciones similares que provienen de un campo distinto al de la Pedagogía, el de las Ciencias Sociales.

**Bibliografía**

- BARBIER, R., 1977, "*La recherche-action dans l'institution éducative*", Gauthier-Villars, Paris.
- 1978, "*Larecherche-action institutionnelle*", en P.O.U.R., pp. 80-91, Paris.
- COLOM, A.J. (y colaboradores), 1987, "*Modelos de Intervención Socioeducativa*", Narcea, Madrid.
- ESCUDERO, J.M., 1987, "*La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa*" Revista de Innovación e Investigación Educativa, nº 3, pp. 5-39, ICE de Murcia, Murcia.
- FALS BORDA, HALL, VIO GROSSI, COHEN, LEBOTERF, RUBIN, PIERRE GRANDOIT, SCHUTTER, WIT, GIANOTTEN, 1981, "*Investigación Participativa y Praxis Rural. Nuevos conceptos en Educación y Desarrollo Comunal*", Mosca Azul Editores, Lima.
- FREIRE, P., 1969, "*La educación como práctica de la libertad*", Siglo XXI, Madrid.
- 1970, "*Pedagogía del Oprimido*", Siglo XXI, Madrid.
- 1977, "*Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*", Siglo XXI, Madrid.
- 1984, "*La importancia de leer y el proceso de liberación*", Siglo XXI, Madrid.
- 1990, "*La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*", Paidós-MEC, Madrid.
- GONZALEZ, A. (comp.), 1989, "*La Investigación-Acción como Metodología en Ciencias Sociales*", Cossío, Murcia.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, M., 1988, "*La Investigación- Acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentación*", Laertes, Barcelona.
- HESS, R., 1981, "*La sociologie d'intervention*", PUF, Paris
- IBAÑEZ, J., 1985, "*Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*", Siglo XXI, Madrid.
- KUHN, T.S., 1975, "*La estructura de la Revoluciones Científicas*", Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- LOPEZ DE CEBALLOS, P., 1987, "*Un método para la Investigación-Acción Participativa*", Popular, Madrid.
- M.E.C., 1986, "*Libro Blanco de la Educación de Adultos. Un Libro Abierto*", Madrid.
- 1989, "*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*", Madrid.
- MOSER, H., 1978, "*La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales*", en Molano, A. (comp.), "*Crítica y política en ciencias sociales*", Tomo I, pp. 117-140, Punta de Lanza, Bogotá.
- O.E.I./E.D.A, 1981, "*Reuniones Internacionales Mundiales sobre Educación de Adultos*", en *Monografías sobre Educación de Adultos*, Madrid.
- PALAZON, F., 1987, "*Educación de Adultos: Una tarea de Animación*", D.P. del MEC, Murcia.
- PEREZ, M<sup>a</sup>.G., 1990, "*Investigación-Acción, Aplicaciones al campo social y educativo*", Dykinson, Madrid.
- QUINTANA, J.M., (Coord.), 1986, "*Investigación Participativa. Educación de Adultos*", Narcea, Madrid.
- RACIONERO, L. y MEDINA, L., 1990, "*El Nuevo Paradigma*", PPU, Barcelona.
- SAEZ, J., 1989, "*La Construcción de la Educación. (Entre la tecnología y la crítica)*", I.C.E. de Murcia, Murcia.
- VARIOS, 1987, "*Educación de Adultos y Desarrollo de la Comunidad. Tres experiencias en el Plan Regional de Educación de Adultos de Murcia*", D.P. del MEC, Murcia.
- VATTIMO, G., 1989, "*Más allá del Sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*", Paidós, Barcelona.
- VERDES-LEROUX, J., 1978, "*Le travail social*", Editions de Minuit, Paris.