

El quehacer praxeológico

Carlos Germán Juliao Vargas

El enfoque praxeológico

Carlos Germán Juliao Vargas



Facultad de Educación (EDU)
Departamento de Pedagogía
Escuela de Alta Docencia



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios

El enfoque praxeológico



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios

El enfoque praxeológico

Carlos Germán Juliao Vargas

Editor: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO

Presidente del Consejo de Fundadores: P. Diego Jaramillo Cuartas, CJM

Rector General: Dr. Leonidas López H.

Rector Sede Principal Bogotá: Dr. Alonso Ortiz S.

Vicerector Académico: P. Harold Castillaso D.

Decano Facultad de Educación: Dr. José Orlando Ugarte

Director del Departamento de Pedagogía: P. Carlos G. Juliao Vargas, CJM

Grupo de Investigación

Escuela de Alta Docencia

Grupo clasificado en Colciencias en Categoría C

Director del grupo: Carlos G. Juliao Vargas

Este libro es resultado de la línea de investigación “Praxeología pedagógica” y corresponde al proyecto de investigación titulado: “Implementación del modelo pedagógico praxeológico en la Facultad de Educación”

Evaluación académica del libro

Jair Duque Román

© Carlos Germán Juliao Vargas.

© Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO

Título: El enfoque praxeológico

Autor: Carlos Germán Juliao Vargas

Editado por: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Facultad de Educación (EDU)

Departamento de Pedagogía - Escuela de Alta Docencia

Bogotá D.C., Colombia

Dirección: Diagonal 89 # 87A-50

Teléfonos: 2918407 - 2528603

Primera Edición, Bogotá, Colombia, 2011

Corrección de estilo: Mónica Laverde Henao

Diseño y diagramación: Diego E. Romero V.

ISBN: 978-958-44-7535-0

Impresión: Imagen Gráfica

Primera edición: 2011 - 1000 ejemplares

Impreso en Colombia - *Printed in Colombia*

La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso del editor y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. El autor se reserva los derechos de reproducción para futuras ediciones o reimpressiones del libro. La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO - tiene reservados los derechos de reproducción de la primera edición en Colombia. Los textos son responsabilidad de los autores y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

Contenido

Prólogo	11
Por : <i>Jair Duque Román</i>	
Introducción. Haciendo praxeología al andar	13
I. ¿Qué es eso de praxeología?	21
1.1. La teoría antropológica a la base de la praxeología.....	22
1.2. La praxeología como discurso sobre la acción	27
1.3. La praxeología como proceso	35
1.4. A modo de conclusión: la metamorfosis praxeológica.....	46
Referencias bibliográficas.....	48
II. ¿Cuál es el concepto de “acción” adecuado para la investigación praxeológica?	51
1. Acerca del concepto de “acción” para la investigación praxeológica	51
1.1. La ansiedad cartesiana y el representacionismo	53
1.2. Replantando la acción como en-acción (<i>enaction</i>)	55
2. Implicaciones para la investigación desde la perspectiva praxeológica... ..	58
Referencias bibliográficas.....	65
III. El quehacer praxeológico como proceso investigativo	67
1. ¿Qué es eso de la investigación/intervención?	68
2. Algunas precisiones epistemológicas sobre el enfoque praxeológico en tanto quehacer investigativo	81
3. Metodología para un trabajo praxeológico/investigativo sobre la propia práctica profesional.....	86
3.1. Momento del ver: el análisis crítico.....	90
3.2. Momento del juzgar: la interpretación	128
3.3. Momento del actuar: la re-elaboración operativa de la práctica.	137
3.4. Momento de la devolución creativa: evaluación y prospectiva ..	146
Referencias bibliográficas.....	154
Epílogo. La necesidad de recordar y prolongar aquello que aún no está terminado	157
1. Autoformación y desarrollo personal	161
2. La objetivación de la experiencia	161
3. Creatividades solidarias.....	161
Referencias bibliográficas.....	164

Prólogo

En esta tercera obra del padre Carlos Germán Julio Vargas encontramos la continuidad de un proceso investigativo sobre el concepto de “praxeología” y sus procesos investigativos y prácticas en UNIMINUTO. ¿Qué es la praxeología? y ¿cuál es el concepto de acción adecuado para la investigación praxeológica? son cuestionamientos que hacen parte del proceso mayéutico que sobre el quehacer praxeológico uno ve cualificarse a lo largo de estos últimos quince años de producción teórico-práctica y metodológica del autor, sobre esta innovación formativa profesional.

En ella podemos encontrar los aportes a una reflexión crítica del propio quehacer y de la obra del Padre Rafael García-Herreros Unda, los cuales estimulan la acción de una obra que tiene de base el trabajo a favor de los pobres, por medio de la educación y la pedagogía social.

En la definición y conceptualización de la praxeología encuentro un avance en relación con las dos obras anteriores del autor sobre el mismo tema, pues se pasa de una “historización” de un campo, de un vocablo y sus relaciones con la educación, a la definición de un sentido propio en la contemporaneidad. Otro elemento importante del texto es su posibilidad sincrética en el pensamiento judeo cristiano, referida a la obra de Hannah Arendt (pluralidad, imprevisibilidad, fragilidad, narración).

Hay preguntas que se le pueden hacer al texto, como por ejemplo: ¿no es muy apresurado inferir que la reflexión sobre la acción conduce a la felicidad? Incluso, ¿es posible disentir con que “las relaciones humanas no instrumentales” hacen frágil la acción, al pensar que, al contrario, la fortalecen? También se puede cuestionar ¿si la praxeología, en tanto metodología, es “eficaz y pertinente” y en qué sentido es un discurso crítico? Lo ético–estético es aquí coherentemente “crítico” y paradójicamente controversial.

¿Es posible hablar de una tercera praxeología? (cercana a la opción freireana crítica, donde su aporte es importante y, por demás, cercano a la obra del también caribeño maestro Orlando Fals Borda). De igual modo, ¿no sería posible hablar de una praxeología social? ¿Incluso de tipo caribeña? Esta postura dialógica, hace de la reflexión una parte integral de la práctica–crítica a la que nos invita el autor.

La consistencia en la argumentación y en las fuentes hacen del texto una obra muy cercana a la psicología, por retomar aspectos como el lenguaje, la percepción y la cognición en la comprensión contemporánea. Pensaría que el concepto de “comprensión corporeizada”, nuevo para mí, aporta mucho a la educación física. Encuentro en los pasos de la investigación praxeológica y su acción colectiva una superación de las ideas y conceptos expuestos en otros textos.

Hay citas, como las del maestro Ernesto Sábato, muy sugerentes. Del mismo modo, se presenta una propedéutica que se hace necesario poner en juego en la práctica, en otras profesiones diferentes a la educativa. Desde mi lectura, hay también, en materia de teorización reflexiva, combinaciones psico-metodológicas y cognoscitivas sugerentes e innovadoras; por ejemplo, en relación con la escuela y los sistemas propuestos, o con la etnografía escolar, que hacen del texto una novedad praxeológica y una propuesta reflexiva contemporánea muy influida por el paradigma administrativo.

En el mundo de la academia –de la educación superior en Colombia, en general, y en UNIMINUTO, en particular– debemos sentirnos complacidos con esta nueva obra de Carlos Juliao, pues es un aporte al proceso investigativo. Particularmente quiero manifestar mi gratitud por permitirme prologar este libro, como uno de los testigos más cercanos a su obra pedagógica, que le ha dado luz a una praxeología profesional con sentido investigativo y prospectivo, intencionalmente académico.

Con respeto y admiración,

Jair Duque Román

Docente del Programa de Trabajo Social.
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, UNIMINUTO

Introducción. Haciendo praxeología al andar...

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

*Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.*

Antonio Machado

La praxeología aparece como un esfuerzo de hermenéutica práctica que articula las funciones universitarias de investigación, de compromiso social crítico y de formación profesional al interior de un contexto pluridisciplinario. Por eso, ella sitúa plenamente el quehacer pedagógico en un paradigma praxeológico de investigación-acción-formación en el que la práctica, en su contexto, es el punto de partida y el de llegada, es generadora de teoría y de acción responsable. Justamente, la praxeología no es sólo un ejercicio de investigación teórico o intelectual, sino, y sobre todo, una práctica de responsabilidad y rendición de cuentas de los sujetos que la ejecutan.

En la Facultad de Educación de UNIMINUTO, desde 1992 hemos estado trabajando en ella, con el deseo de recuperar la fuerza, teórica y práctica, de la acción educativa para la pedagogía; por ello, construimos el concepto de *praxeología pedagógica*, inscrito de entrada en un proceso investigativo práxico y multidisciplinar. Tomamos el concepto “*praxeología*” de las ciencias humanas y sociales (economía, sociología del trabajo, ciencias de la organización y de la decisión, aplicaciones didácticas diversas, entre otras), todas ellas enfocadas a la cuestión de la *acción eficaz*, en su carácter de acción interactiva y comunicativa. Pero quisimos ir más allá de esta perspectiva en la que la acción queda reducida “al ajuste de los medios al cumplimiento de un fin dado” (Daval 1963, p. 139); por eso, nuestro enfoque se preocupa también por el significado y la pertinencia de las prácticas, y no sólo por su eficacia. Ello significa que, además de la perspectiva lógica, tenemos también en cuenta las dimensiones ética y hermenéutica de la acción. En ese sentido, asumimos la visión de Jacques Grand’Maison, uno de los iniciadores de la llamada praxeología pastoral en Quebec, quien la presenta como un proceso de investigación-acción “capaz de articular la experiencia vivida, la acción y el pensamiento, el saber ser, saber vivir, saber decir y saber hacer colectivo de los ac-

tores, la experiencia reflexionada, la consciencia de clase y la creación colectiva” (Grand’Maison, 1975, p. 11).

El modelo praxeológico surge, pues, en la Facultad de Educación, pero luego es apropiado como un principio de toda la Universidad, expresado en el texto *Nuestra Vocación Fundamental* (UNIMINUTO, 2002, p. 10) en los siguientes términos: “[La praxeología] constituye una reflexión crítica sobre nuestro quehacer y la experiencia. Por ello, incentivamos el ejercicio de la práctica (social y profesional), como validación de la teoría, buscando formar ciudadanos socialmente responsables”. El reto para UNIMINUTO consiste en que, más que lo práctico, pero partiendo de las diversas prácticas (en los programas académicos, en las escuelas y/o centros, en las prácticas sociales o profesionales de campo), se fortalezca la posibilidad del aprendizaje significativo y socialmente pertinente. Esto significa que, más que concentrarse en lograr mayor eficacia en las acciones, fruto de una razón práctica (lo que realmente también ha hecho), la Universidad realice su gestión académica, investigativa y de proyección social desde “la razón praxeológica, que construye saberes a la luz del análisis de la práctica pensada, reflexionada, y no producto de la improvisación o del azar” (Herrera, 2010, p. 71).

UNIMINUTO lo está haciendo progresivamente. Indudablemente falta aún mucho por recorrer y construir, incluso, tal vez faltan acciones por reorientar o retomar. Pero hay evidencia de bastantes proyectos educativos, muchos de ellos culminados con una producción académica (tesis de grado, libros, material audiovisual, series radiofónicas, videos o documentos diversos), que han sido el resultado de procesos investigativos, de práctica socio-profesional o de procesos de consultoría¹.

1 Señalemos algunas de estas evidencias, todas ellas parte del fondo editorial de UNIMINUTO: Herrera, E. (2010). *En medio de la memoria. Diez años de historia de la Escuela de Medios para el Desarrollo*; Docal, M. (2009). *Formación y praxis. Memorias del primer seminario internacional de trabajo social comunitario*; Rocha, C. et al. (2008). *Comunicación para la construcción de capital social*; Rocha, C. (2008). *Radio escolar: comunicación, conflictos y ciudadanías*; Almanza, T. et al. (2008). *Teoría y praxis en la formación filosófica*; Juliao, C.S. (2007). *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*; Juliao, C. (2006). *Control social y ciudadano. Proceso de formación en la acción*; Schuster, H. (2006). *De la intervención a la interacción social. Una aproximación al contexto y cambios en la fundación de la obra social El Minuto de Dios*; Briceño, S. y Molina, R. (2005). *Fortalecimiento de instituciones educativas y praxeología pedagógica*; Juliao, C.S. (2002). *Ecobarrios*; Juliao, C. et al. (2001). *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología*.

La razón de ser de este libro², fruto de esta experiencia acumulada, es explicar cómo podemos trabajar esta metodología de investigación-acción-formación praxeológica que se adecua al proceso, que puede ser transformada por quienes participan en dicho quehacer, pero que, al mismo tiempo, puede servir para abrir sendas alternativas hacia dónde dirigirse en ese largo camino que son las prácticas socio-profesionales, las cuales pretenden ser, igualmente, procesos de generación, recreación o aplicación de conocimientos a partir de la experiencia. Y sabemos que esto es posible porque, como lo señala M. Montañés:

Las categorías sociales [...] son provisionales, no son ni buenas ni malas, ni justas ni injustas, ni verdaderas, ni falsas, sino categorías útiles para comprender la realidad, esto es, para abarcarla y hacerla inteligible, de acuerdo con las necesidades sociales surgidas [...]. La realidad surge de la necesidad. La realidad es así y no de otro modo porque tenemos la necesidad de verla así y no de otro modo (1997, p. 165).

Con esto queremos indicar la importancia que damos en la praxeología a los actores sociales, como sujetos constructores de conocimiento a partir de sus propias prácticas sociales y profesionales. La centralidad que conferimos a la realidad, por su capacidad para constituirnos como personas y ciudadanos, no está en algo externo y preexistente que los sujetos descubren (buscando sus leyes y sus puntualidades, como señala el método positivista), sino en su condición de construcción social, mediatizada por relaciones de saber que reposan en relaciones de poder. Se trata de poner en posición de sujetos a los actores que intervienen en el quehacer praxeológico, para que así puedan ser constructores de su realidad social.

La tesis fundamental que defiende la praxeología consiste en el estudio de la praxis, del “hacer”. Se trata de las prácticas y actividades concretas y situadas. De ahí que el quehacer praxeológico se vea enfrentado a dificultades metodológicas, en constante coqueteo con el estudio más clásico de las llamadas representaciones sociales. Siguiendo el deseo de Louis Quéré de buscar “salvar los fenómenos” (Quéré, 2004), podemos decir que la praxeología propone, en un primer momento, ir a donde estos fenómenos o prácticas están ubicados (*observar, ver, problematizar*), y, en un segundo

2 Este libro, aunque retoma muchos aspectos de uno antecesor, titulado *La praxeología: una teoría de la práctica* (Juliao, 2002), no puede considerarse simplemente una reedición mejorada. De algún modo avanza en nuevas perspectivas.

momento, “salvarlos” sociológicamente hablando, es decir, construir teoría a partir de ellos (interpretar, actuar, devolver creativamente).

Así, es claro que el interés de la investigación praxeológica no es el conocimiento por el conocimiento, sino la comprensión para la acción transformadora o la acción transformadora para la comprensión: ella genera un método de aproximación a la realidad que no pretende sólo observar para medir o valorar desde el investigador, sino para transformarlo y, desde su propia transformación, transformar sus prácticas y los contextos en los que interviene.

Este “regreso del sujeto” (individual o colectivo) a la investigación, con todas sus complejidades y fracturas, nos parece necesario si se trata de ambientes de aprendizaje e investigación donde es necesario no sólo el conocimiento (aunque también: ¿cómo conocer sin los sujetos que engendran el conocimiento?), sino, sobre todo, el provocar transformaciones personales y sociales. Han de ser los sujetos implicados en dichos ambientes los que, con su esclarecimiento y comprensión de las realidades y necesidades sociales, señalen la dirección y concreten los cambios.

Así, estamos afirmando en este libro la necesidad de unir el momento de la investigación con el de la acción, buscando y provocando la participación de los sujetos implicados (los practicantes o actores) en procesos de investigación; así como la de “rescatar” la eficacia de los saberes y habilidades personales o colectivos, fruto de la interacción con los demás, con el medio ambiente y con las circunstancias culturales... en pocas palabras, la validez de la experiencia y la práctica cuando se trata de *aprender haciendo*.

Podemos, en esta aproximación introductoria al texto, señalar una serie de *postulados del quehacer praxeológico* que, al mismo tiempo, indican el carácter del proceso reflexivo e investigativo seguido para construir este libro:

- a. *Va del objeto al sujeto*: al ser sujeto y objeto del quehacer praxeológico, el practicante/investigador retoma su capacidad para fraccionar la realidad socio-profesional, analizando, explicando, comprendiendo y actuando sobre ella: la interpretación de toda realidad social es forzosamente subjetiva y todos debemos estar en capacidad de interpretarla.
- b. *Articula conocimiento y acción: una relación dialéctica*: el investigador genera conocimiento y acción con su contexto y para su contexto, partiendo de

la realidad concreta de los actores que participan del proceso; aquí el conocimiento es validado por los efectos de la práctica, críticamente reflexionados.

- c. *Utiliza técnicas e instrumentos que se acomodan al carácter plural de la práctica y a los problemas por resolver, y que permiten conocer transformando*: entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión, talleres de creatividad social, entre muchos otros.
- d. *Contextualiza los procesos y estructuras de la práctica*: las organizaciones y los actores que tienen que ver con ella, en su dimensión histórica. Así, se neutralizan las visiones parcializadas, sectorizadas e/o individualizadas.
- e. *Articula teorías y experiencias*: resaltando que no sólo existe producción cultural y de conocimiento desde la ciencia y las disciplinas, sino también desde las experiencias prácticas y los saberes populares.
- f. *No permite hablar de objetivos*: puesto que el quehacer praxeológico no es finalista, ni “apriorista”; el para qué, cómo, con quién... se van redefiniendo a lo largo del propio proceso; la evaluación no se desarrolla tanto desde lo decidido al principio, sino desde cómo nos encontramos en cada momento.
- g. *El quehacer praxeológico e investigación son inseparables*: cuando la investigación acaba, acaba el proceso praxeológico y viceversa.
- h. “[...] *es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores*” (Freire, 2005, p. 118).

En últimas, el quehacer praxeológico es un análisis que parte de la experiencia de los propios protagonistas (quienes avanzan hacia reflexiones práxicas), que implica trabajar individual y grupalmente en tiempos y espacios adecuados, como provocación y desafío para un aprendizaje desde la cotidianidad. O sea, se trata de una metodología de investigación que intenta trabajar procesos de comunicación, procesos educativos, intercambios que den cuenta de cómo examinar nuestro modo de conocer para actuar; y esto pasa, al menos, por abrir espacios en la vorágine cotidiana y permitirnos consciencia en/de nuestra acción cotidiana. Es, por tanto, una manera de conocer desde el mutuo aprendizaje y desde prácticas

concretas en las que se propone, se discute y se planifica, para construir desde la propia experiencia y poder hacer accesible este conocimiento práctico-reflexivo a otros: individuos y colectivos.

Igualmente, conviene señalar que el enfoque teórico de la praxeología arranca de la necesidad de unir la creación del conocimiento con la aplicación del mismo, combinando lo individual con lo colectivo, y lo colectivo con lo individual, de forma paradójica. Ello supone que todos los actores estén implicados en la totalidad del proceso: desde la construcción de la problemática a analizar e interpretar, hasta la toma de decisiones para transformarla... Si la sociedad está sufriendo cambios acelerados, los métodos desde los cuales podemos comprenderla y tomar medidas para actuar sobre ella también deben transformarse.

No hay duda de que es necesario abrir espacios de reflexión entre las diversas disciplinas que convergen en el campo de la interacción/intervención social, pero, sobre todo, es urgente trabajar desde metodologías que susciten la reflexión y el diálogo entre los sujetos, lo que abre la posibilidad de acciones compartidas a partir de experiencias vitales y cotidianas. Como lo señala E. Morín, en todos los procesos el “método es lo que enseña a aprender” (1984, p. 35), más allá de los informes, textos o resultados finales. Desde los planteamientos de Freire es claro que escolarizar (instruir) no basta, educar, tampoco, ni siquiera educar para la vida; es necesario educar conscientemente para una vida consciente y partir siempre de la vida misma. Y ello nunca se logrará si no generamos en la educación procesos reflexivos, críticos, significativos y pertinentes. La praxeología busca contribuir a ello.

Esa es la razón por la que decidimos escribir este libro, fruto de muchos años de ejercicio praxeológico, de búsquedas teóricas y de experiencias prácticas. Sin ser directamente el resultado de un proyecto concreto de investigación, este libro es, sin embargo, el resultado de muchos estudios y ejercicios prácticos que, de una u otra manera, han sido de tipo investigativo, los cuales han sido desarrollados por el grupo de investigación “Escuela de Alta Docencia” de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. Aquí se propone, simplemente, que para construir una identidad reflexiva, el profesional debe seguir un enfoque praxeológico, basado en una reflexión crítica de lo que hace y buscando la optimización de sus prácticas socio-profesionales. La praxeología sirve como una guía para todos los profesionales que deseen construirse una caja de herramientas personali-

zada, adaptable y escalable, con el fin de mejorar sus prácticas, y esto en cualquier profesión y en toda situación.

En el primer capítulo, *¿Qué es eso de praxeología?*, este libro avanza sobre los planteamientos previos de escritos anteriores. No se trata, estrictamente hablando, de definir la praxeología, tarea de por sí imposible, dado que ésta sólo se comprende cuando se ejerce y se practica. Más bien intenta describirla y explicarla a partir de la teoría antropológica que se encuentra a la base del quehacer praxeológico: una antropología de la acción y del actor/actante. Se hace un recorrido por las elaboraciones teóricas recientes sobre la praxeología como discurso sobre la acción, y se termina explicando el proceso praxeológico, metodología de investigación-acción-formación que la praxeología propone.

El segundo capítulo, *¿Cuál es el concepto de acción adecuado para la investigación praxeológica?*, aborda ese concepto que siempre será problemático para la investigación, pues incluye una potencial ruptura entre la teoría y la práctica. Lo que se pretende en este abordaje es mostrar cómo los procesos de cambio social en los que nos encontramos suponen, como siempre en todos los cambios sociales de gran alcance, modificaciones que afectan nuestro modo de ser y nuestra forma de entender el mundo, así como nuestras categorías conceptuales, nuestras prácticas y relaciones sociales. Siempre se genera una relación performativa entre acción y agente o actor/actante. Se trata, pues, de un concepto de “acción” (*en-acción*) que recupera el papel de la experiencia en el desarrollo de la comprensión, de la praxis como fuente de la teoría.

El último capítulo, *El quehacer praxeológico como proceso investigativo*, plantea, primero, la cuestión de la hoy llamada investigación/intervención, que hace parte de la investigación aplicada, como terreno intermedio de producción de conocimientos y prácticas socio-profesionales transformadoras de la realidad. Luego, plantea algunas precisiones epistemológicas sobre el enfoque praxeológico en tanto quehacer investigativo. Finalmente, termina con la metodología propuesta para un trabajo praxeológico e investigativo sobre la propia práctica profesional: aquí se abordan exhaustivamente las etapas del proceso, las estrategias y técnicas más recomendables e, incluso, se propone uno que otro ejemplo de aplicación.

En el marco de esta publicación universitaria, señalamos, finalmente, que si el modelo praxeológico invita a la colaboración interdisciplinaria, él pone también en juego la función social de la Universidad; por ejemplo, en la articulación

de sus tareas de investigación, de crítica, de formación profesional, incluso de intervención social. Como lugar de pensamiento crítico y de investigación sistemática y teórica, “la universidad es también lugar de formación de personas que serán, no tanto universitarios, sino esencial y mayoritariamente agentes e interventores sociales de todas las clases” (Lucier, 1973, p. 29).

Puede sonar romántico, pero en praxeología se trata, como lo podemos deducir del conjunto de la obra de Paulo Freire, de ligar la razón (la búsqueda del sentido, el saber teórico y la dimensión epistemológica), con las manos (la búsqueda de la funcionalidad y la eficacia, el saber hacer competente y la práctica o experiencia) y con el corazón (la búsqueda de lo humano en la humanidad, el saber ser y la afectividad): la razón, las manos y el corazón.

Referencias bibliográficas

- DAVAL, R. (1963). “La praxéologie”. *Sociologie du travail*, 2(abril): 135-155.
- FREIRE, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar* (10ª. ed.). México: Siglo XXI (1 ed.1993).
- GRAND’MAISON, J.(1975). *Des milieux de travail à réinventer*. Montreal: PUM.
- HERRERA, E. (2010). *En medio de la memoria. Diez años de historia de la Escuela de Medios para el Desarrollo*. Bogotá: Uniminuto.
- LUCIER, P. (1973). “Un modèle d’analyse du geste d’intervention pastorale”. *Etudes pastorales*73:7-35.
- MONTAÑÉS, M. (1997). “Por una sociología práxica”. *Política y sociedad*26:157-175.
- MORIN, E. (1984). *La ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- QUERE, L. (2004). “Pour une sociologie qui “sauve les phénomènes”. *Revue du MAUSS*,24(Une théorie sociologique générale est-elle pensable?):127-145.

I. ¿Qué es eso de praxeología?³

–No sé qué es lo que quiere decir con eso de la «gloria»–observó Alicia.

Humpty Dumpty sonrió despectivamente.

–Pues claro que no..., y no lo sabrás hasta que te lo diga yo.

Quiere decir que «ahí te he dado con un argumento que te ha dejado bien aplastada».

–Pero «gloria» no significa «un argumento que deja bien aplastado»–objetó Alicia.

–Cuando yo uso una palabra–insistió *Humpty Dumpty* con un tono de voz más bien desdenoso–

quiere decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos.

–La cuestión–insistió Alicia–es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

–La cuestión–zanjó *Humpty Dumpty*–es saber quién es el que manda..., eso es todo.

Lewis Carroll. A través del espejo⁴

Tratar de definir la praxeología hace parte del juego mediante el cual, en los intercambios con los profanos, los praxeólogos se reconocen. Si alguien que se presente como praxeólogo nos da una respuesta clara y directa a la cuestión “¿qué es eso de praxeología?”, ése no es un verdadero praxeólogo. Un verdadero praxeólogo sabe que la definición que él podría dar a un novato no podrá jamás ser comprendida directamente, de un solo golpe, ni enteramente. Haría falta el contexto práctico, operacional, que da cuerpo y sentido a las palabras y que no se transmite sino mediante la experiencia: “*Ven, practícala y comprenderás*”. Las características del modo praxeológico de ver las cosas, sin el entrenamiento re-

3 Para presentar la praxeología y facilitar una comprensión de lo que constituyen sus grandes ejes metodológicos, nos inspiramos en los capítulos segundo y cuarto de Juliao (2002) y en el capítulo primero de Juliao (2007).

4 Alicia contempla el mundo adulto, no como la realidad (como lo contemplamos nosotros), sino justamente como lo contrario, como una inversión de la realidad. Para entender esto hay que recordar dos palabras contextualizadas en el idioma inglés: se trata de *common sense* (sentido común) y de su opuesto, *nonsense* (sin sentido). La sociedad victoriana, contexto de la obra de Carroll, estaba basada en unas normas de conducta que nacían del pragmatismo del pueblo inglés, de su *common sense*. Pero esas mismas normas, vistas desde la mirada inocente de una niña, resultan desprovistas de sus sentidos comunes, totalmente convencionales y arbitrarias. Así, del *common sense* se ha pasado al *nonsense*.

querido, no podrían ser captadas. Obviamente, los praxeólogos no son los únicos profesionales que se encuentran en esta situación. Hecha esta distinción, intentemos aproximarnos al concepto, describiendo primero la teoría antropológica que lo sustenta y luego, el concepto mismo y sus implicaciones metodológicas.

1.1. La teoría antropológica a la base de la praxeología

Partimos de un presupuesto antropológico fundamental⁵: *la persona humana es un ser praxeológico*, es decir, un individuo que actúa (¿actante?), que reflexiona sobre su actuar, que busca mejorar sus acciones y, en últimas, ser feliz. Ser auténticamente humano consiste, entonces, en buscar incansablemente, una y otra vez, la fórmula de la vida humana. Esta cita de H.Arendt (1993, p. 201) nos permite entender mejor todo esto:

Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento [...]. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseamos, pero nunca está condicionada por ellos; su impulso surge del comienzo, que se adentró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa. Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar [...] poner algo en movimiento [...]. Debido a que son *initium*, los recién llegados y principiantes, por virtud del nacimiento, los hombres toman la iniciativa, se aprestan a la acción [...] Este comienzo no es el mismo que el del mundo, no es el comienzo de algo sino de alguien que es un principiante por sí mismo. Con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el propio mundo, que, claro está, no es más que otra forma de decir que el principio de la libertad se creó al crearse el hombre, no antes [...]⁶.

Por eso, por nuestra capacidad de acción, somos seres libres, o mejor, condenados a la libertad, *obligados* a elegir; porque actuar humanamente no es cumplir un programa predeterminado, al contrario, es contar siempre con lo imprevisto. Nuestra vida simplemente eterniza (si no nos oponemos a ello o la educación no nos atrofia dicha facultad) los rasgos que atribuimos, por lo general, sólo a los ni-

5 En el trasfondo de la teoría antropológica aquí planteada se encuentra el pensamiento de Hannah Arendt. Cfr., sobre todo, *La condición humana* (1993) y "La crisis de la educación" (1996). Vale rescatar que la noción arendtiana de "acción" implica la unión de "palabra" (teoría) y "acción" (práctica), lo que da lugar a lo que llamamos *praxis* o acción praxeológica: la acción que tiene su fin en sí misma, independientemente de su utilidad.

6 Aquí omitimos la referencia de la autora a San Agustín, en quien se apoya para formular esta teoría del comienzo.

ños y jóvenes, pero que son propios de todo ser humano: la maleabilidad, la educabilidad, el aprendizaje y la permanente indagación.

Ahora bien, nuestro actuar fundamental es, sencillamente, inventarnos, darnos forma permanentemente, a la manera de un camaleón, ascendiendo a veces a lo más alto y descendiendo, la mayor de las veces, a lo más bajo y despreciable. Todas nuestras opciones, de una u otra forma, terminan por configurar lo que hoy somos. Porque actuar no es otra cosa que elegir, y elegir es enlazar apropiadamente el conocimiento de lo que nos es dado (aquello que no generamos nosotros, pero que recibimos como don), con la imaginación (las posibilidades de las que podemos disponer, si queremos) y la decisión (el acto de voluntad que escoge entre varias alternativas e intenta ejecutar una de ellas). Por eso, a las acciones radicalmente humanas las llamamos acciones voluntarias, aunque debamos asumir la parte de incertidumbre en que vamos a incurrir al ejecutarlas. Nuestra grandeza radica, entonces, en que somos co-creadores (junto con Dios) de nosotros mismos, completando y siempre reformulando aquello que Él proyectó para nosotros. Somos perfectibles y, por eso, educables.

Así, el ser humano, a diferencia de los demás seres del mundo, no sólo hace parte de éste, sino que tiene facultades y destrezas para crearlo y recrearlo. Igualmente, la persona sólo es tal en tanto es libre y creadora; por ello, es imposible decir, de modo definitivo, en qué consiste su vivir, pues éste, invariablemente, es innovador. Lo que sí podemos es hacer la distinción, para cada persona concreta, entre una vida evidente para los sentidos (las actividades propias de su ciclo biológico) y otra intangible e impalpable. Esta otra parte de la vida, la realmente valiosa, se despliega en otra esfera: la de la *acción política*⁷. Las tres categorías de la

7 Conforme a una larga tradición, que se inicia con el pensamiento griego, el campo de la *acción política* se circunscribe mediante dos líneas divisorias. La primera, se relaciona con el *trabajo* (poiesis), con su carácter instrumental y su automatismo, que lo hace un proceso repetitivo y previsible. La segunda, se relaciona con el *pensamiento puro* (theoría), con su naturaleza solitaria y no manifiesta. A diferencia del trabajo, la acción política incide sobre las relaciones sociales, modifica el contexto en el que se da, en vez de obstruirlo con nuevos objetos. Al contrario de la reflexión intelectual, la acción es pública, está sometida a la exterioridad y a la contingencia. Esto es, al menos, lo que nos enseña esa larga tradición: *la acción política es praxis*. Pero, al mismo tiempo, es algo con lo que ahora no podemos contar: los límites entre *theoría*, *poiesis* y *praxis* ceden, y en diversos puntos se dan infiltraciones e intersecciones. En lo que sigue asumimos: a) que el trabajo está absorbiendo los rasgos característicos de la acción política; b) que ello hoy se da por la connivencia entre la producción contemporánea y una *theoría* (*intelligentsia*) que se ha vuelto pública y ha irrumpido, por ello, en el mundo de las apariencias; c) por último, que lo que ha provocado el eclipse de la *acción política* es,

vida activa (labor, trabajo y acción), tienen en común que se realizan con el cuerpo y en un ámbito perceptible a los sentidos; de ellas sólo la acción es política.

Por su parte, con las tres categorías de la vida del espíritu, o actividades mentales básicas (pensamiento, voluntad y juicio), se produce una retirada del mundo o suspensión de lo inmediato. Ellas, por sí mismas, no conducen a la acción, pero la *desensorización* que realizan de lo puramente aprehendido es vital para hacer cualquier cosa propia plenamente humana: el pensamiento lleva a la comprensión y posibilita que alteremos el orden natural de los sucesos. La voluntad es lo que permite que trascendamos nuestras propias limitaciones y dotemos al mundo de nuevos significados; por su parte, el juicio (la más política de nuestras facultades mentales) es la habilidad para pronunciarnos frente a las cosas. Entonces, la acción política atañe a la vida activa. No obstante, su origen está en la vida del espíritu, pues es aquí donde reside la libertad que permite crear el mundo, y no sólo padecerlo. Además, es en la vida espiritual donde nuestra acción puede tener algún sentido. La vida del espíritu es el soporte de lo auténticamente humano de nuestro actuar.

En síntesis, estos presupuestos antropológicos se fundamentan en la noción de *acción*, que se sirve de las siguientes consideraciones de Hannah Arendt sobre la *vida activa*⁸: ella mantiene la novedad, favoreciendo la *pluralidad*, asumiendo la *imprevisibilidad*, velando por la *fragilidad* e introduciendo la *narración* en la vida cotidiana. Desde un enfoque práctico, esto implica promover que todos los integrantes de una comunidad logren una comprensión de sí mismos, dejando la idea de que el mundo o su lugar en él son realidades establecidas, determinadas o inalterables. Veamos esto en detalle, por las implicaciones que tiene para la construcción de ciudadanía y para el quehacer educativo que supone la praxeología.

precisamente, la simbiosis del trabajo con el «saber social general», el cual, según Marx, conforma el proceso vital de la sociedad.

Ahora bien, de lo que se trata es de cambiar la coalición entre *theoría* y *poiesis* (que legitima el pacto de obediencia al Estado), por la de *theoria* y *praxis* (que deja vislumbrar la posibilidad de una esfera pública no estatal).

8 Las implicaciones del pensamiento de Arendt para la educación están siendo trabajadas últimamente. Véanse, a modo de ejemplo, F. Bárcena y J.C. Mèlich (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, pp. 63-90; M. Gordon (ed.) (2001). *Hannah Arendt and education. Renewing our common world*. Boulder, Colorado: Westview Press, y M. Fourton (2002). "Hannah Arendt ou le courage de la difference", en *Carriéologie. Revue Francophone Internationale* 8/4: 637-656.

Primero, cultivar la *pluralidad* significa negarse a la homogeneización de los individuos.⁹ Desde la antropología que planteamos, no existe el ser humano (o mejor, la “naturaleza humana”), sino los seres humanos, con su inevitable variedad de posturas. Es claro que cuando reconocemos la presencia del otro, como otro, nos descubrimos como personas únicas e irrepetibles. Pero eso implica dejar que el otro se revele y exprese en su unicidad. Así, la acción humana actualiza esa dimensión existencial que valora la diversidad de los discursos humanos. Las consecuencias, para el cultivo de una formación pluralista e inclusiva, son evidentes. Pero, igualmente, creemos que aparecen implicaciones cognitivas y didácticas valiosas, que deben llevarnos a reconocer y suscitar la diversidad de los procesos de aprendizaje, personales y culturales.

En segundo lugar, la aceptación de la pluralidad supone admitir la *imprevisibilidad* del otro como germen de crecimiento en la relación social y educativa. Admitir al otro como imprevisible significa escuchar su palabra y su acción como una ocasión en la que se puede develar algo nuevo y diverso. Y esto facilita una actitud flexible y una apertura al riesgo en las diversas interacciones de la praxis social. Además, exige renunciar a la rígida clasificación del otro, originada por la búsqueda de falsas seguridades o por el deseo de lograr resultados acabados y medibles. Así, se abre el campo a lo inusitado, y la innovación puede ocurrir en la vida social y educativa, más allá de las meras reformas, sin que las relaciones entre los actores sociales se vean amenazadas.

En tercer lugar, asumir el riesgo de lo novedoso, en relaciones humanas no instrumentales, hace notoria la *fragilidad* constitutiva de la acción y, por ende, de nuestra contingente condición humana. La acción humana nunca es solitaria; se realiza en una comunidad que interactúa siempre con nuestra capacidad de actuar, modificándola. “Debido a que el actor siempre se mueve entre y en relación con otros seres actuantes, nunca es simplemente un ‘agente’, sino que siempre y

9 Este concepto de *pluralidad*, original y central en su planteamiento, es de gran riqueza teórica, pues permite entender dos cosas fundamentales: la primera, que la pluralidad es el marco sobre el cual se asienta la condición humana, como *vita activa* o como *vita contemplativa*, que pretende constituirse huyendo de dicha pluralidad, sin lograrlo nunca del todo. La segunda nos conduce a plantear la riqueza inagotable de este concepto y de la realidad a la que se refiere, pues la pluralidad implica que jamás somos ni hemos estado solos en el mundo, y por eso el afirmar esta pluralidad debe conducirnos a reconocer el hecho de la diversidad y la diferencia entre las personas como algo valioso, así como a la necesidad de esforzarnos por la convivencia y el entendimiento entre individuos y culturas como un fin fundamental de la vida política.

al mismo tiempo es un paciente” (Arendt, H. 1993, pp. 213). Similarmente, los hechos colectivos que brotan de la concertación son esencialmente frágiles, pues están expuestos a la contingencia del actuar humano. Es claro que la modernidad, con su cultura del trabajo y del consumo, se resiste a admitir la fragilidad de las acciones humanas.

Por último, hay que señalar que la acción política tiene que ver con un *quién*, no con un *qué*. Los participantes de una comunidad tienen vidas que se desarrollan en la cotidianidad presente y que requieren llenarse de sentido, construyendo un puente entre su pasado y su futuro. Pero este sentido requiere de la presencia de los otros para manifestarse. Los demás son testigos de las acciones y palabras por las que se revela el *quién* de cada cual, pues éste depende de los relatos de los otros que siguen a la autorrevelación del actor. Por eso, las interacciones humanas siempre generan historias¹⁰ y el develamiento de sí mismo se hace a través de la narración. El actor no alcanza el sentido total de su acción, que sólo surge *post-factum*, luego de ser narrada en el espacio público. Por su parte, el narrador, como historiador, está en mejor situación que el actor para entender el sentido de la acción, así como para captar su *quién*. Obvio, esta idea es discutible¹¹, pero podemos rescatar un elemento fundamental para el trabajo social y educativo: la identidad brota de la pluralidad y no es una construcción solipsista, ni mucho menos se trata de una competencia por llegar a ser el mejor. En este sentido, la comunidad socio-educativa tendría que ser el lugar privilegiado donde se recree la propia identidad, contando con el testimonio de los otros y asumiendo la mutua dependencia constitutiva.

Entonces, si bien el quehacer social y educativo se plasma en obras, éstas no pueden ser su objetivo final; ellas son meras condiciones de posibilidad para

10 En inglés se diferencia *story* de *history*. La primera expresión traduce “cuento o narración”, mientras la segunda se refiere a la ciencia histórica. En castellano hay una sola palabra para los dos sentidos. En este contexto, con Arendt nos referimos a *stories*, o mejor, historias de vida.

11 Desde nuestra perspectiva, la posibilidad de que uno se transforme en el narrador de su propia vida, inspirándose en la narración de los otros, es factible. Es el caso del concepto de “identidad narrativa” de Paul Ricoeur. Para una reflexión sobre la relación entre esta identidad narrativa de Ricoeur y la educación, ver F. Bárcena y J.C. Mèlich, op. cit., pp. 91-124.

algo más definitivo y humano como es la disposición y destreza para construir, conservar y revolucionar el mundo común¹².

1.2. La praxeología como discurso sobre la acción

La praxeología se entiende como un discurso (*logos*) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (*praxis*); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción. Por el tipo de análisis que realiza, pretende hacer que dicha *praxis* sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora. Esto se entiende únicamente si aceptamos el presupuesto de que la palabra sólo tiene sentido en tanto enuncia un hecho, y la teoría sólo tiene sentido como expresión de una *praxis*. La praxeología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre ella misma y transformarla. Así, en consonancia con las ideas de Freire¹³, la praxeología está determinada por el contexto donde se ubica la práctica educativa: lo histórico define su marco de referencia que no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por las personas, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su propia realidad. En consecuencia, la praxeología es el resultado, de un análisis empírico¹⁴ y de un discurso crítico: ella designa, desde el principio, una reflexión práctica sobre los principios de la acción humana y

12 Paradójicamente, las ideas de Arendt no contraponen la conservación y la revolución. La educación consiste, precisamente, en conservar lo revolucionario que tiene cada persona o recién llegado. Así, los conceptos "educación conservadora" o "educación progresista" pierden su pertinencia en este modo de ver las cosas. Sobre esto, ver M. Gordon (2001). "Hannah Arendt on authority: conservatism in education reconsidered", en Gordon, M. (ed.). *Hannah Arendt and education. Renewing our common world*. Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 37-65.

13 En el modo en que Freire concibe su metodología quedan expresadas las principales variables que sirven de coordenadas al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento; éstas son: la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupa en la estructura social, y la naturaleza social del acto de conocimiento y su dimensión histórica. Cfr. GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos (2001). *Paulo Freire. Una bibliografía*. México: Siglo XXI, pp. 386ss.

14 El saber fruto de la experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros; sólo tiene sentido en tanto que conforma una personalidad, un carácter, una sensibilidad, es decir, una forma humana concreta que es, a la vez, una ética y una estética.

de sus técnicas, pero busca, igualmente, los principios generales y la metodología adecuada para una acción competente y acertada. Teoría y proceso investigativo sobre la acción práctica son, pues, los dos sentidos más usados alrededor del concepto “praxeología”¹⁵. En todo caso, la praxeología supone siempre un proceso de reflexividad.

Ahora bien, independientemente del uso del término praxeología propiamente dicho, la preocupación que se ha querido hacerle expresar –al tiempo económica, lógica y organizacional– (sobre todo en Norteamérica) corresponde al momento y se encuentra en la inmensa mayoría de las grandes corrientes que jalonaron el siglo XX: el pragmatismo norteamericano, el marxismo, la epistemología de las ciencias humanas y sociales. Influye tanto a J. L. Moreno, como a K. Lewin, incluso a A. Moles con su teoría de los actos, a Talcott Parsons ya P. Bourdieu. Finalmente llega al “*retorno del sujeto*” bajo la forma de actor en las sociologías contemporáneas; efectivamente, todas ellas se interesan por la eficacia del conocimiento y por su capacidad para mejorar la condición humana.

Resulta lógico, entonces, preguntarse por la utilidad de la investigación. ¿Para qué sirve? ¿A quién le sirve? Por su parte, y de un modo bastante extraño, H. Garfinkel, el fundador de la etnometodología, cuando no reconoce más como suyas sus propias creaciones teóricas—es decir cuando sus continuadores o discípulos

15 Podemos, entonces, considerar que actualmente existen dos corrientes (no del todo opuestas) en la comprensión de la praxeología:

La corriente *européa* (el concepto aquí es *praxeología*), más filosófica y hermenéutica, está centrada en la comprensión de la acción humana (*praxis*), en tanto actividad social, como conjunto de ideas, valores, actos y palabras orientadas al progreso del otro (educación), así como al cambio de su contexto con miras a un acrecentamiento del bienestar personal o social. La praxeología es, pues, una teoría de la acción y se presenta como el enfoque que otorga un lugar adecuado, en el campo de la teoría y la investigación, al profesional práctico-reflexivo, aquel que busca aprehender su propia experiencia y formalizar, desde ella, una teoría apropiada. La acción, la *praxis*, el sentido de ésta, la necesidad de estrategias pertinentes son los hitos de un itinerario que conduce a la adopción de la praxeología como método de intervención y enfoque de investigación. Es este enfoque el que aplicamos acá.

La *norteamericana* (el concepto aquí es *praxiología*), más pragmática, se centra en la búsqueda de la eficacia de la acción humana (*praxis*), que facilita el proceso de toma de decisiones mediante una justificación (o fundamentación) de la elección de unos determinados valores. La praxeología, en la medida en que una decisión oficial o una opción privada son actividades dirigidas a la solución de un problema, comprende la determinación de los fines, la descripción de las tendencias, el análisis de las condiciones, la proyección de los cambios y el descubrimiento, evaluación y selección de las alternativas. Tiene mucho que ver con la estrategia y la planeación, su campo de influencia se confunde con el de la ciencia política y el de las ciencias del comportamiento y, en general, con todos los procesos de adopción de decisiones.

remiten a él, y cuando se siente traicionado, porque luego parecen escapar de él— se pregunta, seriamente, si no debe rebautizar tal enfoque, bajo una inspiración decididamente fenomenológica, dándole el nombre de *neo-praxeología*¹⁶.

En su *Esquisse d'une théorie de la pratique*, P. Bourdieu (1972) sitúa la praxeología entre los modos de conocimiento teórico (con el conocimiento fenomenológico y objetivista):

[...] la connaissance que l'on peut appeller praxéologique a pour objet non seulement le système des relations objectives, mais les relations dialectiques entre ces structures objectives et les dispositions structurées dans lesquelles elles s'actualisent et qui tendent à les reproduire, c'est à dire le double processus d'intériorisation de l'extériorité et d'extériorisation de l'intériorité : cette connaissance suppose une rupture avec le mode de connaissance objectiviste, c'est à dire une interrogation sur les conditions de possibilités, et par là, sur les limites du point de vue objectif et objectivant qui saisit les pratiques du dehors, comme fait accompli, au lieu d'en construire le principe générateur en se situant dans le mouvement même de leur effectuation¹⁷.

Como lo creía E. Kant (1966), otro pensador de la razón práctica, la educación difícilmente puede ir separada de un deseo de progreso hacia una mayor perfección y una mayor felicidad. Por eso, cuando un profesional, tratando de resolver y comprender una situación problemática, se esfuerza por observar el efecto de sus propias acciones y prácticas, para mejorarlas en el momento de volverlas a realizar, se convierte en lo que Donald Schön (1998) llama un *profesional reflexivo*. ¿En qué consiste esta *reflexión en la acción* que realiza dicho profesional? En la lógica del pensamiento de Schön hay que entenderla como el *proceso mental* que permite a un profesional adaptarse a cada situación que se le presenta en

16 Cf. H. Garfinkel, «Les origines du mot ethnométhodologie», en R. Turner (1974), *Ethnomethodology*. Harmondsworth: Penguin. Esta intención confirma, sorpresivamente, un parentesco detectable con la comparación entre ciertos objetos de la *micro-psicología* de Abraham Moles y otros provenientes de la *micro-sociología* de Harold Garfinkel, igualmente tomados de situaciones de la vida cotidiana. Cf., igualmente, R. Caude, A. Moles, et. al. (1964). *Méthodologie, vers une science de l'action*, París: Gauthier Villars/Entreprise moderne d'éditions y A. Moles, Rohmer (1977). *Théorie des actes, vers une sociologie des acteurs*. París: Casterman.

17 Traducción personal: El conocimiento que se puede llamar praxeológico tiene como objeto no sólo el sistema de las relaciones objetivas, sino también las relaciones dialécticas entre estas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las cuales ellas se actualizan y que tienden a reproducirlas, es decir, el proceso doble de interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad: este conocimiento supone una ruptura con el modo de conocimiento objetivista, es decir, un cuestionamiento sobre las condiciones de posibilidad, y desde ahí, uno sobre los límites del punto de vista objetivo y objetivante de quien utiliza las prácticas desde fuera, como hechos consumados, en lugar de construir su principio generador, situándose en el mismo movimiento de su realización.

el ejercicio de su profesión; una especie de *diálogo continuo* entre él y los acontecimientos de su práctica profesional. Al usarla sistemáticamente, el profesional puede aumentar la eficacia de sus intervenciones, desarrollando progresivamente una especie de modelo de intervención a la medida. Schön afirma que esta reflexión es, también, una *reflexión sobre la acción*.

Así, en una situación que parece difícil de controlar, él sugiere que el profesional “reestructure el problema y, en esta nueva tentativa [que Schön llamará] una experiencia de estructuración, él tratará de imponer su voluntad” (Schön, 1998, p. 91). De esta manera, la forma de conocimiento que caracteriza a este profesional reflexivo es la del “conocimiento-en-uso”; no se trata de una reflexión después de la práctica, sino de una reflexión durante ella. La reflexión es una parte integral de la práctica, y ello hace que el profesional tenga la posibilidad de ser siempre crítico.

Yves St-Arnaud y Alexandre L’hotellier, investigadores canadienses, reafirmaron esta teoría de Schön y la llamaron *praxeologie*, en tanto que pretende transformar la investigación asociando el saber (*logos*) y la acción (*praxis*). Ellos la definen así: “La praxeología es un proceso investigativo construido, de autonomía y de conscientización del actuar (en todos los niveles de interacción social) en su historia, en sus prácticas cotidianas, en sus procesos de cambio y en sus consecuencias” (1992, p. 95), es decir, una lógica uniforme y constante de la acción y del aprendizaje humanos. La praxeología proporciona instrumentos prácticos para determinar si la acción que se realiza es eficaz y cuáles serían las otras acciones de mejora a emprender. Ambos autores sostienen que la acción, más que ser simplemente la aplicación de un conocimiento, puede ser la fuente misma de este conocimiento. Además, como el procedimiento praxeológico intenta reducir las fronteras (dualistas o de otro tipo), puede servir donde se desee aplicarlo. El diálogo entre el saber y la acción puede llevarse prácticamente a todas las situaciones.

Con base en todo lo anterior, se puede decir que el quehacer praxeológico cumple una cuádruple función: de conservación, de enriquecimiento, de gestión y de apropiación de los saberes que produce la práctica, función similar a la de los *knowledge managers*¹⁸. A diferencia del profesional práctico, el *profesional reflexivo*

18 Concepto anglosajón para designar a los profesionales que contratan ciertas empresas con la tarea de evaluar, estructurar y redistribuir el saber-hacer y el capital intelectual de las mismas, dentro de lo que se ha llamado “gestión del conocimiento”. Estos profesionales deben poseer

o *praxeólogo* se interesa más por las prácticas eficaces, por el saber-hacer que éstas implican, que por los resultados de las mismas (los hechos, objetos, artefactos, etcétera). A diferencia del práctico comprometido con la complejidad de lo real, el praxeólogo tiene que realizar un ejercicio de abstracción, de *pensar por separado aquello que no está separado*: se trata de descomponer la práctica (y sus procedimientos) en tantas fases como sea necesario para comprenderla y, enseguida, conducirla o reconducirla con pleno conocimiento, y, de ser posible, modelizarla. Este desplazamiento de lo *concreto vivido* o percibido (la práctica o la observación de la práctica), a lo *concreto pensado* para retornar a lo *concreto construido*, y de ahí a lo *concreto aprehendido* es el quehacer fundamental de la praxeología (Juliao, 2002). Es una revalorización de la práctica que, como lo dijo Bourdieu (2003, p. 75), “siempre está subvalorada y poco analizada, cuando en realidad, para comprenderla es preciso poner mucha más competencia técnica, mucha más, paradójicamente, que para comprender una teoría”.

Hay que tener en cuenta que la praxeología no es exactamente el análisis de las prácticas, sino el análisis de la *praxis*. La razón práctica no tiene los mismos objetivos que la razón praxeológica: la primera se enfoca en la eficacia de las acciones, en el logro de lo planeado, en la producción de objetos o de artefactos; mientras la segunda indaga y construye los *saberes de la práctica* mejor adaptados para gestionar una acción y, en últimas, intenta construir una teoría general de la *praxis*. La lógica de la acción (*praxis*) se articula con la del conocimiento (*logos*), y la clásica oposición entre teórico y práctico se transforma en una complementariedad dialéctica entre saberes y saberes de la acción, que favorece un movimiento en espiral entre lo vivido, la práctica y el pensamiento, lo que termina haciendo de esa práctica una *praxis*¹⁹.

La praxeología parte, entonces, de la idea de que desde la *praxis* y la práctica –la distinción entre los dos conceptos se concretará más adelante– se pueden

competencias como: capacidad de escucha, facilidad de relación, diplomacia, carisma, facilidad de comunicación, espíritu de síntesis y aptitud para compartir información.

19 Aristóteles distinguió, sabiamente, entre *praxis* y *poiesis*: esta última, de intencionalidad más estratégica, corresponde al hacer de la técnica, a las actividades humanas de producción, en las que la instrumentalización ocupa el rol esencial. Aquella que podríamos llamar política se interesa, más específicamente, por la capacidad de darse finalidades mediante la constitución de nuestras identidades individuales y colectivas. Marx, a su vez, ha insistido sobre el carácter creador y espontáneo de la *praxis*, mirada, sobre todo, en su dimensión colectiva. Es justamente sobre esta distinción que se apoyó Francis Imbert (1986) y continuó las ideas de Hannah Arendt y de la Escuela de Fráncfort al oponer *praxis* y prácticas.

construir saberes. Por ejemplo, se puede extraer la estructura de una experiencia considerada interesante y pertinente, en función de cierto número de objetivos que ella tuvo, o de un cierto número de resultados esperados; de ella se puede extraer lo esencial y eso esencial puede ser transferido en un proceso netamente educativo. Eso esencial es la *racionalidad interna de la praxis*, sea que haya sido bien controlada por los actores mismos, o que haya sido empírica y espontánea.

En el campo educativo es justamente este anclaje antropológico, cultural y, por tanto, histórico—que implica cosmovisiones y valores— lo que constituirá el origen y la fuerza de una *praxis* no totalmente dependiente de una *poïesis* autónoma. Conviene, entonces, reconocer y reivindicar este enraizamiento, en vez de pretender substituirlo por modelos técnicos, racionales y abstractos. El saber-hacer, *poiético*, económico, propio de una producción instrumental y técnica, de la operacionalización de una fuerza de trabajo cede el puesto aquí al saber-ser sí mismo (realización más que producción); a la noción de un trabajo sobre sí mismo; a la primera persona del singular o del plural (“yo” o “nosotros”), en el sentido en que J.P. Sartre decía en la *Critique de la raison dialectique*(1960), que el hombre se construye permanentemente a través de lo que hace, es decir, que él se trabaja trabajando. El sujeto pasará, así, a convertirse más o menos en autor. Y es esta capacidad de autorización—en tanto creación progresiva y continua de sí, social y personal, constituida tanto de intencionalidades conscientes, como de elaboraciones inconscientes— lo que nos parece lo más representativo de una *praxis* educativa, ya que ésta, para ser creativa, se distingue efectivamente del conformismo, de la tendencia a la reproducción, que caracteriza las prácticas sociales artificiales a fuerza de no buscar sino profesionales, estrategias y técnicos.

Lo planteado anteriormente permite asumir que ser sujeto (en este caso sujeto/objeto de investigación) es ser proceso, síntesis de aquello que Deleuze (2002) llamó sus principios constitutivos: la creencia y la creación. Es moverse entre lo dado (lo instituido) y lo creado (lo instituyente); es hacerse sujeto en la medida en que se supera (trascendencia) y se reflexiona a sí mismo en sus prácticas; es creencia porque infiere lo que la naturaleza y la cultura le dan, pero es también creación en tanto que inventa y construye... y todo ello, sólo es posible desde su subjetividad²⁰. Ser sujeto es estar en esa tensión permanente entre lo

20 La subjetividad, para nosotros, más que un problema sobre el que existen diversas aproximaciones teóricas, es un *campo problemático* desde el cual podemos pensar y construir

dado y lo creado y en la implicación subjetiva de eso que se quiere expresar o entender. Para la investigación, eso quiere decir que sólo involucrándome en lo investigado podré ir perdiendo el estado de individuo-observador-pasivo para ser sujeto-constructor-activo.

Lógicamente, ser sujeto, al menos en la investigación praxeológica, me lleva a percibir de modo diferente lo epistemológico: como investigador/praxeólogo y actor social me hallo en relación constante con lo investigado (mi propia práctica), por tanto, desconfío de todo aquello en lo que no me encuentro inmerso. Así, paso de una epistemología como *teoría del conocimiento científico*, a una *praxis epistemológica* crítico-comprensiva de mi ser y mi hacer (mi práctica) en la construcción del conocimiento. Esto significa, como lo dice Jaramillo (2003, p. 3), que tendré la capacidad de tener conciencia histórica y reflexiva de una realidad que observe y me observa, rodeo y me rodea, absorbo y me absorbe; que usaré una epistemología dinámica e impalpable; que seré un investigador reflexivo, curioso y crítico pertinaz, que se siente con el derecho de expresar su interioridad.

Antes de avanzar más en esta línea, es necesario concretar la distinción que aquí se hace entre práctica y *praxis*. Usaremos un ejemplo por su simplicidad pedagógica: cada mañana, cuando me despierto, preparo un café sin que ello me exija una real actividad intelectual; tengo necesidad del café para despertarme plenamente y si hacerlo implicara un trabajo intelectual y práctico complejo, nunca lograría preparar mi café, en consecuencia, no me despertaría realmente. Prepararlo es de esos actos automáticos y programados, lo que me permite dejar volar mi imaginación y mi atención hacia otras cosas: cómo amaneció el día, el trabajo que tengo por delante, mi último sueño... Preparar el café es ciertamente una práctica, pero que se ha vuelto espontánea y, de algún modo, está incorporada en mi cotidianidad; lo que no significa que, en ocasiones, pueda fracasar (por ejemplo, puedo estar atrasado y no alcanzo a prepararlo, o puedo no encontrar con qué prepararlo). Es lo que Bourdieu (1972) llama un *habitus*²¹, amplia-

la realidad social y educativa y nuestro propio pensar sobre dicha realidad. Ella siempre es de naturaleza social e histórica; siempre es alteridad, intersubjetividad. Lo que la identifica plenamente es la idea de reflexión o reflexividad: "En la subjetividad humana hay reflexividad en sentido fuerte, que implica la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito, independiente de toda funcionalidad" (Castoriadis 2004, p. 102).

21 Este concepto clave de Bourdieu se refiere al conjunto de disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles, que permiten actuar, percibir, sentir y pensar de un cierto modo.

mente determinado por la educación y la cultura. Ahora bien, la mayor parte de nuestras actividades cotidianas son este tipo de prácticas espontáneas, adquiridas, interiorizadas, donde la actividad intelectual es casi nula.

Imaginemos ahora que soy un hotelero profesional, preocupado por el bienestar de mis clientes y por su fidelidad a mi negocio. Yo voy, entonces, a preocuparme de modo especial por la preparación del café y de las demás bebidas del gusto de los clientes. Tendré que utilizar mi inteligencia práctica, adaptar pertinentemente mis medios a los fines deseados, realizar mejoras y rectificaciones, desconfiar de mis automatismos, probablemente, adquirir nuevos conocimientos, investigar al respecto. Este otro modo de preparar el café es de otra naturaleza: se trata de una *praxis* muy diferente de la práctica espontánea, que requiere de otra postura, que implica una reflexión intelectual y que pone en juego métodos, procedimientos y tácticas regularmente repensados, en el contexto de una profesión concreta.

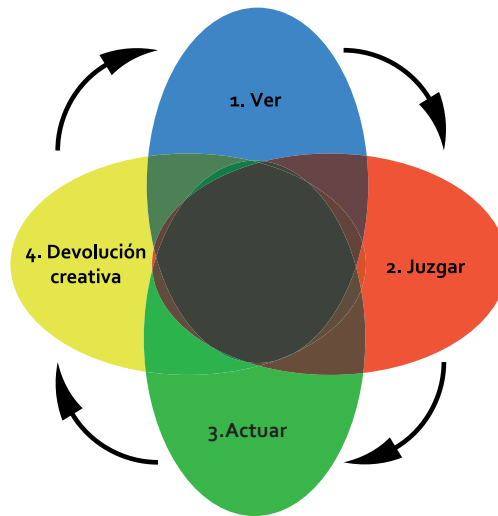
La *praxis* es, entonces, una *práctica sensata*, no espontánea sino pensada, que supone un procedimiento intelectual y no una simple repetición mecánica. Obviamente, no todas las prácticas cotidianas tienen que ser convertidas en *praxis*; de ser así, la vida sería imposible.

Son disposiciones incorporadas o interiorizadas a partir del trabajo educativo prolongado (socialización, apropiación...).

1.3. La praxeología como proceso

Praxeología y *praxis* están íntimamente ligadas, aunque no obedezcan a las mismas lógicas. La *praxis* es la ejecución de técnicas en coherencia con finalidades (lógica tecnológica); la praxeología, por su parte, es la construcción de saberes de la acción (lógica científica). El objeto principal de la praxeología es la elaboración, experimentación y validación de *modelos de acción*²² que sean útiles para la gestión de la praxis: permite formalizar, validar y programar lo que generalmente se hace de modo espontáneo, intuitivo y empírico. Ahora bien, para lograrlo, el enfoque praxeológico –que se sitúa en el cruce de la investigación teórica, de la investigación–acción, de la investigación aplicada e implicada, y es, además, un método multireferencial y pluridisciplinario– supone cuatro fases o momentos, las cuales se desarrollan a continuación.

Gráfico 1. Fases del enfoque praxeológico



Fuente: Elaborado por Ángel Silva Valencia, estudiante de último semestre de la Licenciatura en Informática de UNIMINUTO.

22 Se habla de modelos de acción en tanto son saberes transferibles y utilizables por otros que permiten, a quienes realizan la práctica, clarificar la forma como se define, gestiona, controla y evalúa la acción.

1.3.1. La fase del VER

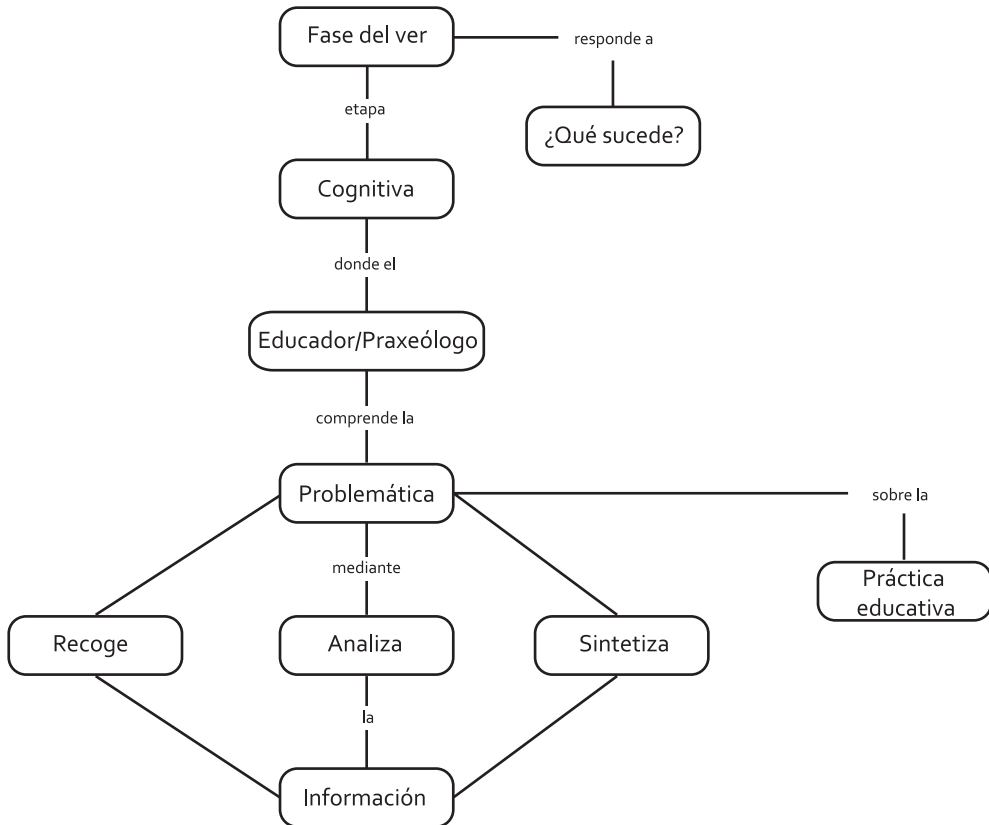
Esta es una *fase de exploración y de análisis/síntesis* (VER) que responde a la pregunta: ¿qué sucede? Es una etapa fundamentalmente cognitiva, donde el profesional/praxeólogo recoge, analiza y sintetiza la información sobre su práctica profesional y trata de comprender su problemática y de sensibilizarse frente a ella. En esta primera etapa la observación condiciona el conjunto del proceso: retomando los datos, se trata de establecer una *problemática* que, por una parte, supone que la práctica, tal como es ejercida, puede mejorarse, y, por otra, que exige una comprensión (una segunda mirada) que no aparece espontáneamente y que implica un segundo momento. Las preguntas planteadas al observador se resumen así: ¿quién hace qué?, ¿por quién lo hace?, ¿con quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿por qué lo hace?

Es, pues, la *fase empírica o experimental*, bien si nos encontramos ante una práctica espontánea e intuitiva, o, al contrario, ante una *praxis* claramente pensada y controlada en su desarrollo. En ambos casos, el profesional/praxeólogo está frente a una acción, sea práctica espontánea o *praxis*, de la cual debe comprender sus elementos, su racionalidad, su desarrollo en el tiempo y su eficacia en función de los objetivos, a veces mal formulados o incluso sin formular, o, al contrario, claramente definidos.

Si bien el objetivo praxeológico es el mismo en los dos casos (a saber: construir saberes y modelos de acción transferibles), las dificultades a las que se verá enfrentado el profesional/praxeólogo y los métodos de comprensión que deberá adoptar no van a ser los mismos. En el caso de las prácticas espontáneas e intuitivas, las más frecuentes, tendrá que interactuar con practicantes (o él mismo será uno de ellos) que no podrán fácilmente elaborar la racionalidad de una acción que ellos no han construido formalmente. Su trabajo será, entonces y a la vez, descriptivo, intuitivo e interpretativo, es decir, comparable al del etnógrafo que investiga, detrás de las prácticas, el sentido oculto que los actores mismos no alcanzan a producir. Muy probablemente encontrará pocos documentos escritos que definan los objetivos, las metodologías y los medios; que describan las fases del trabajo o que prevean las formas de control y evaluación; todo esto, obviamente, no quiere decir que los modos de acción que se estén ejecutando no sean pertinentes o no merezcan ser modelizados.

Al contrario, en el caso de una acción que se presente como *praxis* manifiesta, elaborada y reflexionada, el profesional/praxeólogo tendrá a la mano datos que apoyarán el proceso de análisis/síntesis: documentos escritos, discursos elaborados por los practicantes, resultados de evaluaciones y, en ciertos casos, usuarios asociados a la acción que pueden ser, a la vez, sujetos y objetos de dicha acción. Frente a esta característica manifiesta de un saber-hacer demostrado, el quehacer praxeológico tendrá que ejercer una mirada crítica sobre el discurso, los métodos y los resultados; una mirada más incisiva, que busque las debilidades de la acción, más allá del discurso de los practicantes de la misma, lo que permitirá juzgar su pertinencia para una nueva experimentación en un contexto diferente. En todo caso, en esta primera fase, se trata de establecer (construir) una problemática a partir de diversas técnicas de observación. Aunque no lo parezca, ni normalmente lo hagamos así, es a la fase que hay que dedicarle más tiempo y esfuerzos reflexivos.

Gráfico 2. Fase del ver



Fuente: Elaborado por Ángel Silva Valencia, estudiante de último semestre de la Licenciatura en Informática de UNIMINUTO.

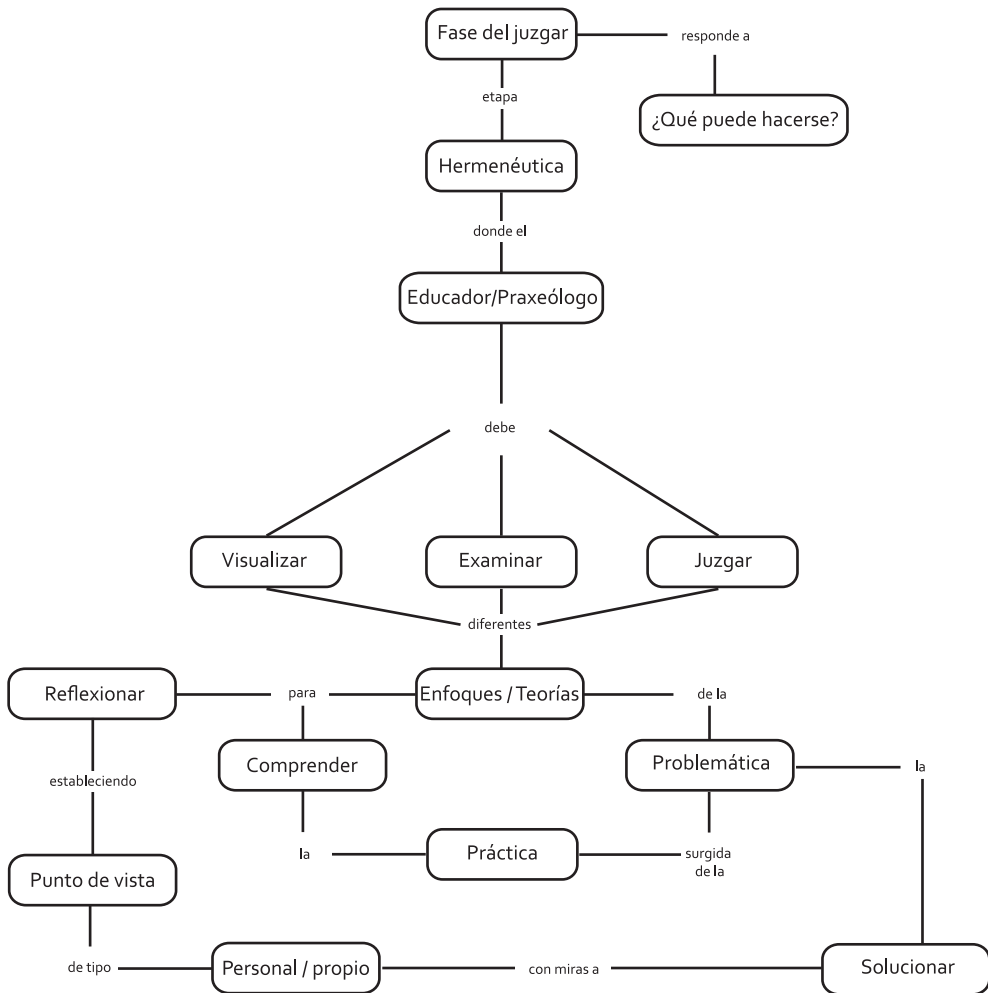
1.3.2. La fase del JUZGAR

Esta es la *fase de reacción* (JUZGAR) que responde a la pregunta ¿qué puede hacerse? Es una etapa fundamentalmente hermenéutica, en la que el profesional/praxeólogo examina otras formas de enfocar la problemática de la práctica, visualiza y juzga diversas teorías, con el fin de *comprender* la práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella. Es la *fase paradigmática*, pues le corresponde formalizar, después de la observación, experimentación y evaluación (fase empírica o experimental), los paradigmas de la praxis, es decir, los modelos transferibles de acción que per-

mitan que otros practicantes la puedan realizar. A título de ejemplo se pueden señalar algunos modelos de acción educativa que se han popularizado y transferido por todas partes: la repetición/memorización como medio de aprendizaje, las pedagogías activas de Freinet, las ciudadelas de los niños como experiencia de base de la ciudadanía y de la responsabilidad democrática, el análisis y el debate sobre las películas en los cine-foros, la expresión libre y la creación colectiva en los talleres de teatro, entre otros. En todo caso, ningún modelo de acción es universal ni permite responder a la multiplicidad y complejidad de las situaciones educativas; de ahí la necesidad de buscar experiencias y de enriquecer el potencial del saber-hacer.

¿Cómo se articula esta interpretación de la práctica profesional? Cuatro momentos dimensionan este eje hermenéutico/paradigmático. El primero consiste en *problematizar la propia observación*, porque cada uno tiene sus “lentes de sentido” que, conscientemente o no, condicionan su manera de ver, de comprender y de actuar. Problematizar aquí consiste en identificar los propios lentes, puesto que los problemas que hemos detectado tienen relación con nuestra visión del mundo, del hombre, de la sociedad, de la educación, etcétera. El segundo momento conduce a la *formulación de una hipótesis de sentido*, lo que supone que estamos dudando de la realidad tal y como fue formulada y problematizada en el momento de la observación: sospechamos que otra cosa es posible, que nuestra capacidad creadora e innovadora puede gestar otra acción. El tercer momento busca *formular los discursos* (pedagógico, filosófico, sociológico, entre otros) que confirmarán la situación tal como fue descrita luego de la problematización; corresponde a lo que, en otros esquemas investigativos, se llama el *marco teórico* e implica una búsqueda bibliográfica básica. El cuarto momento invita a un *retorno a las fuentes*, retorno crítico, distante y riguroso de lo que hasta ahora estamos acostumbrados a hacer. Y no se trata de recurrir a la tradición para justificar el actuar deseado; por el contrario, la mayor parte de las veces la elección de las fuentes y su análisis riguroso obligan a una reformulación de la propia problematización. El conjunto de este proceso conducirá a un intento de interpretación que llevará a percibir intuitivamente las acciones que hay que promover para reorientar o mejorar la práctica profesional.

Gráfico 3. Fase del juzgar



Fuente: Elaborado por Ángel Silva Valencia, estudiante de último semestre de la Licenciatura en Informática de UNIMINUTO.

1.3.3. La fase del ACTUAR

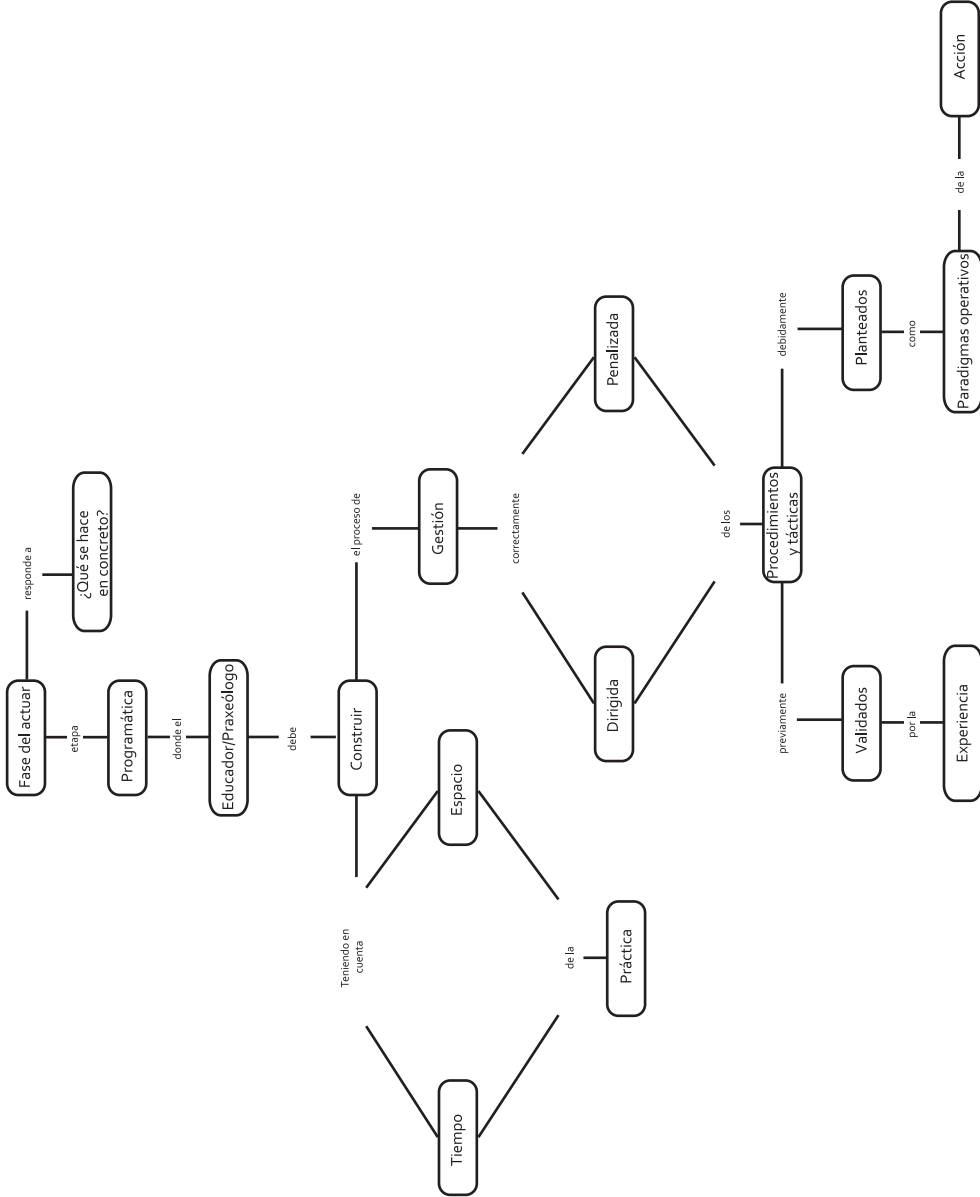
La tercera fase del proceso praxeológico es la *fase del actuar*, que responde a la pregunta ¿qué hacemos en concreto? Es una *etapa fundamentalmente programática*, en la que el profesional/praxeólogo construye, en el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas, previamente

validados por la experiencia y planteados como paradigmas operativos de la acción. En esta etapa la praxeología instruye y guía la *praxis*, el profesional/praxeólogo se convierte en quien ilumina al practicante, sobre todo cuando él mismo es un practicante/profesional; se pasa, entonces, de la investigación experimental a la aplicación práctica. Cuando se llega a este momento, se comprende que actuar no es únicamente la aplicación de políticas, estrategias o tácticas venidas de fuera. Un mejor conocimiento de sí mismo, del medio, de los diversos actores conduce a un rigor en la formulación, la planeación y la elaboración estratégica de la acción, que se desea, al mismo tiempo, eficiente y eficaz. Es así como el profesional/praxeólogo buscará precisar bien los objetivos, los cuales le permitirán discernir mejor los núcleos de la acción, los medios y las estrategias. Además, se verá obligado a equiparse de una serie de herramientas que mejorarán su trabajo; por ejemplo, ciertas competencias técnicas particulares.

El descubrimiento de paradigmas de la *praxis* profesional es la función central del praxeólogo. La experiencia y la experimentación, el análisis y la interpretación son requerimientos para ello, pero la aplicación pertinente es el objetivo. Aquí se formula la hipótesis de un paradigma general de la *praxis* que tendría estos elementos: la comprensión de los procesos, la identificación de las problemáticas y la determinación de las finalidades; los campos de práctica y los modos de acción; y la construcción de proyectos, la gestión de las acciones y la evaluación de los mismos.

En otras palabras, se pretende la operacionalización de un proyecto de acción. Los objetivos generales son la eficiencia (rendimiento) y la eficacia (resultados) al servicio de una transformación real de la práctica y, con ello, de la vida del practicante. Se propone esta nueva intervención como ajuste y relanzamiento, teniendo en cuenta el procedimiento que se ha seguido hasta ahora: después de observar la realidad de la práctica (la referencia a la experiencia) y plantear un diagnóstico comprensivo de la misma—desde una referencia a las disciplinas y una hermenéutica que permite aprehender la función revelante de las prácticas (la intención de cambio)—, se propone una nueva práctica de gestión participativa. Se trata de desencadenar un verdadero proceso de cambio, de transformación: ¿cómo responder concretamente a las esperanzas, iniciar los desplazamientos, vivir lo novedoso e innovador?

Gráfico 4. Fase del actuar



Fuente: Elaborado por Ángel Silva Valencia, estudiante de último semestre de la Licenciatura en Informática de UNIMINUTO.

1.3.4. La fase de la DEVOLUCIÓN CREATIVA

Esta cuarta fase es la de *la reflexión en la acción* (DEVOLUCIÓN CREATIVA). Es una *etapa fundamentalmente prospectiva*, que responde a la pregunta: ¿qué aprendemos de lo que hacemos? La prospectiva es una representación que pretende orientar el proyecto y la práctica del profesional/praxeólogo; una representación donde el futuro es planteado *a priori* como un ideal. Tiene una función de sueño, de deseo, de anticipación. Ella pretende un actuar y nuevas vías de acción, un cambio y no una simple descripción de lo que va a pasar; en otras palabras, comprende una dimensión evaluativa desde otro futuro posible. La prospectiva pretende, igualmente, desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo; retornar al corazón de la práctica, a su memoria y su promesa, al horizonte de sentido y la presencia de “lo otro” como diverso. Los actores-sujetos están llamados a re-centrarse sobre lo que los hace vivir y los impulsa a comprometerse en una *praxis* responsable.

La prospectiva está orientada a la utopía del tipo de sociedad, de hombre y de mujer, del tipo de comunidad que la nueva intervención pretende realizar desde ya en su apertura al futuro. Esta utopía permanece anclada en lo real y pide una evaluación constante de las tareas a realizar en el tiempo y el espacio.

Es la etapa en la que el profesional/praxeólogo recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso, para conducirlo más allá de la experiencia al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura. Incluso, si la prospectiva no aparece metodológicamente sino al final, ella ha atravesado todo el proceso praxeológico. Se trata de un acto existencial autogenerador de teoría a partir de la experiencia, que requiere ser sacado a la luz, a través de un proceso *mayerúico* que le permita objetivar dicha experiencia, formalizarla y entrar en el orden del discurso (así se corra el riesgo de deformar la experiencia): es una recuperación de la *praxis* por el *logos* (*inter y autoestructurante*). Se trata del diálogo establecido entre practicantes y prácticas, que permite desarrollar más y mejor los conocimientos de éstos. La devolución creativa²³ tiene la intención de que el praxeólogo exprese los significados más importantes

23 Concepto con el cual Vygotski hace referencia a la interacción y aportes que hacen los educandos entre sí. Ésta expresará lo que cada grupo quiera decir, desde el sentimiento y la emoción, con la más amplia libertad. Se observa, por ejemplo, en un grupo de estudio cuando entre ellos se contestan las dudas.

de su proceso, y lo haga creativamente. Y esta tarea de recuperación, recreación, transformación y devolución creativa es, desde nuestro punto de vista, la médula central del trabajo praxeológico, en tanto quehacer plenamente pedagógico: sólo puede afirmarse de alguien que es pedagogo si cumple en su acción, en su práctica cotidiana, con todos estos criterios.

1.4. A modo de conclusión: la metamorfosis praxeológica

Podemos concluir este capítulo con el siguiente texto de A. Sánchez Vázquez (1987), el cual sintetiza para nosotros lo que creemos que realiza la praxeología:

[...] no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad), sino la unidad de ambos momentos [...] supone cierta relación mutua en virtud de la cual la praxis funda a la teoría, la nutre e impulsa a la vez que la teoría se integre como un momento necesario en ella [...] como crítica [...] como compromiso [...] como laboratorio [...] como conciencia [...] y como autocrítica.

Se trata de ese movimiento de “acción-reflexión-acción” en espiral que va apareciendo con las propias actuaciones prácticas. Lo primero es sentir o coexistir con el problema, es asombrarse y poner energía y pasión a lo que se nos plantea. Algo muy distinto de un distanciamiento frío, que además de imposible, sólo nos lleva a prejuicios peores (por no ser conscientes y, por ende, no controlados). La *praxeología* comienza con cierta dosis de vivencias e implicaciones (fruto de la observación: VER), y sigue luego con las reflexiones auto-críticas y críticas que juegan entre ellas (gracias a la problematización y la interpretación: JUZGAR). Entonces, se originan perplejidades y distanciamientos cruzados. Aparecen circunstancias no esperadas, dada la ambivalencia y contradicción de la vida, entonces, se trata de descubrir lo potencial que subyace oculto por las estructuras, que generalmente impiden vislumbrar lo más profundo y humano del hombre: lo insólito, lo carnavalesco, lo mágico del saber-hacer popular.

Pero la praxeología no culmina en un diagnóstico, sino en propuestas para la acción, en la acción misma (se trata del ACTUAR) y en las reformulaciones persistentes que ésta exige, gracias a ese proceso de evaluación y auto reflexión que hemos llamado la DEVOLUCIÓN CREATIVA.

Las personas, los objetos y las ideas cambian cuando se transforman las condiciones de vida. Posiblemente no podamos cambiar todas las circunstancias de una vez, pero podemos, al menos, incorporarnos a unas prácticas y a unas redes sociales de transformación. Ni lo local, ni lo global van a cambiar por una mera disputa ideológica, por buenas que sean las ideas que juegan en ella. Es necesario el compromiso con las redes que ya están en marcha, que ya se están moviendo, o que podrían gestarse, por su potencialidad para transformar y mejorar nuestra calidad de vida.

Para ello, no se requiere ser un teórico social, sino alguien que se siente comprometido e implicado en sus procesos. Siempre estamos implicados, si bien no lo sabemos, pero lo que la praxeología nos recuerda es la importancia de ser conscientes de “¿para qué?” y “¿para quién?” hacemos lo que estamos haciendo. Y para esto no es suficiente quedarse discutiendo estas cuestiones dentro del grupo al que pertenecemos, sino salir a realizar actividades concretas con las personas y comunidades con quienes interactuamos. No porque la gente tenga la razón sin más, sino como efecto “espejo” dónde comprobar lo que estamos intentando hacer.

Referencias bibliográficas

- ARENDT, H. (1984). *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- ARENDT, H. (1993). *La condición humana* (trad. Ramón Gil Novales). Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (1996). «La crisis de la educación», en H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (trad. Ana Poljak). Barcelona: Península, pp.185-208.
- ARENDT, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen (edic. orig. inglés, 1963).
- BARCENA, F. y MÈLICH, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. París: Droz.
- BOURDIEU, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- CASTORIADIS, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987*. Buenos Aires: FCE.
- DELEUZE, G. (2002). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona: Gedisa.
- GADOTTI, M. y TORRES, C. (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. México: Siglo XXI.
- IMBERT, F. (1986). *Pour une praxis pédagogique*. París: Matrice, Colección Pi.
- JARAMILLO, L. (2003). “¿Qué es epistemología?”, en *Revista electrónica Cinta de Moebio*, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, <http://www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo1.htm>.
- JULIAO, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Uniminuto.

JULIAO, C. (2007). “Educación: un acercamiento praxeológico”, en C. JULIAO, *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Bogotá: Uniminuto.

KANT, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation*. París: Vrin.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1987). Escritos de política y filosofía. Madrid: Ayuso/FIM.

SARTRE, J.P. (1960). *La critique de la raison dialectique*. París: Gallimard.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

ST-ARNAUD, Y. y L'HOTELLIER, A. (1992). *Connaitre par l'action*. Montreal: Presses de l'Université de Montréal.

II. ¿Cuál es el concepto de “acción” adecuado para la investigación praxeológica?

*“De modo que no eran las ideas las que salvaban al mundo,
no era el intelecto ni la razón, sino todo lo contrario:
aquellas insensatas esperanzas de los hombres,
su furia persistente para sobrevivir, su anhelo de respirar mientras sea posible,
su pequeño, testarudo y grotesco heroísmo de todos los días frente al infortunio”*

Ernesto Sábato

1. Acerca del concepto de “acción” para la investigación praxeológica

Sin importar la posición epistemológica que se adopte, el concepto de acción²⁴ implica un problema para la investigación praxeológica, dado que incluye una potencial ruptura entre la teoría (propósitos, objetivos, propuestas) y la práctica (acción, intervención). En el capítulo anterior señalamos, siguiendo la teoría antropológica que emana de las construcciones teóricas de Hannah Arendt, que la persona humana es un ser praxeológico, un actor reflexivo que busca incansablemente la “fórmula” de la vida humana; por ello, es propio de todo ser humano la maleabilidad, la educabilidad, el aprendizaje y la permanente indagación.

24 La noción de acción se ha usado en múltiples sentidos y contextos. A veces, se reemplaza por “actividad”, otras veces, se entiende como “acto” de realización de algo potencial. Es un término que al usarlo debe ser contextualizado. En los textos filosóficos o de las ciencias humanas y sociales, se tiende a usar “acción” en relación con acto, actividad, operación, producción, práctica, etcétera; en todo caso, se suele limitar el concepto a la operación de un agente humano, entendiendo por ella tanto el proceso, como el resultado del actuar: Aristóteles ya había dicho que “actuar no es hacer, ni hacer es actuar”.

Vamos a ahondar en esta cuestión del concepto de acción adecuado para el quehacer praxeológico, retomando la problemática trabajada por Tomás Ibáñez²⁵ (2001) en su texto *La acción social dice adiós a Descartes*, donde postula que en las teorías clásicas sobre la acción existe la posibilidad de ruptura entre el mundo interno (la mente) y la realidad externa en que se concretan las acciones. Sobre la definición convencional de acción, Ibáñez (2001, p. 200) señala:

Más precisamente se dice que: a partir de nuestro conocimiento proposicional del mundo y a partir de un cálculo sobre cuáles son los mejores medios para alcanzar nuestros fines, elaboramos un plan de acción que se sitúa como una precondition para iniciar nuestra acción. La acción constituye, por lo tanto, el despliegue racional de una realidad interna ya constituida que aflora al exterior para modificar el mundo en la dirección deseada.

Así, el lograr una formulación alternativa pasa, forzosamente, por la deconstrucción del modo normal de pensar la relación existente entre mente y mundo, la cual, por definirse de modo dicotómico, requiere de una firme validación. Indiscutiblemente, esta clásica dicotomía se origina en la certeza de la existencia de un mundo externo, con rasgos preexistentes, que la mente captura mediante un proceso de representación. Como ya lo expresó Kant: “Pensar es unificar representaciones en una conciencia” (Prolegómenos, II). Así, en realidad son necesarias dos deconstrucciones: la del representacionismo y la de la consecuente búsqueda de fundamentos que validen los resultados de la deconstrucción de dicha dicotomía. Esta última es la que F. Varela, E. Thompson y E. Rosch (1991)²⁶ llamaron ansiedad cartesiana.

25 Lo que se intenta presentar en este libro es cómo el cambio social que vivimos supone, como siempre en todos los cambios sociales de gran alcance, modificaciones que afectan nuestro modo de ser y nuestra forma de entender el mundo, así como nuestras categorías conceptuales, nuestras prácticas y relaciones sociales.

26 Este libro es esencial para entender el concepto de “en-acción”. Para muchos, la traducción al español de este concepto deja mucho que desear. Ver VARELA, F.J. et al. *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona: Gédisa, 1992.

1.1. La ansiedad cartesiana y el representacionismo²⁷

Con esta expresión los autores presentan a Descartes como imagen paradigmática, esencialmente por articular en sus *Meditaciones*, rigurosamente, el dilema de la búsqueda de fundamentos²⁸. Según ellos (1991, p. 140), este dilema se expresa así:

Either we have a fixed and stable foundation for knowledge, a point where knowledge starts, is grounded, and rests, or we cannot escape from some sort of darkness, chaos, and confusion. Either there is an absolute ground or foundation, or everything falls apart.²⁹

La búsqueda de dicho fundamento asume formas diversas, que privilegian o el mundo externo (objetivismo)³⁰, o las representaciones como medida de todas las cosas (idealismo). Así, al tomar la mente y el mundo como polos opuestos, la ansiedad cartesiana se mueve, permanentemente, entre el objetivismo y el subjetivismo.

En este escenario, dominante desde entonces en el pensamiento occidental, el concepto de representación ocupa un papel central. Para Varela, coexisten dos sentidos de la representación. Uno débil, donde ella es sólo semántica (una cosa considerada como referencia de otra cosa). Es el uso cotidiano del término, aunque también es el fundamento de las prácticas democráticas en los sistemas de

27 Al proponer la existencia de una realidad externa, objetiva, diferente e independiente de quien conoce, la filosofía occidental dio origen a las dualidades sujeto/objeto, sujeto/predicado, subjetividad/objetividad, las cuales llevaron al dualismo pensamiento/acción, y, respecto al conocimiento, a la tradicional dualidad teoría/práctica. Con Descartes se declara la superioridad de los procesos de pensamiento racional (lógicos formales) como modo privilegiado de acceso o conocimiento de la realidad.

28 Descartes pretende evitar que el conocimiento repose sobre opiniones, prejuicios y tradiciones infundadas, y que esté respaldado por la autoridad de la razón para no caer en la oscuridad, o en el caos moral o intelectual.

29 Traducción personal: Si no tenemos un fundamento fijo y estable para el conocimiento, un punto en el que el conocimiento comienza, se fundamenta y descansa, no podremos escapar de cierta oscuridad, caos o confusión. O bien hay un motivo absoluto o fundamento, o todo se desmorona.

30 En *Consecuencias del pragmatismo*, Rorty (1995, p. 277) señala: "[...es] la idea de método científico como la búsqueda de 'una concepción absoluta de la realidad', de la realidad concebida en términos de representaciones que no son simplemente nuestras representaciones, sino las suyas, según su propia imagen (la de la naturaleza)".

representación política. No obstante, este sentido débil se manifiesta sólo porque se inscribe en una idea del conocimiento como “*espejo de la naturaleza*”³¹.

Al contrario, el sentido fuerte surge al usar la noción de representación en las teorías sobre cómo funcionan el lenguaje, la percepción y la cognición. Ahora, el concepto va a implicar tres supuestos ontológicos y epistemológicos: a) el mundo es preexistente, b) el conocimiento es sobre ese mundo preexistente y c) lo conocemos representando sus rasgos y actuando desde dichas representaciones.

Por su parte, los avances en otras áreas, –como por ejemplo la ciencia cognitiva, la robótica, la teoría evolucionista o la filosofía– han producido resultados que cuestionan esa polarización entre mente y mundo. Los autores, fundamentándose en la ciencia cognitiva, analizan los cambios que ha sufrido la visión representacionista desde tres enfoques investigativos: *cognitivismo*, *emergencia* y *en-acción*. Para ellos, las tres reformulaciones se distancian del realismo clásico, que postula la existencia de una distancia entre nuestras ideas y lo que representan; pero, no todas deconstruyen la noción de un mundo externo preexistente.

Con la analogía del computador, el primer enfoque (cognitivismo)³² postula que la cognición es un manejo de símbolos, como elementos que representan algo; es decir, la cognición es aún una representación mental. Por su parte, las corrientes relacionadas con la emergencia (conectivismo) acentuaron los procesos sobre las representaciones, lo que permitió cambiar la idea de un mundo extrínseco e independiente, por aquella de uno inseparable de las estructuras de los procesos de autotransformación. Para Varela et al. (1991, p. 139), aún dependiendo de la idea de un mundo preexistente y externo:

The system and network approach intrinsic to these posture do not fall into the class of system defined by external mechanisms of control (heteronomy) but by a class of systems defined by internal mechanisms of self-organization (autonomy): instead of representing an independent

31 Referencia a la obra de R. Rorty (1979) en la que deconstruye el modelo del pensamiento como espectador sobre las representaciones o “copias de los hechos”. Lo revolucionario de este estudio no fue tanto la explicación cuidadosa y la reconstrucción crítica del giro lingüístico ejecutado en diferentes formas por Heidegger y Wittgenstein, sino la insistencia en las consecuencias cruciales del movimiento que va desde la conciencia al lenguaje.

32 Este modelo de Von Neumann utiliza el lenguaje del procesamiento de la información: pensar es procesar información, es decir, manipular símbolos (calcular) que conectan el mundo externo con el pensamiento, en un procedimiento secuencial.

world, they enact a world as a domain of distinctions that is inseparable from the structure embodied by the cognitive system.³³

Ampliando la reflexión, los autores proponen (llamándola en-acción), que la “cognition is not the representation of a pre-given world by a pre-given mind, but the enactment of a world and a mind on the basis of a history of a variety of actions that a being in the world performs”³⁴ (1991, p. 142). Así, incorporan las corrientes modernas de la biología, que postulan la existencia de muchos mundos e introducen la noción de procesos autodeterminados por la experiencia acumulada.

1.2. Replanteando la acción como en-acción (*enaction*)

Renunciando a la tradición occidental, Varela y sus compañeros se inspiran en otras corrientes filosóficas, principalmente en la de la meditación de la conciencia intuitiva del budismo³⁵. Desde ahí, plantean que, si asumimos que los fenómenos no tienen bases estables, es precisamente dicha vacuidad (*groundlessness*)³⁶ la que se vuelve la base del mundo interdependiente de la experiencia humana. Los autores lo expresan así: “*Indeed, groundlessness is revealed in cognition as ‘common sense’, that is, knowing how to negotiate our way through a world that is not fixed and*

33 Traducción personal: El enfoque de sistema y de red, intrínseco a esta postura, no se encuentra en la clase de sistema definido por mecanismos externos de control (heteronomía), sino en una clase de sistemas definidos por mecanismos internos de la propia organización (autonomía): en lugar de representar un mundo independiente, revela un mundo como dominio de distinciones, que es inseparable de la estructura representada por el sistema cognitivo.

34 Traducción personal: La cognición no es la representación de un mundo dado o predeterminado, sino la promulgación de un mundo y una mente basados en la historia de la variedad de acciones que un ser realiza en el mundo.

35 Esta práctica de la retentiva mental y de la concientización/meditación es común en todas las tradiciones budistas. Más allá de eso, es frecuente en todos los seres humanos: en la meditación siempre estamos descubriendo quién y qué somos.

36 La “vacuidad” budista es diferente del nihilismo, pues abre un espacio a la libertad y a la creatividad, en el que se puede captar el real potencial de las situaciones. Seguimos reacciones habituales, pues no queremos que se sienta el vacío de una situación determinada. Pero el budismo enseña que todo puede servir de fundamento: tratar de evitar la vacuidad sólo conduce a la violencia.

*pregiven but that is continuously shaped by the types of actions in which we engage*³⁷ (1991, p. 144).

En resumen, lo fundamental de la cognición vivida (*living cognition*) es el proponer (dentro de ciertos límites/*within broad constraints*) las cuestiones relevantes que siempre deben ser tenidas en cuenta, pues no son dadas *a priori*: son “*enacted from a background of action, where what counts as relevant is contextually determined by our common sense*”³⁸ (1991, p. 145).

Ahora bien, para resituar el sentido común, el esquema representacionista debe ser invertido, dejando de considerar el *know-how* contextual como aparato residual que hay que descartar poco a poco y comenzar a tratarlo como lo primordial de la cognición creativa. Se trata de algo similar a la actitud hermenéutica sobre la interpretación. La acción es concebida como en-acción (una relación performativa entre acción y agente), pues hace que el sentido emerja desde un trasfondo de comprensión. A eso lo denominan *comprensión corporeizada* (*embodied understanding*)³⁹. Al respecto dicen:

The central insight of this nonobjectivist orientation is the view that knowledge is the result of an ongoing interpretation that emerges from our capacity of understanding. These capacities are rooted in the structures of our biological embodiment but are lived and experienced within a domain of action and cultural history⁴⁰ (1991, p. 149).

37 Traducción personal: De hecho, el fundamento se revela en la cognición como ‘sentido común’, es decir, saber negociar nuestro camino a través de un mundo que no es fijo y predeterminado, sino que se forma permanentemente por las diversas acciones en las que nos involucramos.

38 Traducción personal: promulgadas desde un trasfondo de acción, donde lo que vale como pertinente es determinado contextualmente por nuestro sentido común.

39 Actualmente, se debate acerca del modo de conocimiento humano que se centra en la *cognición corporeizada* (Gibbs, 2006; Johnson, 2007). Este paradigma propone que el cuerpo y la mente no están separados, sino que, por el contrario, conforman un todo experiencial. Para la actual ciencia cognitiva corporeizada hay que sobrepasar la representación exclusivamente mental, en el sentido de ideas y conceptos abstractos, para hablar de estructuras de experiencia. Mediante “...nuestros sentidos corporales, el medio entra en lo más profundo de nuestro pensamiento, esculpiendo nuestros más abstractos razonamientos dentro y fuera de las interacciones corporeizadas con el mundo” (Johnson, 2007, p. 154). Asimismo, se propone desarrollar el concepto de “mente-cuerpo” como una unidad (Gibbs 2006).

40 Traducción personal: La idea central de esta orientación no objetivista es que el conocimiento resulta de un recorrido interpretativo que se desprende de nuestra capacidad de comprensión. Esta capacidad está arraigada en las estructuras de nuestra corporalidad biológica, pero se vive y experimenta dentro del marco de la acción y la historia cultural.

Esto sugiere que podemos encontrar una alternativa entre las dos posiciones: aquella según la cual existe un mundo externo pre-existente que proyecta una imagen al sistema cognitivo, y que tiene como función recuperarlo debidamente, y aquella otra para de la cual el sistema cognitivo proyecta su mundo, y la supuesta realidad de dicho mundo es sólo reflejo de las leyes internas del sistema. Las dos posiciones consideran la representación como algo medular: en una, la representación se usa para recuperar lo que está afuera; en la otra, ésta es usada para proyectar lo de dentro hacia afuera. La propuesta es dejar atrás esta lógica que contrapone lo de dentro y lo de fuera, y considerar la cognición como *embodied action*⁴¹, y ya no como recuperación o proyección.

Con la noción de “corporeizada” (*embodied*), los autores enfatizan dos cosas: a) que la cognición obedece a los tipos de experiencias que se derivan del hecho de tener un cuerpo con capacidades senso-motoras, y b) que tales capacidades están también insertas en un contexto biológico, psicológico y cultural. Por otra parte, con el concepto “acción”, destacan que los procesos motores y senso-motores (la percepción y la acción) son inseparables de la cognición vivida.

El uso de la *en-acción*⁴² se fundamenta, entonces, en dos presupuestos. Primero, que la percepción es una acción perceptivamente conducida, a la que hace emerger⁴³. Es decir, la percepción no está inserta en el mundo adyacente ni éste

41 Este concepto remite a la idea de *encarnación*, introducida por Merleau-Ponty (1945). Embodiment (encarnación) tiene el doble sentido del cuerpo viviente y del cuerpo como estructura experiencial, o contexto de la cognición, que pretende superar la brecha entre la ciencia cognitiva y lo que esto significa para la experiencia humana cotidiana.

42 Lo que podemos resumir hasta ahora es que tanto en el cognitivismo, como en el conexionismo el criterio del conocimiento sigue siendo la representación adecuada de un mundo externo preexistente. Hay elementos informativos captables como rasgos del mundo (como las formas o los colores), o se puede afrontar la resolución de problemas desde una situación definida (que implica un mundo también predefinido). Para Varela, este enfoque es incompleto, pues la mayor capacidad del conocimiento en los seres vivos consiste en plantear las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de la vida; cuestiones no predefinidas, sino *enactuadas* (“Enact” significa dos cosas: bien promulgar una ley, hacer la propuesta de ley, aprobarla y hacerla ejecutar, o bien representar un papel teatral o declamar (haciendo vivir) un cuento, un suceso, etc.). Es decir, emergen desde un trasfondo, y lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto.

43 Esta expresión quiere representar la total circularidad de la acción/interpretación, en la línea de la hermenéutica fenomenológica (Heidegger, Merleau-Ponty, Gadamer, Foucault), que la entiende como encadenamiento entre la acción y el conocimiento; el conocedor y lo conocido en un círculo indisoluble.

la determina; al contrario, contribuye a construir dicho mundo. En segundo lugar, que las estructuras cognitivas surgen de los patrones senso-motores que posibilitan que la acción sea perceptualmente dirigida.

Esta posición de Varela y sus compañeros se relaciona con la de Charles Taylor⁴⁴ (en quien también se apoya Tomás Ibáñez), si bien ellos dicen que éste (por tomar como interlocutor sólo el cognitivismo) es un crítico de la ciencia cognitiva en su totalidad. Taylor también habla del cuerpo como algo más que un instrumento para realizar nuestros propósitos, en tanto interviene en la configuración de dichos propósitos y en nuestra comprensión del mundo.

En síntesis, la propuesta de Varela y sus compañeros posibilita una noción de acción compatible con el enfoque praxeológico, pues supera la dicotomía dentro-fuera y recupera el papel de la experiencia en el desarrollo de la comprensión. Igualmente, al valorar la experiencia que tienen como trasfondo los sentidos compartidos (restando así énfasis al *yo* individual), resalta también la presencia de los otros. La cognición dialécticamente construida en la acción es, forzosamente, co-construcción que surge del tejido cultural, influida por las estructuras senso-motoras propias de la especie humana.

2. Implicaciones para la investigación desde la perspectiva praxeológica

Esta idea de en-acción nos permite superar los obstáculos de la noción clásica de “acción”, para redefinirla desde un enfoque praxeológico, resaltando la actividad como base de la cognición, la praxis como fuente de la teoría.⁴⁵ Así se deja de considerar la cognición como resultado de nuestra mente, y se empieza a verla como resultado de nuestra actividad, con un trasfondo que combina estructura biológica (personal y de la especie), contenidos culturales y pautas sociales de interac-

44 Taylor cuestiona lo que llama el “individualismo atomista” de ciertas corrientes del pensamiento y de la sociedad occidentales. A lo largo de sus escritos –en especial en *Fuentes del yo* y *La ética de la autenticidad*–, ha sido un serio crítico del individualismo metodológico que domina las ciencias sociales desde el principio del siglo XX.

45 Entre los epistemólogos se acepta, por supuesto, que los mecanismos cognitivos que indaga la epistemología no se limitan a elementos perceptuales y de inferencia situados en la mente de los individuos. Sin embargo, lo que es motivo de discusión y divergencia es el modo como hay que incorporar dicha dependencia social del conocimiento en una epistemología.

ción. Se logra también una superación de las teorías que, desde la antropología o la sociología, ubican al conocimiento y a la acción como momentos separados, en una relación causal o lineal, donde es necesario poseer conocimiento para después actuar. Para Peirce (1978) no existe división entre la cognición y la acción; es decir, no acepta que el conocimiento sea previo a las actuaciones, justamente porque significar, dar un sentido, representarse un objeto en los términos peircianos son ya actuar. En todo caso, por focalizar la vida social cotidiana en una perspectiva todavía centrada en la cognición individual, la teoría de la en-acción por sí sola, incluso con estas ayudas teóricas, no alcanza a dar las bases conceptuales para resolver la cuestión inicial de este texto: *¿Cuál es la noción de “acción” adecuada para la investigación praxeológica?*

Para resolverlo, hay que pensar la *en-accional* interior de las complejas transacciones que permean las acciones colectivas; para ello, es preciso resituarla doblemente. Primero, como “una expresión constitutiva de lo que significa sentirse miembro de una comunidad”; y luego, como acción conjunta, es decir, que “lo que hace cada individuo se encuentra determinado por lo que hacen los otros individuos, tanto como por sus propias intenciones” (Ibáñez, 2001).

Como acción conjunta, la acción colectiva produce resultados que son autónomos frente a nuestras voluntades individuales. Como bien señala Ibáñez:

Es más, se producen resultados, como es obvio, que ninguno de los participantes pretendía: no responden ni a mis intenciones ni a las tuyas pero son, no obstante, nuestros resultados. Adquiere la forma de una realidad independiente de cada uno de nosotros aunque son una construcción realizada sobre la base de nuestra actuación conjunta (2001, p. 208).

Para aprovechar estas ideas al pensar una intervención social o profesional en una práctica determinada, tarea de la praxeología, es necesario, entonces, resolver dos cuestiones clave en las acciones sociales: la intencionalidad y el poder. La *intencionalidad*, dado que la actividad viene de una solicitud puntual de alguien para alguien; eso hace que sea una acción propositiva colectiva (una *intencionalidad colectiva*). El *poder*, porque en estas actividades existe, al menos, una confrontación diferencial con la información, pudiendo darse también implicaciones para la reorientación de la acción: permanecer tal y como se estaba, alterar sus objetivos y/o su composición e, incluso, ser eliminada como fruto de una decisión (acción) colectiva.

Al hablar de *intencionalidad colectiva*, no nos referimos a la intención individual, ni a su sumatoria, sino a aquellas acciones que superan la reflexividad propia de las acciones colectivas cotidianas. Como señala Searle (1997, p. 42) “el elemento crucial en la intencionalidad colectiva es un sentido del hacer (desear, creer, etc.) algo juntos, y la intencionalidad individual que cada uno tiene deriva de la intencionalidad colectiva que todos comparten”. Lo colectivo se disuelve en esas creencias mutuas sobre las intenciones personales de los individuos, formalizado por el conocimiento común de la racionalidad reflexiva. La reflexividad aparece al comparar entre patrones de comportamiento usuales en el micro-mundo que habitamos y la ruptura de los mismos en el curso propio de las actividades cotidianas. Estas rupturas se entienden como señales de la presencia del otro en un complejo juego de posicionamientos, que dan forma a las interacciones sociales, e incluso, como señalan Davis y Jarré (1990), se puede afirmar que la identidad personal misma brota sólo dentro de una red de relaciones del yo con los demás; aislados, los atributos personales son irrelevantes.

Igualmente, para las intervenciones sociales, a esto se añaden otras perturbaciones, provenientes de imposiciones externas: por ejemplo, una demanda generada por una o más personas en un contexto dado; la existencia de un conocimiento especializado (*know what*) que sobrepasa el *know-how* de las acciones normales; o, incluso, las particularidades que, por consenso, determinan que alguien sea la persona adecuada para la tarea en cuestión. Innegablemente hay una tarea que cumplir cuando se trata de intervenciones sociales: una solicitud de información o de acciones que quieren resolver un problema. Si existe una problemática es porque algo trastornó el flujo de las acciones cotidianas; algo que alguien o, más frecuentemente, varias personas empezaron a ver como incómodo. De ahí nace la *intencionalidad colectiva*⁴⁶.

46 Searle (1997, pp. 42-43) aclara:

Desde mi punto de vista, todos esos esfuerzos para reducir la intencionalidad colectiva a intencionalidad individual están condenados al fracaso. La intencionalidad colectiva es un fenómeno biológico primitivo que no puede ser reducido a, o eliminado en favor de, otra cosa [...] ¿Por qué tantos filósofos están convencidos de que la intencionalidad colectiva ha de reducirse a intencionalidad individual? ¿Por qué son tan reacios a reconocer en la intencionalidad colectiva un fenómeno primitivo? Creo que la razón radica en que aceptan un argumento que parece seductor pero que es falaz. El argumento dice que, puesto que toda intencionalidad existe en las cabezas de los seres humanos individuales, la forma de esa intencionalidad sólo puede referirse a los individuos en cuyas cabezas existe. Parece, así, que cualquiera que reconozca el carácter primitivo de

Sin embargo, asumir que una persona es llamada por alguien (o por un colectivo) para iniciar una determinada acción, supone que hay que señalar qué poder se configura así. Y como estamos en el ámbito del know-what, dicho poder se asienta, inevitablemente, en esos saberes llamados competentes⁴⁷. Obvio, no se trata de afirmar que el conocimiento siempre puede cambiar la realidad: Ibáñez, en su texto *Fondear en la objetividad o navegar hacia el placer*, afirma que “La realidad no se deja modificar por el conocimiento; saber no es poder” (1994, p. 334). Pero lo que sí es cierto es que el saber ubica a las personas en una relación de poder. Michel Foucault⁴⁸ (1979) abandona la visión tradicional del poder represivo (prohibición, censura, represión y coacción) para trabajarlo en su dimensión positiva: el poder que genera algo (por ejemplo, la individualidad). Al centrarnos en los efectos productivos del poder, serán las tácticas y estrategias las que pasarán a ser objeto de análisis (y no ya sus expresiones jurídicas). Así, el poder pasa a ser definido como “acción sobre la acción de los otros”. El problema del poder es un problema político: su fin consiste en lograr, desde una acción calculada, una

la racionalidad colectiva quede comprometido con la idea de que existe algo así como un espíritu hegeliano del mundo, una consciencia colectiva, o algo implausible por el estilo. Las exigencias del individualismo metodológico parecen forzarnos a reducir la intencionalidad colectiva a intencionalidad individual. En una palabra; parece que tenemos que elegir entre, de un lado, el reduccionismo, y de otro, una supermente flotante por encima de las mentes de los individuos.

47 El concepto competencia, tal como es usado en el mundo laboral, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas: la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. Una antigua definición del diccionario Larousse de 1930 decía:

[...] en los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere.

O como lo dicen Gallard y Jacinto (1995): “Son, entonces, un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica”.

48 Las inquietudes de M. Foucault fueron mostrar qué somos y cómo hemos llegado a ser lo que somos; una ontología de nosotros mismos, que permita situar nuestros límites y seguridades para transgredirlos, como perspectiva de construcción de un nuevo ethos que facilite las prácticas de libertad. Si bien sus reflexiones –de las décadas 60 a 80– se modificaron, las preocupaciones originales permanecieron. El horizonte de su obra se encuentra en el estatuto del sujeto moderno y ocuparse de ello es, al mismo tiempo, cuestionar el mundo moderno para encontrar condiciones de posibilidad para el ejercicio de la libertad; así, al lado de las preocupaciones por el sujeto están las preocupaciones por la libertad.

acción concreta esperada de un sujeto individual o colectivo, en un campo de acción donde coexisten diversas opciones y formas de conducirse.

Esto lleva a un segundo aspecto a destacar: que las relaciones de poder implican relaciones entre compañeros. Como dice Foucault (1985), el poder es ejercido sólo sobre sujetos libres y únicamente cuando son libres⁴⁹; la esclavitud no es una relación de poder. Entonces, si se trata de una relación entre compañeros, siempre habrá en las relaciones de poder un enfrentamiento constante. “La capacidad de refutar, de insurreccionarse, de rebelarse y de resistir son elementos constitutivos de la propia definición de poder” (Maia, 1995, p. 90); o como dice Foucault (1979): “[...] donde hay poder hay resistencia”. Es por esta dimensión “open-ended”⁵⁰, no focalizada en la teoría de Foucault (dado que los comentaristas afirman que, pese a su centralidad, no existe en la obra de Foucault una teoría sobre el poder), que creemos que es válido el enfoque praxeológico de la investigación-intervención.

En resumen, se han planteado cinco cuestiones teóricas a considerar para situar la acción en la óptica de la investigación praxeológica: 1) pensar la investigación como una circulación de negociaciones complejas que permean las acciones y prácticas colectivas; 2) asumirla como acción conjunta; 3) considerar la intencionalidad que existe en solicitudes colectivamente definidas; 4) observar las cuestiones de poder que se presentan en las relaciones sociales, principalmente en contextos de negociación de objetivos e interpretaciones de resultados, y 5) asumir una postura ética centrada en el diálogo.

Todos formamos parte de comunidades y, por ello, estamos inmersos en negociaciones complejas que no siempre son explícitas; nuestras prácticas siempre están condicionadas por este factor. Pero, en el caso de la investigación praxeológica, somos actores de un proceso que nos implica, inmersos históricamente en cambios simbólicos que nos sitúan como aprendices de formas de convivencia de-

49 El poder, en tanto relaciones de fuerza que se dirigen al gobierno de otros mediante prácticas que recaen sobre acciones con fines concretos, supone siempre un espacio de libertad que da la existencia de diversas opciones al alcance de los sujetos para desencadenar acciones. Para Foucault, no existe confrontación antitética entre poder y libertad, sino cada uno es la condición de existencia del otro.

50 Podría traducirse de varias formas: abierto, no limitado de antemano; contrato indefinido, pregunta indefinida.

mocrática. Evidentemente, el respeto adquirido en y por la acción conjunta facilita la recopilación de las informaciones requeridas por medio de encuestas, entrevistas, declaraciones y documentos dispersos en archivos no fácilmente accesibles.

Trabajábamos también con una perspectiva teórica centrada en el diálogo que nos sitúa en una situación privilegiada de escucha. Esto permite pensar la investigación como acción conjunta, seguros de que los resultados son independientes de las voluntades individuales. Aparte de proveer datos, los otros implicados participan de todo el proceso de sistematización e interpretación de los mismos. Se hacen presentes en las sugerencias, correcciones, aclaraciones y decisiones sobre el futuro.

Esta cuestión de la intencionalidad colectiva tiene que ser ampliamente trabajada, mucho antes de formular la investigación propiamente dicha. La construcción colectiva de la propuesta, aquello que llamamos “intencionalidad colectiva”, se logra por los lentos caminos de reuniones, en las que los participantes plantean sus conformidades o disconformidades, hasta converger en una demanda específica, con el riesgo, incluso, de que la investigación pueda deshacer lo construido hasta ese momento.

En cuanto al poder, hay que considerar que la interpretación y el uso de las informaciones son lo que puede fundar relaciones asimétricas. Pero, ciertamente, esta circunstancia especial de ser depositarios de informaciones en contextos de fragilidad relacional produce cuestiones éticas a ser entendidas y resignificadas en un enfoque praxeológico.

Si una investigación de corte praxeológico es pensada según el enfoque de la “en-acción colectiva”, con sus implicaciones para las nociones de intencionalidad y poder, esta investigación (como otra cualquiera) podría tener varias clases de resultados. Por ejemplo, podría tener efectos personales, ya que se va a exponer a juegos de posicionamiento, a áreas de competencia/incompetencia y a los límites de cada una; podría también tener consecuencias políticas, sobre todo si se trata de acciones gubernamentales desarrolladas en el escenario del control social ejercido por la sociedad civil organizada. Es necesario, por eso, plantear ciertas consideraciones éticas, pensándola no como una ética prescriptiva (la legislada o producto de acuerdos y leyes), sino como una actitud adecuada a la incorporación plena de la perspectiva dialógica (Spink, 2000).

En esta óptica, la investigación ética se configura desde el compromiso con ciertos presupuestos sobre la naturaleza de la producción del saber y de las interacciones humanas. Primero, la investigación praxeológica ha de ser pensada como una práctica social y, como tal, estar sujeta a reflexión permanente. Por eso, no sólo exige claridad en cuanto a los objetivos, métodos o procesos de interpretación, sino también, y sobre todo, sobre los posibles usos de estos conocimientos. En segundo lugar, la investigación praxeológica parte del presupuesto de que el diálogo es intrínseco a los procedimientos de acopio e interpretación de los datos, resignificando la relación que se establece entre investigadores y participantes. Obviamente, la interacción no implica forzosamente la presencia física de personas.

Indiscutiblemente, la investigación es también una actividad de producción de sentidos, cruzada por la inter-animación de muchas voces; no sólo la obvia inter-animación entre investigadores e investigados, sino, igualmente, el complejo proceso de inter-animación que existe entre los autores y teorías en que nos apoyamos, los colegas, la comunidad académica y las múltiples personas a quienes hay que dar cuenta de nuestras acciones. Este proceso extrapola el momento de recolección de los datos propiamente dicho. Investigador y participantes están interrelacionados desde el primer encuentro y hasta los últimos efectos de la interpretación de los datos.

Son estos principios los que permiten argumentar que la investigación praxeológica tiene condiciones únicas para el ejercicio de la ética; es una coyuntura para el ejercicio y fortalecimiento de la responsabilidad en la óptica de la ética dialógica. Permite discutir los procesos de subjetivización y sirve como salvaguardia al rígido uso de la ética prescriptiva.

Pero, por último, ¿por qué la dimensión *open-ended*? Por un lado, es obvio que la investigación/intervención, propia del quehacer praxeológico, está atravesada por la contingencia característica de los procesos sociales: los participantes pueden eludir el dar información, se puede interrumpir un contrato de investigación y es factible perderse en una abundancia de datos y jamás concluir la investigación. Sin embargo, lo más importante es la fundamentación teórica... y es claro que acudir a Varela y compañeros para dialogar con la postura praxeológica no es nada fácil. La noción de conocimiento incorporado o encarnado podría interpretarse de modo biologicista, echando a perder la propuesta praxeológica.

Otras nociones, como la de intencionalidad colectiva, también podrían causar el temor de retornar al cognitivismo.

Referencias bibliográficas

- DAVIS, B. y HARRÉ, R. (1990). "Positioning: the discursive production of selves". *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1): pp. 43-63.
- FOUCAULT, M. (1992). "Genealogía y poder". En M. Foucault. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, pp. 167-177.
- FOUCAULT, M. (1985). "Sujeto y poder". En *Revista Otras Quijotadas*, 2: pp. 86-96.
- GALLART, M. y JACINTO, C. (1995). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Montevideo: Cintefort.
- GIBBS, R. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IBÁÑEZ, T. (2001). "Fondear en la objetividad o navegar hacia el placer". En T. Ibáñez. *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara, pp.331-338.
- IBÁÑEZ, T. (2001). "La acción social dice adiós a Descartes". En T. Ibáñez. *Muníciones para disidentes*. Barcelona: Gédisa, pp. 197-208.
- JOHNSON, M. (2007). *The meaning of the body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MAIA, A.C. (1995). "Sobre a analítica do poder de Foucault". En *Tempo Social*, 7(1-2): pp. 83-103.
- MERLEAU-PONTY, M. (1975) [1945]. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- PEIRCE, Ch.S. (1978). *Lecciones sobre el pragmatismo*. Madrid: Aguilar.

RORTY, R. (1995). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.

SEARLE, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.

SPINK, M.J. (2000). “A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica”. *Psico*, 31(1): pp. 7-22.

VARELA, F., THOMPSON, E. y ROSCH, E. (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.

VARELA, F. (1990). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gédisa.

III. El quehacer praxeológico como proceso investigativo

“No pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar”

Paulo Freire

“Durante mi experiencia general he constatado que una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer investigación sobre un problema, antes que investigación para solucionar un problema”

Robert Booth

La investigación que aquí nos concierne supera el pensamiento puramente abstracto o teórico, y se mueve entre la teoría y la experiencia vital. “*Le processus de recherche est un processus de type circulaire, plutôt que de nature linéaire [...] Elle se construit plutôt par tâtonnements successifs, par un va-et-vient entre pensée abstraite et réalité vécue*”⁵¹ (Albarelo, 2003). Genéricamente, todo proceso investigativo puede definirse como el intento de conocer algo, de averiguar algo, de saber algo. Etimológicamente, el vocablo *investigación* proviene de las raíces latinas *in* y *vestigium*; la primera significa «en, dentro», y la segunda se refiere a “rastros, huella, indicio o señal, al vestigio de algo”. Se trata de la actividad que nos conduce al conocimiento de algo: ver en lo real lo que otros no han visto. No obstante, es oportuno considerar que la investigación es un fenómeno complejo en el que intervienen diversos factores de naturaleza muy variada. Además, conviene recordar que los tipos de investigación difícilmente se presentan puros, generalmente se pueden combinar entre sí y obedecen, sistemáticamente, a la práctica de la investigación misma. Mucho más cuando se trata de la investigación praxeológica, que pertenece a la, actualmente llamada, investigación/intervención.

51 Traducción personal: El proceso de investigación es un proceso de tipo circular, más bien que de naturaleza lineal [...] Se construye, ante todo, por tanteos sucesivos, por un vaivén entre pensamiento abstracto y realidad vivida.

1. ¿Qué es eso de la investigación/intervención?

La noción de investigación/intervención, que hace parte de la llamada investigación aplicada⁵², es un terreno intermedio de producción de conocimientos y prácticas socio-profesionales transformadoras de la realidad. Usualmente, la investigación y la intervención han recorrido caminos separados para abordar la realidad social, sea en confrontación, sea complementándose. Ahora bien, lo que se propone aquí es asumir la investigación como producción de conocimiento, pero imbricada en una práctica social y/o profesional⁵³; por lo que la investigación no sería una herramienta de la intervención, ni la intervención sería la parte práctica o aplicada de la investigación. Vale la pena aclarar que la investigación/intervención es una modalidad de investigación social aplicada, que ha venido fortaleciéndose en las últimas décadas, que está en construcción y que tiene un interés emancipador al abordar la realidad social. Hay muchos tipos de investigación social aplicada, que no son excluyentes entre sí y que, con frecuencia, se mezclan. Para comprender esto, vamos a presentar, en forma simplificada, mediante un cuadro síntesis, los cinco principales tipos de investigación aplicada que responden, generalmente, a las necesidades del campo de la intervención o interacción social: la praxeología, la investigación-acción, la investigación evaluativa, la investigación participativa y la investigación documental.⁵⁴

52 Esta afirmación no es, sin embargo, unánime. Algunos investigadores, afiliados sobre todo al movimiento de la praxeología, juzgan que la investigación aplicada es un diseño de investigación inadecuado para estudiar la acción que se está ejecutando, es decir, las prácticas en proceso. Pero dado que el debate está aún abierto y avanza bastante poco, creemos posible permanecer en el marco de la investigación aplicada. Sobre todo, teniendo en cuenta el aporte de Donald Schön (1994, pp. 45-102) que hace pensar que el problema reside menos en lo inadecuado del diseño de investigación en sí mismo, que en la postura epistemológica adoptada: enfoque positivista (que supone una jerarquía del conocimiento teórico sobre el conocimiento práctico) vs. el constructivismo (co-construcción del conocimiento teórico y práctico).

53 Aquí se trata de reconocer que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, que la enseñanza debe ser objeto de reflexión sistemática desde la vinculación entre teoría y práctica, y que el docente debe estar también comprometido en el proceso de construcción y sistematización del saber.

54 Existen, obviamente, otros tipos de investigación/intervención como la investigación-concientización, la investigación feminista o la investigación militante, entre otras (Cfr. Mayer et al. (2000, pp. 287-325)).

Cuadro síntesis sobre los diversos tipos de investigación/ intervención

Definición	Características
PRAXEOLOGÍA	
<p><i>También llamada «ciencia-acción» o «práctica reflexiva».</i> Es un modo de investigación que compromete al practicante, a la vez como investigador y como objeto de la investigación. Esta persona realiza una investigación/intervención sobre su propia práctica, haciendo un análisis retroactivo de sus acciones como profesional o profesional en formación. El objetivo de este tipo de investigación es el perfeccionamiento del practicante y de su práctica profesional, de sus gestos, de sus discursos, de sus técnicas y de sus habilidades profesionales, y, obviamente, como consecuencia, del contexto en el que la realiza.</p>	<p>En la praxeología, el practicante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investiga sobre sus propias prácticas. • Ha de realizar una recopilación rigurosa de los hechos vinculados a su práctica socio-profesional. • Conviene, en principio, que obtenga la colaboración de los beneficiarios de su práctica, de modo que lo ayuden en su análisis.
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	
<p><i>También llamada investigación-acción-formación.</i> Simboliza el encuentro de dos mundos: la teoría y la práctica. Se desarrolla en la acción y en el respeto del contexto de la acción, por medio del trabajo combinado de los practicantes y de personas especializadas en investigación. Este tipo de investigación se deriva de la necesidad de vincular el trabajo teórico con la práctica: la reflexión con la acción. Así pues, el organismo social es impulsado a mejorar sus prácticas, produciendo nuevos conocimientos, mientras que el investigador profundiza en sus conocimientos del terreno. Es un intercambio recíproco y equitativo de saberes.</p>	<p>La investigación-acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite vincular la práctica con la teoría y transformar prácticas espontáneas en prácticas reflexionadas (<i>praxis</i>). • Por lo general la realiza un equipo compuesto de practicantes y de una o de varias personas especializadas en investigación. • Implica, para las personas que participan en la investigación, una dimensión de formación sobre los conocimientos de la práctica y sobre la investigación.

Continúa

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA	
<p>La investigación evaluativa se orienta al análisis de las necesidades de una población o de las prácticas de intervención. Se trata, por una parte, de medir la diferencia entre lo que se desea y lo que se obtiene, y, por otra, de analizar lo que explica dicha divergencia para corregirlo en la práctica. El objeto de este tipo de investigación es, pues, valorar los resultados de un programa en razón de los objetivos propuestos para el mismo, con el fin de tomar decisiones sobre su proyección y programación para un futuro.</p>	<p>Puede hacerse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de una acción (estudio de viabilidad, análisis de las necesidades de una población, etc.). • Durante una acción (evaluación del proceso de enseñanza, de los enfoques utilizados, etc.). • Después de una acción (análisis de los resultados o de la eficacia de un programa).
INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA	
<p><i>También llamada investigación participante.</i> Se basa, principalmente, en la colaboración activa de la población con la que se realiza la investigación, en todas sus etapas. El conjunto del proceso—desde la definición del problema, hasta el logro de los resultados— es un trabajo en equipo entre los practicantes y la población específica.</p> <p>Este tipo de investigación favorece la participación de las personas que son sujetos de la investigación, teniendo en cuenta su percepción de la situación y las soluciones por aportar. La interacción entre dichas personas y el equipo de investigación son los elementos centrales de este enfoque.</p>	<p>En una investigación participativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las personas comprometidas en la investigación participan en todas sus etapas. • Existe una dimensión de formación recíproca para los que participan en la investigación. • Se realiza un proceso integral en tres etapas: <ol style="list-style-type: none"> a. Selección de la comunidad a estudiar, con base en la observación del fenómeno y los datos del problema. b. Revisión y evaluación de la primera información obtenida sobre los problemas fundamentales de la comunidad seleccionada. c. Organización de los grupos para desarrollar la investigación con la participación de todos.

Continúa

INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	
<p>Este tipo de investigación se utiliza a menudo para conocer mejor una población o un tema particular. Se trata, entonces, de realizar un estudio detenido de la literatura y los datos disponibles en el medio, con el objetivo de responder a un problema planteado en la práctica. La investigación documental, aunque se basa en aspectos teóricos (de las acciones y los datos), tiene por objeto reconocer hechos, conceptos y resultados ya demostrados por otros, con el fin de comprender una situación o solucionar un problema que hay que enfrentar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en unacopio de datos procedentes de la literatura y el medio (personas-recurso, estadísticas internas, etc.). • Es completa en sí misma, ya que tiene también por objeto la mejora de las acciones; no se trata simplemente de una lista bibliográfica, ni de un directorio de documentos o experiencias. • Supone el análisis y la síntesis de los datos recogidos. • Exige, al igual que toda investigación, un método y un rigor en la recopilación de los datos.

En todo caso, más allá de la diversidad de la investigación/intervención, ella siempre se relaciona estrechamente con la investigación básica. Evidentemente, “la ciencia fundamental y la ciencia aplicada difieren por la naturaleza del objeto que estudian” (Grawitz, 1996, p. 434). Pero, como como continua diciendo Grawitz:

[...] el objeto de una ciencia aplicada es más preciso, más limitado, más concreto. La ciencia aplicada se desarrolla como una prolongación de la ciencia fundamental y se beneficia, entonces, de su contribución teórica. Pero la ciencia aplicada precede, a menudo, al conocimiento científico. En este caso, como en la investigación concreta, que representa uno de sus aspectos, es ella la que aporta elementos a la investigación básica.

El método de intervención tiene pues algo de particular. Conecta, mediante una dialéctica, la práctica y la teoría en función de un cambio deseado: contempla un conocimiento sensible de una experiencia humana o de una problemática social, un conocimiento práctico de tipo transformador y un conocimiento teórico de tipo científico. Es lo que el concepto *praxis* quiere significar con la expresión que usan Mayer y Ouellet (1991:13-15): “hacer haciéndose hacerse”.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, cuando se trata de investigación social aplicada, existe un planteamiento bastante ingenuo que ubica su proble-

mática fundamental en la superación del prejuicio del investigador, lo que altera el lenguaje propio del objeto de investigación, que se supone pre-configurado antes de la intervención/investigación; el problema se reduce, entonces, al control de dicho prejuicio y a la comprobación empírica de la existencia del objeto. La cuestión es que, sobre la base de este planteamiento, se construye el diseño de la investigación con la ilusión errónea de que las acciones axiológicamente neutras son, igualmente, epistemológicamente neutras. Pero, como lo señala Bourdieu (1976), el problema es mucho más complejo: no se trata de separar, sino de construir simultáneamente al sujeto investigador y al objeto de la intervención/investigación, los cuales, además, muchas veces pueden coincidir.

Desde esta posición postulamos, frente a los actos epistemológicos tradicionales en el diseño de la investigación social (construcción teórica y metódica comprobación del objeto), dos presupuestos que determinan el carácter de la investigación praxeológica:

- ▶ La existencia de un acto previo de conquista del objeto frente a la lógica del sentido común, acto que se concreta en la puesta en acción de un conjunto de técnicas de ruptura que, por lo general, son de objetivación: medición estadística, controlar la sustantivación de lo social⁵⁵, someter el lenguaje a críticas diversas, ruptura permanente con la tradición sociológica, etcétera.
- ▶ La imposible separación entre objeto y método, porque éste construye a aquél. Asimismo, este último es una clara función de la perspectiva adoptada, la cual depende, al menos en parte, de factores externos al proceso de investigación. Y es que lo real no tiene nunca la iniciativa, sólo responde cuando se le interroga y según cómo se le interrogue; por eso, un objeto puede ser definido (o construido) sólo en función de una problemática teórica. En ausencia de dicha teoría, normalmente, los datos no van a decir nada.

Además, si estamos de acuerdo en que la ciencia reposa sobre convenciones, hay que admitir que no podemos pretender que exista una sola metodología de investigación, tanto como no podemos pretender que la realidad social sea una sola: *“Parce que les problématiques sur lesquelles travaillent les intervenants so-*

55 Como si en la realidad existiera un espíritu colectivo, lo que convertiría a la sociedad, y no al individuo, en sujeto de la historia.

ciaux sont complexes, on doit chercher à les aborder de diverses façons” (Mayer, 2000, p. 2)⁵⁶.

Una investigación/intervención (o investigación praxeológica) se puede basar en un enfoque (método o perspectiva) cualitativo o cuantitativo, o en una mezcla de los dos. En principio, la elección del método de investigación se deriva, naturalmente, de su pertinencia, según sea la perspectiva del sujeto y las cuestiones que a éste le interesan. Frecuentemente, el término *cuantitativo* se asocia a una gran muestra, a cifras y a análisis estadísticos; mientras que el término *cualitativo* es equivalente a pequeñas muestras, descripciones, historias de vida, testimonios. En el fondo, estas denominaciones obedecen sólo al modo como se concibe la estructura de las variables involucradas en la investigación, pues lo que determina esta denominación de cuantitativo o cualitativo se fundamenta en el hecho de cómo se estructuren las variables: si son numéricamente medibles, hablamos de investigación cuantitativa; si las variables, por el contrario, son conceptuales y, por ende, contrastables, hablamos de investigación cualitativa. Aunque eso sea justo, existen más elementos que distinguen los dos enfoques y que señalan también la viabilidad de usarlos indiferentemente, según lo que se pretenda con la investigación/intervención. El cuadro siguiente presenta una breve descripción de estos dos enfoques de investigación.

56 Traducción personal: Ya que la problemática sobre la cual trabajan los agentes sociales es compleja, hay que abordarla de distintas maneras.

Cuadro síntesis sobre los enfoques de la investigación/intervención

El método cualitativo	El método cuantitativo
<p><i>Análisis de datos descriptivos</i></p> <p>Una investigación cualitativa se enfoca, en primer lugar, en el sentido y la observación de un fenómeno social. Se concentra en el análisis de procesos sociales, en el sentido que las personas dan a la acción, y en su construcción de la realidad social. De este modo, la investigación cualitativa se interesa más por el contenido de la información estudiada, que por su frecuencia. Examina los testimonios de las personas y su percepción de la situación estudiada.</p> <p>Las búsquedas de orden cualitativo a menudo se basan en pequeñas muestras que constituyen una representación interesante de la realidad, sin por ello pretender una generalización de los resultados obtenidos.</p>	<p><i>Análisis de datos de carácter mensurable</i></p> <p>Una investigación cuantitativa tiende, habitualmente, a medir fenómenos sociales, a obtener información precisa sobre un gran número de personas. Los métodos cuantitativos favorecen la comparación y el análisis estadístico de datos numerosos. Son útiles cuando se trata de alcanzar un alto nivel de precisión sobre puntos particulares o de analizar un material abundante. En la investigación cuantitativa, se propone descubrir frecuencias y relaciones entre las variables, para encontrar tendencias. La muestra de orden cuantitativa a menudo está constituida por un gran número de personas, aunque puede también ser más limitada. En principio, los resultados obtenidos son generalizables al conjunto de la población. Sin embargo, para llegar a eso es necesario utilizar técnicas de muestreo y análisis muy sofisticadas, lo que es más conveniente para búsquedas de cierta envergadura en las cuales colaboran especialistas.</p>
El método combinado (cuantitativo y cualitativo)	
<p><i>Análisis de datos de carácter medible y de datos descriptivos</i></p> <p>Numerosas investigaciones combinan los dos enfoques de investigación. Según varios autores, no hay oposición entre ellos.* Una investigación que combina los dos enfoques se interesa a la vez por la observación de un fenómeno social y por la interpretación que hacen de él las personas afectadas, y quiere también medir, estadísticamente, algunos de los datos observados para hallar tendencias o constantes más generalizables. Habrá, entonces, combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos.</p>	

* Al respecto se puede consultar el texto de Lessard-Heber et al. (1996, pp. 21-25), que trata la dicotomía y la continuidad entre los aspectos cualitativo y cuantitativo de la investigación.

Thomas D. Cook y Charles S. Reichhardt (1986) plantean algo muy sugerente al respecto:

Tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro, cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación. Paraliza, asimismo, cualquier tentativa de superar las diferencias entre las partes enfrentadas en el debate acerca de los tipos de métodos. Por estas razones la conceptualización de los tipos de métodos como antagónicos puede muy bien estar llevando por mal camino tanto el debate, como las prácticas metodológicas actuales. En nuestra opinión, constituye un error la perspectiva paradigmática que promueve esta incompatibilidad entre los tipos de métodos (p.30).

Cook y Reichardt sopesan cada uno de estos dos enfoques, así como toda la discusión epistemológica sobre la conveniencia o el predominio de uno sobre el otro, para concluir con las siguientes observaciones:

- ▶ Los investigadores positivistas no siempre se limitan a usar las técnicas de su paradigma, ni es privativo de los partidarios del enfoque cualitativo el asumir posturas fenomenológicas.
- ▶ Ni las medidas cuantitativas son forzosamente naturalistas, ni los medios cualitativos son necesariamente invasivos. Ambos enfoques pueden tener los dos atributos.
- ▶ No hay razones para afirmar que los procedimientos cualitativos tienen el monopolio de la subjetividad, como tampoco que las técnicas cuantitativas garantizan la objetividad.
- ▶ Muchas investigaciones cuantitativas revelan que el investigador acude a estrategias que contradicen el aparente aislamiento frente a los datos y las situaciones investigadas.
- ▶ La realidad del quehacer investigativo muestra que no hay razón para encasillar a los métodos cualitativos considerándolos, a secas, como exploratorios e inductivos; igualmente, muestra que es un error encuadrar a los estudios cuantitativos como si sólo buscaran la demostración reduccionista y deductiva. Ambas perspectivas pueden usarse para descubrir preguntas y buscar respuestas, crear teorías y verificarlas.
- ▶ La lógica de los trabajos de investigación prueba que no es necesario establecer una distinción que asigne la exclusividad de la medición de procesos a los

procedimientos cualitativos, y la determinación de resultados, a los cuantitativos.

- ▶ Ya que la eficacia y confiabilidad no son atributos inherentes a los instrumentos, sino que dependen de intenciones y de circunstancias, no puede limitarse a una metodología el privilegio de poseerlas.
- ▶ Las generalizaciones en el campo de las ciencias sociales, estén basadas en estudios cuantitativos o cualitativos, siempre están condicionadas por factores que escapan al control del investigador; en consecuencia, no sólo los métodos cualitativos tienen limitaciones en este aspecto.
- ▶ Es un error atribuir solamente a los partidarios del enfoque cualitativo la capacidad y posibilidad metodológica de tener una visión holista de los fenómenos, así como creer que los enfoques cuantitativos están aprisionados por su particularismo.
- ▶ La relativa rigidez de los diseños cuantitativos no implica que, a nivel epistemológico, los investigadores conciban la realidad, necesariamente, como inmutable. Es evidente que el factor cambio es objeto de estudio de ambas metodologías.

Tomadas en su conjunto, estas reflexiones de Cook y Reichardt anulan la categórica y aún persistente división entre las metodologías que se derivan de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, al menos a nivel instrumental; lo que significa que, en últimas, carece de importancia la posición paradigmática al elegir un método. “El hecho de que paradigma y método hayan estado ligados en el pasado no significa que en el futuro resulte necesario, o conveniente, que así sea” (p.39).

Todo esto ha de ser tenido en cuenta en el quehacer investigativo praxeológico y, en general, en todo tipo de investigación/intervención. Pero antes de entrar en todo ello consideremos unos planteamientos sobre los instrumentos que normalmente utiliza la investigación/intervención. Veremos aquí tres modos de recolección de datos para este tipo de investigación: la encuesta, la observación y el análisis documental. Cada uno da lugar a una variedad de instrumentos, que tienen fortalezas y debilidades; por eso, corresponde al investigador la decisión de cuál o cuáles son los más adecuados para su investigación/intervención.

Cuadro síntesis sobre los modos e instrumentos para recoger datos

Modos de recolección de datos	Instrumentos para recoger datos
<p>La encuesta</p> <p>Una encuesta es un conjunto de preguntas ordenadas, dirigidas a una muestra representativa de la población o a instituciones, con el fin de conocer estados de opinión o hechos específicos.</p> <p>En tanto método activo de recolección de datos, la encuesta supone una interacción directa entre la persona que la realiza y quien la responde. Puede ser oral (entrevista o relato de vida) o escrita (cuestionario). Puede implicar preguntas precisas (cuestionario cerrado) o dejar cierta libertad a la persona interrogada (entrevista semi-dirigida o libre). Puede realizarse de modo individual o grupal. Puede adaptarse tanto a pequeñas, como a grandes muestras de personas.</p> <p>Actualmente, existen sistemas de gestión de encuestas en Internet, que están acercando su uso a investigadores que, hasta el momento, no tenían acceso a los medios necesarios para realizarlas.</p>	<p>El cuestionario de preguntas abiertas</p> <p>El cuestionario de preguntas abiertas se asemeja ligeramente al esquema de la entrevista libre o semi-dirigida. Implica respuestas más o menos largas por parte de las personas interrogadas y requiere para su compilación, por lo general, del uso del análisis de contenido*. Este tipo de cuestionario sirve mucho para una investigación cualitativa.</p>
<p>La entrevista libre o semi-dirigida</p> <p>La entrevista libre permite obtener información en profundidad dejando a las personas expresarse libremente y haciéndolas, al mismo tiempo, hablar de algunos temas o experiencias personales. Es adecuada para el estudio de las percepciones de las personas y para el análisis de su discurso y su realidad. Este instrumento requiere de un enfoque de análisis de contenido; la entrevista puede hacerse de modo individual o grupal.</p>	<p>El cuestionario de preguntas cerradas</p> <p>El cuestionario de preguntas cerradas es un instrumento adecuado para estudios que suponen grandes muestras o para investigaciones cuantitativas. La persona debe responder entre las alternativas que se le dan. Permite sistematizar y estandarizar fácilmente las respuestas obtenidas.</p>
<p>El relato de vida</p> <p>El relato de vida permite recoger la experiencia de una persona, desde su propia percepción, sobre el significado de los acontecimientos. Puede ser biográfico (se cuenta toda la vida) o temático (se aborda sólo un período o un aspecto de la vida). El instrumento utilizado se asemeja al esquema de la entrevista libre. Generalmente, se recoge el relato de vida mediante una entrevista individual; luego, se realiza un análisis de contenido del mismo.</p>	<p>La entrevista dirigida</p> <p>Estructurada <i>a priori</i> en torno a cuestiones predeterminadas, la entrevista dirigida se asemeja al cuestionario de preguntas cerradas. Permite obtener información sobre aspectos precisos o comprobar un problema particular.</p>

* El análisis de contenido es una técnica que nos permite investigar sobre la naturaleza del discurso: analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, es posible analizar con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación (en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc.) sin importar el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas, etc.), y se puede usar cualquier instrumento de compendio de datos, como por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, test proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión, etc. (Bardin, 1986).

Modos de recolección de datos	Instrumentos para recoger datos
<p>La observación</p> <p>La observación es como la labor de un periodista de la calle, pero involucrándose con los hechos e interactuando con las personas. Las preguntas son las mismas que en las encuestas, pero sin influir en los encuestados.</p> <p>Como método de recolección de datos más o menos pasivo, la observación permite conocer una realidad en su contexto real. Tiene por objeto la recolección de datos descriptivos sobre hechos, actitudes o tipos de comunicación durante las actividades habituales del grupo social.</p> <p>Implica, para la persona que hace la observación, un período de aclimatación para no modificar por su presencia los comportamientos de las personas observadas y sesgar, así, los datos recogidos.</p>	<p>La observación participante (diario de campo)</p> <p>Sin esquema preestablecido, la observación participante permite abordar lo real con una mirada desprevenida, y no impone el estudio de elementos de información preestablecidos, como ocurre en un cuestionario. Por su presencia y su compromiso en el medio, el investigador puede comprender mejor este medio, integrándose progresivamente. Generalmente, los hechos se van consignando en un diario de campo.</p> <p>El esquema de observación</p> <p>El esquema de observación se establece al principio, eligiendo los elementos precisos (de los hechos, de las palabras, de los gestos) que se tendrán en cuenta durante el período de observación. Es un procedimiento más sistemático y tiene en cuenta la frecuencia de los hechos observados; supone la compilación de los datos en una perspectiva a la vez cuantitativa y cualitativa.</p>
<p>El análisis documental</p> <p>El análisis documental incluye la recolección y el análisis de los datos resultantes, a la vez, de la literatura y el medio, en relación con una situación precisa o un tema particular. Este método de recolección de datos se utiliza, como su nombre lo indica, en una investigación documental. Sin embargo, forma también parte de toda investigación, en la etapa de profundización de la problemática y de la interpretación (juzgar).</p> <p>Las fuentes documentales utilizadas pueden ser estudios especializados, declaraciones de política, discursos, documentos administrativos, estudios estadísticos, etc. Los datos procedentes del medio pueden ser estadísticas, testimonios de personas-recurso, etc.</p>	<p>La ficha de lectura</p> <p>Se utiliza, en general, la ficha de lectura para poner al día y resumir los distintos datos documentales. También se compilarán en forma de fichas los datos recogidos en el medio, así como el resumen de los encuentros con las personas-recurso. Las fichas de lectura deben contener lo fundamental de la información seleccionada por el investigador. Mediante la síntesis de estas fichas se analizarán después los resultados de la investigación documental, en un enfoque generalmente cualitativo.</p>

En todo caso, la selección de una determinada técnica de recolección de datos depende de:

- ▶ La naturaleza de la investigación y el tipo de problema a indagar.
- ▶ La definición de la unidad de análisis, el tipo y seguridad de la fuente de datos.
- ▶ El universo en estudio, el tamaño y tipo de muestra de las unidades de análisis donde se va a realizar el estudio.
- ▶ La disponibilidad de los recursos con que se cuenta para la investigación (dinero, tiempo, personal).
- ▶ La oportunidad o coyuntura para realizar el estudio en función del tipo de problema a investigar.

Pero siempre, en toda investigación, para el proceso de recolección de los datos es conveniente seleccionar una técnica principal o predominante y otras técnicas auxiliares o secundarias. Y es mediante la adecuada selección y/o construcción de estos instrumentos de recolección que la investigación muestra la relación existente entre teoría y práctica; es más, se puede decir que es gracias a ellos que ambos términos pueden vincularse. Si en una investigación ellos son defectuosos, se producirá, forzosamente, alguna de estas dos dificultades: o bien los datos recopilados no servirán para responder los interrogantes planteados al inicio, o bien esos datos no se podrán obtener, vendrán falseados o distorsionados, etc., porque el instrumento no se adecua al tipo de investigación. Será entonces necesario volver atrás (cosa bastante frecuente) y revisar las diversas etapas, hasta lograr una mejor aproximación al problema.

2. Algunas precisiones epistemológicas sobre el enfoque praxeológico en tanto quehacer investigativo

Antes de continuar, es necesario hacer un paréntesis que permita articular ciertas reflexiones epistemológicas para fundamentar el proceso y las actividades que integran el quehacer⁵⁷ del praxeólogo/investigador:

- ▶ El conocimiento es algo propio del ser humano; conocer pertenece a su naturaleza y a su situación histórica, es una de sus dimensiones⁵⁸ fundamentales. Parafraseando a Sartre se podría decir que “estamos condenados a conocer”.
- ▶ El conocimiento humano se manifiesta en concreto de modos diversos. Todos los autores coinciden al identificar las modalidades del llamado conocimiento sensible como ver, oír, oler, tocar y gustar; o cuando se refieren al conocimiento interno, relativo a las percepciones, a la memoria y a la imaginación. Todos están también de acuerdo en que el término *conocimiento* designa otras actividades superiores, si bien es diversa la forma como las clasifican⁵⁹.
- ▶ Hay que señalar que las teorías filosófico-científicas que afrontan la problemática del conocimiento responden a dos proyectos paralelos y antagónicos sobre el conocer –que han coexistido en Occidente, si bien no de modo pacífico–: uno que imagina al conocimiento como luz y otro que lo considera, más bien, como intervención.

57 Es indudable que la teoría del conocimiento que aquí se propone repercutirá en la identificación de dichas operaciones prácticas.

58 La *dimensión* es una categoría de análisis antropológico de frecuente uso entre fenomenólogos (Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre y Ricoeur la emplean con frecuencia); y designa la totalidad del hombre, desde una perspectiva concreta particular. Frente a antropologías dualistas en las que se dice, por ejemplo, que el hombre es la unión de dos elementos –alma y cuerpo–, el concepto *dimensión* pertenece a otro discurso de carácter holista y unificador, según el cual el ser humano es todo él espíritu y, al mismo tiempo, todo él cuerpo.

59 Sin detenernos en ello, pues no corresponde, basta poner dos ejemplos de esto: Kant y Piaget. El primero, basándose en la cantidad, la cualidad, la relación y la modalidad de los juicios, establece las categorías o formas a priori del entendimiento, a saber: a) cantidad: unidad, pluralidad y totalidad; b) cualidad: realidad, negación, limitación; c) relación: sustancia-accidente, causa-efecto, acción-pasión, y d) modalidad: posibilidad-imposibilidad, existencia-no existencia, necesidad-contingencia (Kant, 1976, pp. 66-74). Por su parte, Piaget distingue el pensamiento pre-lógico (con todo un conjunto de operaciones concretas como clasificar, ordenar, separar variables, combinar elementos, separar por peso y tamaño, sumar y añadir, entre otros) del pensamiento simbólico, en el que se encuentran otro tipo de operaciones más formales, como el establecimiento de relaciones.

- ▶ El primero concibe el conocimiento como un *logos* iluminador que permite distinguir y diferenciar entre las cosas; que introduce orden y, por eso, explica y articula; que encuentra razones y, por ende, marca sentidos y significados. Predomina, pues, la idea del conocer como ver, como *contemplar*, y se enfatiza su poder heurístico. El conocer se manifiesta, ante todo, como proyecto de verdad, y la verdad es luz, es razón, orden y distinción. Por toda esta versatilidad el prestigio del conocimiento humano apenas si tiene límites. De ahí que deba ser bien descrito y definido.⁶⁰
- ▶ El segundo proyecto insiste, por el contrario, en concebir al conocimiento como *praxis* y acción transformadora. Conocer es tarea y quehacer, es proyecto de vida. Por eso, el conocimiento, más que luz, es acción, es “*verbo, no sustantivo*”. Conociendo, el hombre controla y domina lo que le rodea. Dominar es un modo de actuar, y controlar no es posible sin intervenir. También por el conocimiento el hombre tiene que transformar las relaciones sociales; por eso, el conocer aparece como proyecto de liberación y de transformación social, como proyecto de desarrollo integral. Y formar a cada sujeto en el correcto empleo del conocimiento es una de las tareas pedagógicas más decisivas en toda sociedad.⁶¹
- ▶ El hombre conoce, entonces, porque el conocimiento hace parte de su condición humana y porque, además, se apropia del mismo como tarea histórica. El paso del “conocimiento como hecho esencial” al “conocimiento como proyecto” responde a usos diversos del conocimiento en la historia. Uno se da cuenta de eso al comprobar la multitud de expresiones, obras y creaciones históricas del hombre como ser social y como persona particular. Ahora bien, usar el conocimiento proyectándolo en la historia es un proceso de aprendizaje lento, gradual y persistente, asociado a una tradición que guarda y transmite los logros, las prácticas y los hábitos creados colectivamente. Esos usos diversos del conocimiento son posibles gracias a la formación y al ejercicio de los múltiples saberes prácticos que conforman el oficio de investigador.

60 Son innumerables y de varias tendencias los representantes de este proyecto, desde los griegos, hasta algunos de la actualidad: Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Hegel, Husserl, Heidegger, entre otros muchos.

61 Las pedagogías más interesantes y de mayor impacto son, precisamente, las que se orientan hacia una educación integral del individuo y que se inspiran frecuentemente en teorías del aprendizaje activo y práctico.

- ▶ Dichas estrategias y destrezas que conforman el saber-práctico, esencial del investigador, han de ser suscitadas. Obviamente, no se trata de una enseñanza directa de la investigación, sino de una preparación para la misma, es decir, de favorecer el arranque afinado de esas operaciones⁶², requeridas no tanto para acoger, como para producir conocimientos, y que para la praxeología son el ver (análisis crítico), el juzgar (interpretar), el actuar (planear, intervenir) y la devolución creativa (auto-reflexionar y evaluar). Toda actividad y decisión de un investigador/praxeólogo está habitada por estos saberes prácticos, que se traducen en estrategias, habilidades y destrezas, en aptitudes y actitudes; en hábitos de investigador.

Ahora bien, como lo que pretendemos en este texto es precisar el quehacer praxeológico, sobre todo en un proceso investigativo, hay que tener en cuenta los cinco desafíos que se le plantean al praxeólogo, los cuales se convierten en líneas directrices de un proceso de investigación praxeológico:

- ▶ La elaboración de saberes de la práctica, específicos y transferibles (*dimensión investigativo-científica*): este es el corazón del quehacer praxeológico, con el que se busca definir los elementos de la práctica para trazar las perspectivas de investigación, sin ignorar lo que ya se ha hecho. Es responder a la pregunta: ¿dónde nos encontramos hoy en este campo disciplinar? Y su fin último es modelizar dichos saberes, haciéndolos transferibles y replicables.
- ▶ La gestión más pertinente y eficaz de las acciones (*dimensión pragmática*): este sería el primero, según el orden de los fines: se trata de la eficacia, de la credibilidad y, desde ahí, de la legitimidad. Los objetivos deben ser repensados, los métodos y procedimientos tendrán que ser evaluados, las estrategias y medios de control y organización deberán ser reorientados.
- ▶ La emancipación política y social de estos campos de práctica (*dimensión política*): este sería el primero de los compromisos sociales. Los discursos contra la instrumentalización de las disciplinas no bastan; la construcción de un

62 Conviene señalar que la identificación de las operaciones básicas no es una decisión arbitraria, sino que responde a opciones de alcance epistemológico, es decir, a lo que se considera constitutivo del conocer científico. A ello se suma el ser consecuente con una regla que consiste en dejarse guiar por lo aparente para encontrar algo consistente que fundamente, aún sin ser manifiesto, lo que corresponde al orden fenoménico.

pensamiento racional y riguroso sobre ellas (es decir, una praxeología) puede ayudar a liberarlas como campo de práctica autónomo.

- ▶ La comprensión del surgimiento y constitución de esos campos de práctica (*dimensión histórica*): el campo de las prácticas profesionales es complicado. El planteamiento praxeológico—que se interesa tanto por los procedimientos de intervención, como por las condiciones sociales, políticas e ideológicas del surgimiento y desarrollo de las estructuras— aclararía y permitiría, probablemente, comprender las rupturas y adhesiones, así como las dificultades de las disciplinas para constituirse en campos autónomos de práctica.
- ▶ La formación de los actores comprometidos en esos campos de práctica, sus contenidos y métodos (*dimensión formativa*): la cuestión es sobre cómo los saberes teóricos y disciplinares pueden utilizarse para formar en el saber-hacer, para trabajar la realidad, construir los problemas y resolverlos, permitir la evaluación crítica de los resultados y de los instrumentos utilizados. O dicho de otra forma: ¿cómo los saberes pueden, en contacto con la realidad, volverse procesos y procedimientos a la manera de estrategias de acción? Es esa zona oscura entre saberes teóricos y prácticas la que la praxeología tiene que esclarecer para que aquellos y éstas no permanezcan separados, como saberes sin objeto (conceptos abstractos) o prácticas sin conciencia, condenadas a la repetición mecánica. Es, en últimas, la finalidad primaria de la praxeología, que siempre será un proceso formativo.

Por último, es importante tener en cuenta que el procedimiento praxeológico, en tanto trabajo reflexivo e investigativo sobre las prácticas, se articula sobre cuatro polos o componentes:

- ▶ Una *fenomenología*⁶³ amarrada a la experiencia: se trata de un razonamiento sobre una situación (la práctica) a describir, a comprender, a interpretar, previendo su evolución en función de las acciones que se proyecta realizar y de los compromisos que ellas implican.

63 La *fenomenología* es una actitud y también un método para conocer la realidad de un modo objetivo, no quedándose en una mera explicación de los hechos (positivismo), sino adentrándose en su núcleo constituyente: la esencia de las cosas.

- ▶ Una *teleología*⁶⁴, precisada desde las intenciones: son los objetivos, es decir, lo que se pretende obtener, modificar, crear o cambiar en la práctica, integrando las oportunidades y las amenazas.
- ▶ Una *operacionalidad* en la acción: aquí entran las decisiones, es decir, las opciones realizadas entre las diversas hipótesis de acción, en función del nivel y de la jerarquía de apuestas posibles.
- ▶ Una *axiología*⁶⁵ fundada en valores: la ética, o sea los valores filosóficos, morales o políticos en juego, que van a configurar el momento prospectivo del proceso praxeológico.

Así, como decíamos en el capítulo anterior, el quehacer praxeológico lleva a una formalización (teoría) de saberes: en ese trabajo por comprender una práctica, está determinando una *acción que produce saberes*, está precisando la experiencia acumulada por medio de acciones, está creando o recreando modelos de acción, está generando teoría, a partir dichas acciones. Y conviene tener en cuenta que, como lo señala Landsheere (1976, p. 18), “Entre la resolución de problemas en la vida cotidiana y la investigación, no hay ninguna oposición: sólo difieren realmente en el nivel de toma de conciencia, el esfuerzo de sistematización y el rigor de las generalizaciones”.

Retomando la clásica analogía de Francis Bacon⁶⁶, el praxeólogo no es ni un simple empirista, que como la hormiga recoge los frutos de su búsqueda de alimento simplemente para usarlos; ni un simple lógico, que como la araña fabrica su

64 Desde el momento en que se acuña el término teleología, se emplea, retrospectivamente, para designar todo tipo de explicación en función de causas finales. El Universo, en su conjunto, puede ser visto como un organismo o sistema estructurado conforme a un fin, el cual daría cuenta, por ende, de su existencia e historia.

65 La *axiología* es la rama de la filosofía, o mejor de la ética, que estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos.

66 Bacon (*Novum Organum* Libro I, aforismo 95) usa su símil para diferenciar a los empíricos que, como hormigas, simplemente acumulan información o datos; a los dogmáticos que, como arañas, extraen de sí mismos todo el conocimiento, y, finalmente, a los inductivistas-gradualistas que, como las abejas, recogen el néctar para elaborarlo en miel. Este auténtico quehacer de las abejas es lo que se plasmaría en el *Novum organum* y, por ende, manifiesto metodológico del nuevo pensamiento filosófico-científico.

tela a partir de su propia sustancia; sino, ante todo, una abeja que fabrica su miel a partir de las flores, la transforma y la digiere para obtener su propia energía.

3. Metodología⁶⁷ para un trabajo praxeológico/investigativo sobre la propia práctica profesional

Todas las prácticas son complejas, mucho más cuando las convertimos en *praxis*, lo que implica que las reflexionemos y busquemos con ellas una transformación de la realidad. Por esta razón, se pretende que los instrumentos praxeológicos de trabajo reflexivo/investigativo sobre las prácticas, que se presentan a continuación y que deben estar en reelaboración continua por quienes los utilicen (pues no son una camisa de fuerza), sean, además, herramientas de concientización sobre los componentes de una práctica profesional que sea auténticamente liberadora. Eso explica la multiplicidad de cuestiones involucradas: cada instrumento/ficha abre un panorama complejo que implica análisis, reflexión, críticas y correlaciones. El conjunto de fichas-instrumentos invita a ser usado de modo sincrónico y diacrónico y a tener en cuenta la complejidad de la práctica y la investigación que suscita.

Por otra parte, un procedimiento de investigación no es una receta milagrosa que hay que seguir incondicionalmente. Toda investigación es única: debe adaptarse con respecto al campo disciplinar y al contexto de realización que le son propios. Esta guía propone, pues, un conjunto de principios, sugerencias y advertencias que cada uno podrá adaptar a lo largo de su investigación. En este sentido, muchos de los instrumentos de análisis desarrollados por las ciencias humanas y sociales son útiles y necesarios en las diferentes etapas del procedimiento praxeológico. Pero, para no engrosar demasiado este documento, no a todos los integramos aquí y algunos sólo serán mencionados, a modo de ejemplo, cuando sea necesario. Cada profesional practicante deberá escogerlos según sus conoci-

67 La praxeología introduce criterios en las metodologías para señalar que no todo vale, si bien muchas técnicas son utilizables, porque hay criterios previos y posteriores de tipo práctico, en función de los cuales es necesario hacer cualquier investigación o reflexión metodológica y técnica. De estos criterios, el fundamental para el praxeólogo/investigador es que *para conocer, primero hay que asombrarse y apasionarse con la transformación, y que es en el proceso práctico y reflexivo donde se va produciendo el conocimiento*. Se requiere, pues, de una toma de posición clara y de adoptar unas metodologías *práxicas*.

mientos y competencias y de acuerdo con los problemas de la práctica que analiza, siempre privilegiando, en lo posible, un enfoque interdisciplinario.

Si bien el instrumental metodológico que se presenta parece ambicioso, pues intenta mostrar el proceso praxeológico completo en sus cuatro fases, recordemos que cada actor/practicante es el gestor de su propia práctica y que la utilización aquél haga de los instrumentos depende del análisis que de ella realice. Pero ¡cuidado!, las cuestiones que a veces juzgamos superfluas apuntan, con frecuencia, hacia evidencias de la práctica que es necesario cuestionar e interpretar.

Obviamente, una opción pedagógica caracteriza estos instrumentos metodológicos en correspondencia con el modelo educativo alternativo que identifica a UNIMINUTO; pero ello no significa que sólo los estudiantes-practicantes de la Facultad de Educación puedan utilizarlos; en el contexto del perfil profesional para nuestros egresados, cualquier profesional es un gestor de desarrollo y un formador de personas y comunidades (sea ingeniero, comunicador, administrador, contador, educador, filósofo, bibliista, trabajador social o tecnólogo). Lo que se pretende, para todos ellos, es facilitarles una metodología para que hagan de sus prácticas profesionales, prácticas conscientes de su propio funcionamiento, es decir, *praxis*; prácticas promotoras de responsabilidad por parte de los diversos agentes implicados; capaces de decir, de afirmar su coherencia y su pertinencia, de confrontarse con las ciencias humanas y sociales y, al mismo tiempo, con la tradición educativa; prácticas preocupadas, finalmente, por su valor y poder transformador, en la medida en que pueden generar modelos replicables y, en últimas, incrementar el conocimiento.

En la siguiente tabla se señala el procedimiento praxeológico/investigativo completo, luego pasaremos a desarrollar cada uno de sus pasos.

Tabla de acciones del proceso praxeológico investigativo⁶⁸

A. Momento del ver: el análisis crítico
La Auto-observación
La observación espontánea
La observación guiada por los polos estructurales de una práctica
La revisión de la literatura o estado del arte
La presentación de los resultados de la observación
La Problematización
La identificación de una problemática
La elaboración y confrontación de la problemática
La presentación de la problemática
La Planeación de la investigación/intervención
La elección de la metodología y el instrumental a utilizar
El trabajo de recolección, análisis, interpretación y presentación de datos
La cuestión de la redacción del informe final y el uso de los resultados

68 Claramente aquí nos referimos a los *actos epistemológicos* del proceso praxeológico/investigativo, éstos conforman las operaciones nucleares de la producción de conocimiento. ¿Cuáles son? Para nosotros son: el ver, el juzgar, el actuar y la devolución creativa. Sin embargo, no podemos olvidar que dichos actos siempre dependen de la teoría del conocimiento que se haya asumido, así como de la teoría explicativa propia del campo disciplinar en cuestión. Por ejemplo, para el empirismo clásico (F. Bacon) los actos epistemológicos son la observación y la inducción. Para el positivismo de A. Comte, son la observación, la inducción y la experimentación. Teorías contemporáneas, como por ejemplo la de Bourdieu, sostienen que los actos epistemológicos son: la ruptura, la construcción y la comprobación.

B. Momento del juzgar: la interpretación

Correlación espontánea de la problemática y de la tradición disciplinar

Consideración de las causas

Causas históricas

Causas estructurales

Causas coyunturales

Lectura de la actividad según las cinco funciones de elaboración de una práctica

Elaboración del sentido de la realidad: una visión del mundo

Elaboración del devenir personal: la identidad de los actores

Elaboración del devenir colectivo: la relación con los otros, la comunidad

Elaboración de la relación con la trascendencia (el absoluto, Dios)

Elaboración ética

Correlación con la problemática

Lectura praxeológica de escritos concernientes o alusivos a la práctica

Lectura praxeológica de prácticas socio-profesionales anteriores (de la tradición)

Correlaciones hermenéuticas y proposición de una hipótesis de sentido

Presentación de la interpretación socio-profesional

C. Momento del actuar: la reelaboración operativa
<p>Efectos de la interpretación sobre la práctica</p> <p>Puesta en operación de un proyecto de intervención (interacción)</p> <ul style="list-style-type: none"> Orientación Organización Participación Formación Gestión Información Animación Concertación Evaluación <p>Elaboración de un plan de acción</p>
D. Momento de la devolución creativa: evaluación y prospectiva
<p>Evaluación de la práctica</p> <p>Impacto del procedimiento investigativo praxeológico sobre el agente</p> <ul style="list-style-type: none"> Los descubrimientos Las habilidades Los conocimientos adquiridos <p>Prospectiva</p>

3.1. Momento del ver: el análisis crítico

Ésta, como hemos dicho, es una *fase de búsqueda y de análisis/síntesis* (VER) que responde a la pregunta: ¿qué sucede con mi práctica?; es una etapa esencialmente cognitiva donde el investigador/praxeólogo recoge, analiza y sintetiza la mayor información posible sobre la práctica, tratando de comprender su problemática y de sensibilizarse frente a ella. En esta primera etapa, la *observación* condiciona el

conjunto del proceso: retomando los datos, se trata de establecer una *problemática* que, por una parte, supone que la práctica, tal como es ejercida, puede mejorarse, y, por otra parte, exige una *comprensión* (una segunda mirada) que no aparece espontáneamente y que implica un segundo momento. Las preguntas planteadas al observador se resumen así: ¿quién hace qué?, ¿por quién lo hace?, ¿con quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué lo hace? Todo el proceso de esta primera fase debe culminar con un proyecto de investigación/intervención, adecuadamente planificado.

Es, pues, la *fase empírica o experimental*, según sea que nos encontramos ante una práctica espontánea e intuitiva, o, al contrario, ante una *praxis* claramente pensada y controlada en su desarrollo. En ambos casos, el investigador/praxeólogo está frente a una acción, de la cual debe comprender sus elementos, su racionalidad, su desarrollo en el tiempo y su eficacia en función de los objetivos, a veces mal o incluso no formulados o, al contrario, claramente definidos.

Si bien el objetivo praxeológico es el mismo en los dos casos (a saber, construir saberes y modelos de acción transferibles), las dificultades a las que se verá enfrentado el investigador/praxeólogo y los métodos de comprensión que deberá adoptar, no van a ser los mismos. En el caso, el más frecuente, de las prácticas espontáneas e intuitivas, probablemente no habrá elaborado previamente la racionalidad de la práctica que realiza, o tendrá que interactuar con actores que no han construido formalmente lo que están realizando; su trabajo será, entonces y a la vez, descriptivo, intuitivo, interpretativo, es decir, comparable al del etnógrafo que investiga, detrás de las prácticas, el sentido oculto que los actores mismos no alcanzan a producir. Muy probablemente encontrará pocos documentos escritos que definan los objetivos, las metodologías y los medios; que describan las fases del trabajo o que prevean las formas de control y evaluación. Esto, obviamente, no quiere decir que las acciones que se estén ejecutando no sean pertinentes o no merezcan ser modelizadas.

Al contrario, en el caso de una acción que se presente como *praxis* manifiesta, elaborada y reflexionada, el investigador/praxeólogo tendrá a la mano datos que apoyarán el proceso de análisis/síntesis: documentos escritos, discursos elaborados por los actores, resultados de evaluaciones y, en ciertos casos, usuarios asociados a la acción que pueden ser, a la vez, sujetos y objetos de dicha acción. Frente a esta característica manifiesta de un *saber-hacer* demostrado, el quehacer praxeológico tendrá que ejercer una mirada crítica sobre el discurso, los métodos

y los resultados; una mirada más incisiva, que busque las debilidades de la acción más allá del discurso de los practicantes de la misma, lo que permitirá juzgar su pertinencia para una nueva experimentación, en un contexto diferente.

El momento del ver implica tres etapas: la auto-observación, la problematización y la planeación de la investigación/intervención.

3.1.1. La auto-observación

Ésta consiste en un primer distanciamiento de la práctica que se pretende mejorar. Se trata de una etapa de escucha participativa, con el fin de encontrar las palabras que permitan *narrar* la práctica, de modo que se logren separar los elementos clave de la misma (más allá de una primera comprensión), analizarlos e identificar sus fortalezas y debilidades. No se puede olvidar que ya que “la ciencia comienza con la observación” (Anguera, 1889, p.19; citado por Gutiérrez, 1995, p. 141), en el panorama de las metodologías cualitativas esta es una cuestión fundamental, que no se puede soslayar, menos si se trata de observar acciones, prácticas, hechos y sistemas, y de auto-observarse. Hay que tener claridad conceptual y metodológica.

Observar es todo un arte, pero también una ciencia. Una mirada interrogadora, crítica (como la de Newton cuando ve caer la manzana) requiere de ciertos *grados de vigilancia*. Este tipo de mirada es simultáneamente: a) atención a lo imprevisto (lo contrario al prejuicio o al dogma que no ve lo nuevo, que ha clasificado y cerrado todo); b) cautela ante las trampas de la realidad y de las percepciones (en especial, la diferencia que existe entre lo que las personas dicen –opiniones–, lo que realmente piensan, lo que hacen y lo que son), para evidenciar con claridad el ángulo desde el cual se observa; c) cuidado para desterrar los presupuestos ideológicos presentes –ocultos o inconscientes con frecuencia– en toda observación (casi siempre detrás de un químico hay un alquimista; detrás de un sociólogo, un profeta social; detrás de un comunicador, un vendedor; detrás de un educador, un legitimador de lo establecido); y d) vigilancia a los sentidos de la diferencia, la diversidad y la contradicción, con un criterio contrario a un proceso ideológico que elude los contrastes y discordancias para asegurar la existencia de una coherencia perfecta entre la práctica y la teoría (no olvidemos que los sistemas son irrefutables en lo abstracto). De algún modo hay que decir

que la profundidad de la mirada del *insight* es fuente de comprensión, de empatía, de comunión y de creatividad.

La *observación praxeológica*, que fluctúa entre la observación participante (exógena: generada desde fuera)⁶⁹ y la auto-observación (endógena: producida desde dentro)⁷⁰, a la que indudablemente privilegia, está marcada por tres etapas principales: observación de un medio o contexto; de una práctica situada, con sus actores en su entorno propio, y el examen de los *polos estructurales* de una práctica.

Con la *observación del contexto* se pretende saber lo que en realidad ocurre en el mundo donde trabajamos y del cual hablamos, y, sobre todo, dar la palabra a los actores del medio donde se realiza la práctica, por encima de los practicantes que, por lo general, llegan con un discurso ya elaborado en otra parte. Así, la observación es lugar de encuentro con el otro, oportunidad de escuchar al otro, de confrontación con él. Por su parte, la *observación de la práctica* resalta la esencia del procedimiento praxeológico: se trata de *investigar mi práctica* por cuanto ésta es el punto de partida de la auto-observación. Por esta razón, la atención comienza con el relato de la actividad y continúa con el análisis de su organización, sus objetivos, sus resultados, sus modalidades, sus actores, sus discursos, interacciones, intereses y valores. Finalmente, el *examen de los polos estructurales* procura que, al terminar la observación, se tenga claridad sobre los elementos constitutivos (o *polos estructurales*⁷¹) de una práctica profesional a nivel de sus actores (*quién y para quién*); de lo que en ella está en juego y de sus intereses fundamentales (*por qué*); de sus relaciones con el medio social, cultural o educativo (*dónde*); de su

69 La observación participante está, inevitablemente, asociada a la práctica investigadora de los antropólogos sociales y culturales (si bien no negamos su uso por parte de sociólogos, psicólogos, etcétera); por eso, la vamos a entender como una observación activa que funciona como observación sistematizada natural de grupos reales o comunidades en su vida cotidiana, y que por lo general usa la estrategia empírica y las técnicas de registro cualitativo o etnográfico (Gutiérrez, 1995, pp. 144-154).

70 La auto-observación, que conduce a los más altos niveles de certeza y de comprensión del sentido de las acciones –más allá de sus efectos inevitablemente reflexivos y, por ello, pragmáticos– tiene más que ver con la fenomenología social, y constituye un procedimiento de aprendizaje/conocimiento inverso al de la observación participante: “en lugar de aprender a ser un nativo de una cultura extraña [...], el nativo aprende a ser un observador de su propia cultura” (Gutiérrez, 1995, pp. 163).

71 Estos polos estructurales de una práctica se han conformado en consonancia con los estudios praxeológicos y de las ciencias de la acción. Véase, por ejemplo: Ricoeur (1977) y Raymond (1987).

relación con el tiempo y la historia (*cuándo*); de sus modalidades (*cómo*), y de lo que ella produce o hace acontecer (*qué*).

En un plano esencialmente metodológico, “la auto-observación proporciona un ejemplo de la posibilidad de introducir la complejidad en el desarrollo de metodologías participativas: participación a través de la observación endógena, y participación a través de la participación conversacional” (Gutiérrez 1995, pp. 170-171). Así, de algún modo se ratifica que la verdad no es algo a descubrir sino a construir, y gracias a estos procedimientos podemos ir construyendo verdades cada vez más complejas, en un proceso praxeológico en espiral que no tiene fin.

En este proceso de auto-observación, mediado a veces por observaciones participantes, se podrán identificar las fortalezas y debilidades de cada uno de los llamados polos estructurales de una práctica. *El procedimiento que se sugiere seguir para realizar todo esto incluye cuatro pasos:*

- ▶ Observación espontánea (relato de la práctica e identificación de los problemas percibidos inicialmente).
- ▶ Observación guiada por los polos estructurales de una práctica (quién hace qué, para quién, por qué, dónde, cuándo, cómo) y las técnicas de observación pertinentes a cada uno de dichos polos.
- ▶ Revisión de literatura o *estado del arte*.
- ▶ Presentación de los resultados de la observación.

3.1.1.1. La observación espontánea

El relato⁷² constituye el primer modo de entendimiento y distanciamiento de una práctica. Con él se intenta que el actor/practicante haga emerger, a nivel del lenguaje y con sus propias palabras, la experiencia que tiene, sus posiciones y sus perspectivas sobre ella. En últimas, se trata de situar a la práctica, desde el comienzo, en el corazón del procedimiento praxeológico.

72 Un relato es una historia, un ejercicio de búsqueda donde uno, más que buscar, encuentra. Un relato es una narración, un relato es una historia, pero también es un viaje, y como viaje, entraña una aventura hacia el interior de uno mismo. Y quizás por eso dijo Hemingway (quien escribió ese gran relato de El viejo y el mar): “Nunca salgas de viaje con una persona que no amas”. Indudablemente, el relato exige menos rigor y precisión que el cuento y la novela.

Los lenguajes verbales y gestuales son los primeros reveladores de la experiencia espontánea. En nuestra civilización de la publicidad y la opinión, las palabras y las imágenes nos gobiernan; de ahí la importancia del relato, sobre todo cuando sobre él se pueden realizar análisis más profundos.⁷³ Por eso, se sugieren *cuatro niveles de observación espontánea* que implican indagar:

► Los lenguajes verbales y gestuales:

- La expresión espontánea, que vale como reactivo en un medio específico.
- La frase típica, que expresa una actitud común en determinado grupo.
- El sistema de comunicación verbal utilizado por los actores.
- Los modelos de comprensión crítica que se utilizan espontáneamente.
- Las actividades espontáneas que reagrupan e interesan a la gente, y revelan las aspiraciones, las necesidades no satisfechas, los nuevos estilos y objetivos de vida, los valores privilegiados o las relaciones sociales deseadas.
- Los agentes sociales, los roles que desempeñan espontáneamente, antes de ir a observar las estructuras o los canales de acción que utilizan.
- Las solidaridades y las agrupaciones libres. ¿Quién se reencuentra, cómo, por qué, alrededor de quién, cuándo, dónde? son cuestiones que deben preceder las hipótesis de trabajo sobre las mentalidades y los liderazgos.

Y esto no es fácil, pues observar lo cotidiano parece no ser importante; de ahí que se quiera pasar rápido a las estructuras o a las definiciones. Pero es real que el salto epistemológico que sugiere la perspectiva de lo cotidiano supone la observación del individuo en interacción y posicionado espacio-temporalmente. Dicha perspectiva asume matices específicos, dependiendo de si se piensa que el sujeto crea, recrea o reproduce la sociedad y el contexto en el que vive. En todo caso, narrar la propia práctica permite tomar conciencia de los elementos de ésta

73 Por ejemplo, podemos captar un cambio social o cultural detrás de una frase clave que describe una situación: "Hace algún tiempo nos organizaban, ahora nos organizamos". El vocablo organizar no tiene idéntico sentido en las dos partes de la oración, la misma palabra no encierra el mismo concepto; hay una transmutación lingüística que expresa, posiblemente, el paso de un modelo social a otro.

que más nos interesan. Posteriormente, la observación guiada nos permitirá completar la primera interpretación de la práctica y confrontar las percepciones iniciales del agente con un análisis más sistemático.

Por ahora, se trata de hacer y llegar a tener por escrito y sistematizado, teniendo en cuenta todo lo señalado anteriormente, lo siguiente:

- ▶ *Relato espontáneo*: en menos de diez páginas narre su práctica y dé un título a su texto.
- ▶ *Implicación del agente*: ¿por qué usted está comprometido en esta práctica?
- ▶ *Primera identificación de problemas o retos (desafíos)*: ¿cuáles son los principales problemas de la práctica? ¿Cómo se sitúa usted ante estos retos? ¿Cuál le parece el mayor desafío de esta práctica? ¿Por qué?

3.1.1.2. La observación guiada por los polos estructurales de una práctica

Esta actividad pretende el análisis metódico y sistemático de la experiencia, de la práctica en cuestión. Confronta al agente con los hechos y las interrelaciones de su práctica, y se le permite corroborar, completar o corregir la percepción espontánea que expresó antes en su relato. Esta observación guiada se realiza según un enfoque estructural, que distingue y pone en relación los diferentes polos de una práctica: *¿quién hace qué, por quién, por qué, dónde, cuándo y cómo?*⁷⁴ Se trata, entonces, de distinguir los diversos polos (ejes) de la práctica, identificar y analizar sus componentes y cotejar sus fortalezas y debilidades.

El observador, al responder a las preguntas relativas a cada uno de estos polos, podrá completar la matriz siguiente, obtener una visión de conjunto de la práctica y captar los lazos existentes entre sus diversos elementos:

74 Para la *observación guiada* nos basamos en el procedimiento planteado por Thomas H. Groome (1980) en su tesis doctoral: *Christian religious education. Sharing our store and vision*, sobre la educación cristiana en Estados Unidos. En ésta, el autor presenta dicha educación como una práctica que podría funcionar críticamente y propone como instrumento de análisis los seis pronombres interrogativos ingleses: *what, why, where, how, when, who*.

Quién	Qué	Por quién	Por qué	Dónde	Cuándo	Cómo

Entonces, pasa de la observación espontánea (el relato), a una observación guiada (el análisis de los siete polos) de la práctica: el agente capta hechos, relaciones y discursos. Cambia de nivel y llega a una observación crítica (interacciones de los ejes internos y externos de una práctica): es impulsado a re-articular eso que Paul Ricoeur llama la *intriga* y que aquí se denomina *el drama* de la práctica, de modo que en éste se halle el espíritu que la observación guiada, más analítica, podría haber perdido de vista.⁷⁵

Con todo esto se pretende que el agente/practicante–quien, desde el comienzo, ha enunciado en su relato el problema central que le preocupa– se convierta en crítico de esta aprehensión inicial, lo cual le permitirá responder a una cuestión recurrente: ¿los retos de los que hablamos son sólo nuestros (sólo funcionan en nuestros modelos) o bien son los del medio o de la práctica? O dicho de otra manera, permite que emerjan otras problemáticas y estará en capacidad de captar la pertinencia de la suya, en una nueva dimensión, para los demás actores de la práctica y para su contexto. Esto hace que la observación haga parte real de un proceso investigativo y transformador de la realidad; la palabra de los actores se completa, se critica, se corrige en una comunidad de investigadores y gana no sólo en certeza, sino también en veracidad, en adecuación a la realidad. Es la dialéctica praxeológica –*praxis* y *logos*– lo que está en juego.

Un elemento que no se puede olvidar es el prerequisite fundamental de la praxeología: el observador se reconoce como un agente implicado, que realiza op-

75 Intriga en griego es *mythos*, y significa a la vez fábula (historia imaginaria) e intriga (historia bien construida). Es este último sentido, como historia bien construida, que Ricoeur lo aplica para resolver, como él dice, no de modo especulativo sino práctico, la *aporeticidad* del tiempo. Para él la intriga no es algo estático, sino una operación, un proceso integrador que sólo se realiza en el lector o en el espectador, es decir, en el receptor vivo de la historia relatada (cfr. Ricoeur, 1986).

ciones, pero que, de algún modo insatisfecho con éstas, es capaz de una distancia (crítica) frente a su práctica y a sus iniciativas. La *insatisfacción*, la *sospecha* son, entonces, el motor de la investigación praxeológica⁷⁶ y de la crítica; si se quiere perfeccionar la práctica, si se aspira a ser creativo, hay que conocerla con una actitud cuestionadora. Y, por último, el mayor desafío para el practicante que emprende la auto-observación crítica de su actividad es saber que él mismo está involucrado en su objeto de investigación⁷⁷: su identidad está en juego; el resultado del proceso tendrá que ver con su perfil profesional, social y personal. El cuestionamiento que produce el proceso praxeológico no es intelectual, sino existencial.

Esta observación guiada implica, paso a paso, realizar los procesos que se desarrollan a continuación. No se debe olvidar que el agente/practicante es quien define en últimas los instrumentos que va a utilizar; por eso no se trata de ejecutar todos los pasos, ni de responder todos los interrogantes, si ello no es necesario.

a. *¿Quién... por quién?*

- ▶ Identifique los diferentes actores o grupos de ellos, los sujetos de la práctica, y precise con (por) quién actúan ellos.

Quién	Con (Por) Quién

- ▶ ¿La práctica es una respuesta a la demanda de la gente (comunidad) o a la oferta del agente?
- ▶ Expresar las principales características de cada grupo de actores: edad, sexo, origen, nivel educativo, socio-económico, ocupacional, cultural, religioso, de estratificación social, etc. En lo posible, incluya también: intereses, competencia y experiencia de los actores frente a esta práctica concreta.

76 O, en términos contrarios, como dijo Gadamer (1976, pp. 208-209), la conciencia de que todo está bien se convierte en obstáculo para la creación y la investigación.

77 Sólo desde la auto-observación el investigador se pone en la ruta de los progresos teóricos realmente valiosos, pues es capaz de "ponerse en la piel de las cosas".

- ▶ Utilice algún instrumento de las ciencias humanas (sociograma, mapa de relaciones interpersonales u otros) e identifique y califique las relaciones de los actores al interior de la práctica.⁷⁸
- ▶ Presente algunos ejemplos de los discursos que los actores plantean sobre sí mismos y sobre los demás actores de la práctica. ¿Qué dicen de sí mismos y de los otros actores? ¿Cómo se expresan frente a lo que están haciendo?
- ▶ ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

b. ¿Qué?

- ▶ Señale las principales actividades que se realizan en esta práctica.
- ▶ ¿Con cuáles objetivos se relacionan dichas actividades? (¿Esto por qué se hace?)
- ▶ ¿A cuáles campos de la existencia humana (social, económico, cultural, educativo, político, religioso, eclesial, salubridad, infraestructura, etcétera) se refieren estas actividades?
- ▶ ¿Qué funciones permiten estas acciones (por ejemplo: consumo, producción, nutrición, reproducción, transformación, comunicación, celebración, servicio, educación, socialización, mejora de la calidad de vida, etcétera)?
- ▶ ¿Cuáles son los impactos de la práctica en estos campos?
- ▶ ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

c. ¿Por qué?

- ▶ ¿Cuáles son los principales objetivos de la práctica?
- ▶ ¿A qué necesidades y aspiraciones quiere responder?

⁷⁸ El *sociograma* es una técnica sociométrica que busca obtener una radiografía grupal, es decir, mostrar de modo gráfico, mediante la observación y contextualización, las distintas relaciones entre los sujetos que forman un grupo, manifestando así los lazos de influencia y de preferencia que existen en el mismo. Se trata de relaciones que son, en la mayoría de los casos, informales. Existe *software* para facilitar el trabajo (Cfr. <http://sociograma.grode.org/>).

- ▶ ¿En esta práctica, quién asume los intereses y motivaciones?
- ▶ ¿Estos objetivos fueron planteados a partir de políticas institucionales?
- ▶ ¿Qué relación existe entre dichas políticas y los objetivos de los actores que participan en la actividad?
- ▶ ¿Cuáles son las opciones de fondo de esta práctica? ¿Que se pretende en últimas con ella?
- ▶ ¿Hay posiciones diferentes (ideologías y utopías) sobre estas opciones de fondo?
- ▶ ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

d. ¿Dónde?

- ▶ Identifique brevemente el medio social donde se realiza la práctica:
 - Territorio y población.
 - Su historia: hechos constitutivos fundamentales.
 - Las actividades privilegiadas.
 - Sus instituciones y organizaciones (sociales, eclesiales, educativas, etc.).
 - Condiciones de vida.
 - Valores y creencias, su religiosidad.
- ▶ Presente ejemplos significativos que muestren los rasgos principales del medio: datos estadísticos, hechos particulares, personajes, comportamientos típicos, eslóganes, signos constitutivos, etcétera.
- ▶ ¿Cuáles son las relaciones de esta práctica con otras similares en dicho contexto socio-educativo?
- ▶ ¿Cuál es el lugar estratégico de esta práctica en el entorno social y profesional?
- ▶ ¿Cuáles son las relaciones de los actores con la comunidad?

- ▶ ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

e. ¿Cuándo?

- ▶ Presente, en forma concreta, la agenda y el cronograma de esta práctica.
- ▶ ¿La práctica se realiza a corto, mediano o largo plazo?
- ▶ ¿Cómo tiene en cuenta la dinámica de edades de sus participantes (niños, jóvenes, adultos, ancianos)?
- ▶ ¿La práctica (en sus referentes, objetivos, actividades) está centrada en el pasado, el presente o el futuro?
- ▶ Dé algunos elementos de historia de esta práctica, por ejemplo, su origen, desarrollo, sus crisis principales, sus tendencias actuales, etcétera.
- ▶ ¿Cómo se inscribe esta práctica en la historia de los participantes y en la del medio social y profesional correspondiente?
- ▶ ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

f. ¿Cómo?

- ▶ Señale los roles y las funciones principales de los actores en esta práctica.
- ▶ ¿Cuáles son los principales instrumentos utilizados en esta actividad?
- ▶ ¿Cuáles son los lenguajes (corporales, visuales, auditivos, escritos, multimediales, etcétera) privilegiados en la acción?
- ▶ Explique el esquema operativo de esta práctica, a partir de las etapas de preparación, realización, evaluación y continuidad.
- ▶ ¿Qué tipo de organización hay en la práctica (grupo informal, red, movimiento, institución)? Analice la clasificación de su práctica con base en los instru-

mentos pertinentes desarrollados por las ciencias humanas y sociales (Modelo de Maturana y Varela, cibernética, teorías de la organización, etc.)⁷⁹.

- ▶ ¿Cuál es el modelo de liderazgo que se da, por ejemplo: burocrático, profesional, comunitario, carismático, jerárquico, anarquista, democrático?
- ▶ ¿Cuáles son los procesos de participación preferidos por la práctica, verbigracia: a nivel de la información, la investigación, la decisión, la creación, la ejecución, la evaluación, etcétera?
- ▶ ¿Cómo la práctica maneja las críticas y las resistencias? Dé algunos ejemplos.
- ▶ ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

3.1.1.3. Revisión de literatura o "estado del arte"

Si somos fieles al procedimiento praxeológico y actuamos en consonancia con muchos teóricos de la metodología cualitativa, la observación de la práctica se enriquece con una revisión de literatura que dé cuenta de otras reflexiones similares, cuantitativas o cualitativas, y de distintas problemáticas de la dramática en observación. Se busca, en ese caso, una instancia crítica que permita al agente/ investigador tomar distancia de su práctica y de su relación con ella, asegurando en la confrontación crítica, de ese modo, el valor de su investigación.⁸⁰ Se sugiere hacer lo siguiente al respecto:

- ▶ Construya una bibliografía de artículos, reportes, memorias, tesis, entre otros, donde se encuentren observaciones sobre la actividad que se investiga o sobre prácticas similares. Incluya, de ser posible, referencias a modelos teóricos

79 Maturana y Varela (1984) plantean la constitución de las organizaciones humanas como sistemas que operan a través del lenguaje, como coordinación de coordinaciones conductuales. Es decir, a través del lenguaje el ser humano es capaz de describirse a sí mismo y a su circunstancia.

80 *Estado del arte* es un concepto utilizado en el campo científico e investigativo para denominar la búsqueda y recopilación de información sobre el estado del conocimiento de un tema dado, señalando los diferentes puntos de vista, el nivel de transformación y avance, y el estado actual del conocimiento de dicho tema. Un estado del arte es un mapa que nos permite seguir avanzando; es también una posibilidad de hilvanar discursos que a primera vista se presentan como discontinuos o contradictorios.

(sociales, pedagógicos, políticos, económicos, etcétera) que le puedan servir para analizar e interpretar su investigación.

- ▶ Después de consultar algunas de las referencias de esta bibliografía, identifique sus aportes a la observación de la práctica, en términos de:
 - Coincidencias
 - Contestaciones u oposiciones
 - Descubrimientos
 - Nuevas perspectivas y preguntas

Ahora bien, ¿para qué le sirve a un investigador/praxeólogo hacer este recorrido por el estado del arte? Al menos para dos cosas importantes: para tener una idea del conocimiento que ya se produjo respecto de prácticas como la que está observando, y para recuperar las nociones, conceptos, teorías, metodologías y perspectivas desde las cuales podrá interrogar su práctica como objeto de investigación en construcción. Esto último redundará, sin duda, en una mejor precisión de la problemática y en la enunciación de preguntas de investigación adecuadas. La otra posibilidad que ofrece el estado del arte es que permite concebir, con sentido prospectivo, los nuevos campos de investigación que podrían surgir del trabajo praxeológico que se está realizando.

3.1.1.4. Presentación de los resultados de la observación

Por último, esta etapa de observación culmina con un informe que busca:

- ▶ Señalar las fuentes de los datos propuestos y los instrumentos de análisis utilizados.
- ▶ Presentar las características principales de la práctica en estudio.
- ▶ Indicar los desplazamientos que el análisis realizado produjo en cuanto a la observación espontánea inicial.

3.1.2. La problematización⁸¹

Lo que caracteriza al pensamiento es la problematización; el ejercicio del pensar supone dar un paso atrás respecto a una práctica habitual y abordarla como un objeto de pensamiento, de modo que su significado, sus condiciones y sus finalidades puedan ser cuestionados. El pensamiento es libertad con relación a lo que uno hace, es el movimiento por el cual uno se separa de sí mismo, se instaura como un sujeto y reflexiona sobre ello como un problema. Para que una práctica sea *pensada*, es necesario que se torne dudosa, que pierda su familiaridad, que nos provoque dificultades. Entonces, la transformación de lo dado en una pregunta, en un problema para cuya solución se prueban diversas respuestas, es lo que constituye el trabajo específico del pensamiento y de la investigación. La problematización es el trabajo del pensar en tanto que abre una brecha en lo que hasta entonces parecía natural.

Esta actividad tiene por objetivo organizar los análisis realizados sobre la práctica, especificar las relaciones entre sus términos, particularmente aquellos que son causa de un problema, e integrar en una lectura coherente los diversos sentidos que comporta la investigación, de modo que se pueda desprender su dramática esencial. Al final, después de proponer y criticar una hipótesis de significación (un hilo conductor, una clave de comprensión), se habrá elaborado una problemática que permita comprender y descifrar un problema determinante para la práctica. Definimos *problemática* como la formulación conceptual de la dinámica de un conjunto de problemas de los cuales sus elementos constitutivos se han relacionado entre sí. Para Ibañez, analizando el planteamiento de Foucault(1996,p. 54)

[...] problematizar es algo muy fácil de definir y extraordinariamente difícil de llevar a la práctica. Se trata, simplemente, de conseguir que todo aquello que damos por evidente, todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como incuestionable, que no suscita dudas, que, por lo tanto, se nos presenta como a-problemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado, etc. [...] Lo fundamental de la problematización consiste en develar el proceso a través del cual algo se ha constituido como obvio, evidente, seguro.

81 La problematización, como lo indica Sánchez (1993), es un proceso que, si bien incluye aspectos racionales, debe garantizar un compromiso emocional de los participantes, generando un interés por aprender de la práctica. Promoviendo la problematización, la búsqueda de información para la reflexión y el discernimiento para la acción, se crean condiciones para un aprendizaje significativo.

Este puede ser el momento para preguntarse, luego de haber observado, si se justifica realizar la investigación/intervención. Veamos algunos ejemplos de situaciones o problemas detectados en la práctica, que pueden dar lugar a una investigación praxeológica:

- ▶ *El problema detectado es persistente y los medios usados hasta ahora no bastan:* por ejemplo, el tipo de personas inscritas a los cursos de capacitación que se están realizando como práctica profesional disminuye cada vez más. Los medios tradicionales de divulgación ya no funcionan. Por otra parte, las exigencias legales para estos cursos han cambiado, y eso implica dificultades para las personas que desean cursarlos. Es necesario, pues, reconsiderar por completo la oferta del servicio y los métodos de captación de estudiantes. Puede ser el tema de una investigación.
- ▶ *Para responderse preguntas para las cuales aún no se tienen respuestas satisfactorias:* por ejemplo, la práctica que se está realizando es con niños, pero el practicante ha identificado que sus padres están insuficientemente escolarizados, les preocupa el éxito escolar de su(s) niño(s) y tienen un sentimiento de impotencia frente a la ayuda que deben darles. Como parte de la práctica profesional, se desea comprender mejor el papel y la contribución de estos padres al éxito escolar de sus niños. ¿Qué pueden hacer ellos para garantizar el éxito escolar de sus hijos? ¿Qué funciona bien y qué no? Lo que el practicante ha leído al respecto no le parece válido para lo que constata en su práctica. He aquí una ocasión de ir más lejos haciendo una investigación.
- ▶ *Una situación totalmente nueva:* por ejemplo, una práctica profesional consiste en el acompañamiento a una comunidad barrial hasta ese momento cohesionada, pequeña y paulatinamente autogestionaria. Pero, en el último año, ha llegado a ella un buen número de familias desplazadas, procedentes de otras regiones, extraños, y con muy diversas problemáticas, que están incidiendo en el normal funcionamiento de la comunidad. ¿Qué hacer? ¿Cómo integrarlos? ¿Habrá que reconsiderar del todo la práctica profesional? He aquí buenas razones para iniciar una investigación.

Entonces, una vez que la observación ha identificado los componentes de la práctica, y encontrado preguntas sin resolver, la problematización evalúa su importancia relativa y subraya los principales factores clave de una situación o de un

reto. En un segundo momento, determina las relaciones entre estos factores, los organiza de modo que se comprenda mejor la situación. Por último, propone una hipótesis de comprensión que articule los avances de la investigación y las cuestiones que quedan por resolver. La problemática permite, por tanto, profundizar la intuición que ha guiado tanto la elección de la práctica, como su observación. Cada polo estructural de una práctica contiene significaciones que salieron a flote con la ayuda de la observación. La problematización retomará esas consideraciones en una *red de sentido*, sin duda ya presente en la práctica, pero probablemente no tan evidente para sus actores. Es lo que Ricoeur (1983, p. 100) nos recuerda cuando habla de un “tiempo hermenéutico” que permite “configurar eso que, en la acción humana está ya presente”.

Un requisito esencial para que la problematización sea la adecuada es definir los conceptos. Normalmente, después de la observación, el agente-investigador reagrupa varios aspectos de la problemática bajo un mismo término, más o menos general o abstracto (por ejemplo, crecimiento, responsabilidad, alienación, participación o comunidad). Esas expresiones las llamaremos *conceptos* y serán claves para comprender el sentido oculto en la práctica. Definir los conceptos es situarlos unos con relación a otros y precisar la visión de la realidad que ellos intentan formular⁸². Es importante delimitarlos rigurosamente y confrontarlos con otros de distintos universos de pensamiento, identificando los modelos o las teorías que, sin saberlo, establecen nuestra visión de las cosas.

Ahora bien, existen varias formas de problematizar. Se puede utilizar cualquiera de estas:

- *Modo analógico o metafórico*: a partir de la identificación de prácticas o situaciones que presentan homologías⁸³ con la propia, o bien, recurriendo a símbolos o mitos que evocan las experiencias humanas primordiales (Edipo, Narciso, la muerte, la resurrección, la caída, el éxodo, el exilio, la figura del profeta o del

82 Si bien la pretensión de definir los conceptos es en el fondo ficticia, siempre jugamos con conceptos históricamente determinados. Vemos que la propia ciencia se mueve ya en una forma de habla históricamente determinada, en un juego lingüístico que refleja cierta objetividad social. En este punto, ciencia y filosofía no son tan diferentes como parecen.

83 Es decir, semejanzas de orden estructural que, más allá de los fenómenos de la superficie, apuntan hacia significados o dramáticas similares. Es, por ejemplo, el procedimiento usado por Marx cuando identifica el trabajo industrial con la prostitución.

mártir, entre otros). El praxeólogo podrá explorar estas imágenes indicando los aspectos de su práctica que son iluminados por ellas.

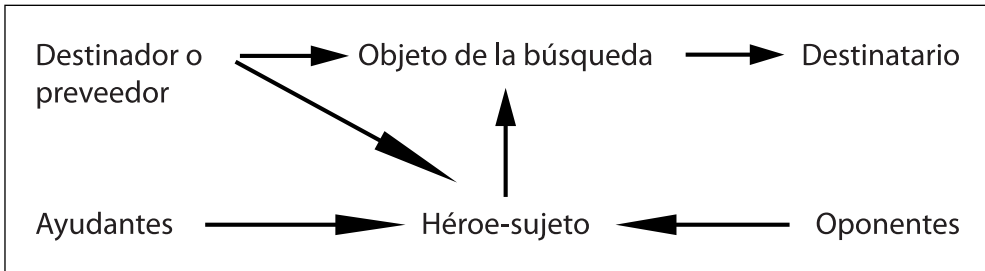
- ▶ *Modo dialéctico o crítico-político*: cuando se identifican, verifican y reelaboran los clichés, eslóganes y frases maestras que determinan la práctica (al tratar de discernir lo ideológico de la misma); o cuando se realiza una lectura política o relacionada con la conflictividad de la práctica (las posiciones o puntos de vistas de los actores, sus diferencias, convergencias y oposiciones; cómo manejan y resuelven sus conflictos).
- ▶ *Modo estructural*: pretende clarificar la organización de las relaciones entre los componentes de la práctica (como se hizo en la observación de los polos estructurales), es decir, descubrir el modelo que esta estructura⁸⁴ ha asumido en la práctica que buscamos comprender⁸⁵; captar las relaciones de cada uno de los términos al interior de un mismo polo estructural, en particular de aquel donde encontramos los síntomas más significativos de la práctica. Así, relacionando diferentes polos de la práctica ya observados, podremos comprender el drama, que normalmente se cristaliza alrededor de una relación mal trabajada entre diferentes términos de la situación. Una manera de hacerlo es retomar el cuadro que resultó de la observación de los polos estructurales y precisar las relaciones de cada uno de los actores con los otros polos y los núcleos de la práctica. Otro modo sería relacionar los grupos de actores de la práctica con los datos de la observación o los conceptos que los expresan, elaborando un cuadro como el siguiente (obviamente lo que se pone en las filas y columnas va a depender de lo que se está analizando; lo que se presenta aquí es sólo un ejemplo):

84 La estructura es un conjunto de elementos compuesto por una o varias operaciones, por una o varias relaciones con características bien definidas.

85 El modelo especifica el contenido de los elementos de una estructura y la naturaleza de sus relaciones.

Actores	Participación	Poder	Cultura
Jóvenes			
Mujeres			
Elites			

El análisis semiótico narrativo (Greimas)⁸⁶ ofrece también una estructura particularmente interesante para captar las dinámicas, los programas y anti-programas de una práctica. De modo simple se puede expresar la estructura narrativa de una práctica:



- ▶ *Modo teórico:* normalmente se usa combinado con alguno de los anteriores, para completarlos. Utiliza discursos, teorías o modelos ya elaborados. Aquí proponemos tres alternativas:
 - Explorar los conceptos, algo cercano a lo propuesto en el modo analógico. Si la hipótesis de trabajo evoca o utiliza ciertos conceptos, es conveniente, entonces, ir a leer sobre estos. Es probable que otros, antes de nosotros, ha-

86 La semiótica, para Greimas (1973), estudia todo lo que tiene (o puede tener) sentido para el ser humano; es decir, se trata del estudio de los sistemas de significación. Un sistema de significación es considerado como todo lo que "tenga sentido"; éste no está enraizado en las cosas o fenómenos, sino que la aprehensión del significado se lleva a cabo en la mente. Por eso, los límites de un sistema de significación son amplios. La hipótesis semiótica señala que todo universo de sentido, cualquiera que sean sus modalidades, implica una estructura que remite, en último análisis, al modo en que el hombre organiza su experiencia. Por eso, propone el modelo actancial, que permite ver la articulación de los distintos actantes en el relato. El concepto de "actante" es una forma de ser y estar en el texto; se refiere a aquel que encarna en un relato particular uno o varios modos de ser o hacer, es decir, uno o varios actantes. En el modelo se postula la existencia de una estructura que fija las relaciones recíprocas y el medio de existencia común de los actantes.

yan encontrado problemas similares. El estudio de las problemáticas que conllevan estos conceptos va a permitir verificar el uso que les damos y enriquecer su comprensión.

- Usar tipologías ya constituidas, sean científicas o ideológicas, ayuda a desentrañar la realidad para pasar, después, a análisis más certeros. Muchas tipologías existen y pueden ser usadas; pensemos, por ejemplo, en aquellas sobre el comportamiento de los consumidores, sobre los grupos religiosos o los métodos educativos.
- Comparar la práctica con modelos ideales, teniendo claro, eso sí, que éstos, por ser y permanecer ideales, frecuentemente hacen abstracción de contingencias de la práctica concreta. Para hacerlo hay que, primero, identificar el modelo (explícito o implícito) que preside la evaluación de la práctica; luego, hay que identificar las convergencias y divergencias entre la práctica y dicho modelo; a continuación hay que preguntarse si estas divergencias y la consideración de las particularidades de la práctica permiten situar mejor su problemática o su drama; y por último, se trata de preguntarse si esta operación permite criticar no sólo la práctica por medio del modelo, sino también cuestionar el modelo desde la práctica.

En todo caso, sea cualquiera la forma utilizada para problematizar, se siguen estos pasos:

- ▶ Identificación de una problemática.
- ▶ Elaboración y confrontación de la misma.
- ▶ Presentación de la problemática.

3.1.2.1. Identificación de una problemática

Para realizar este paso, desarrolle las siguientes actividades:

- ▶ Elabore, a partir del esquema de los polos estructurales de una práctica, un cuadro sinóptico donde se vean claramente las debilidades y fortalezas de la misma.⁸⁷
- ▶ Establezca las correlaciones (causas, consecuencias, similitudes, diferencias) existentes entre los diversos elementos del cuadro sinóptico.
- ▶ ¿Qué problemas mayores se desprenden de todo esto? ¿Cuáles son sus desafíos, lo que en ellos está en juego?
- ▶ ¿Cuál de estos problemas le parece el más importante para la práctica (aquel sobre el cual el acto de descifrarlo [desnudararlo] será el más fecundo, con miras a captar lo que está en juego y a revelar sus desafíos y retos)?
- ▶ Justifique su opción y correlacione este problema central con los datos obtenidos de toda la observación.

3.1.2.2. Elaboración y confrontación de la problemática

Para la elaboración y confrontación de la problemática es necesario desarrollar las siguientes actividades:

- ▶ Consulte la bibliografía que le pueda ayudar a comprender y captar los elementos clave de este problema.
- ▶ Identifique los aportes de esta consulta para un mayor entendimiento del problema.
- ▶ Explore algunos modos de problematización (analógico, genético, dialéctico o factorial) y escoja el que le parece mejor para establecer la problemática.⁸⁸

87 Otra alternativa para realizar esta tarea puede ser el análisis DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas, Amenazas), el cual abarca los elementos necesarios para lograr un análisis juicioso de la realidad, por lo que permite obtener información necesaria para tomar las decisiones que afectarán los resultados de la práctica.

88 La IAP propone la técnica del análisis del problema para revelar las causas subyacentes del problema, ayudar a entender el carácter fundamental del mismo y definirlo de modo más

- ▶ En algunas proposiciones, exprese brevemente su hipótesis de solución de este problema. Defina con claridad los conceptos que utiliza.
- ▶ Señale otras hipótesis posibles o ya elaboradas por otros investigadores.
- ▶ Confronte los presupuestos y la pertinencia de estas presunciones con aquellos de su hipótesis, de manera que pueda verificar la validez de la misma.

3.1.2.3. *Presentación de la problemática*

En un escrito, que va a complementar el ya elaborado después de la observación, debe documentar lo siguiente:

- ▶ Exponga su problemática y tenga en cuenta la observación que realizó, así como las lecturas efectuadas y la confrontación crítica con otras hipótesis.
- ▶ Explique por qué esta problemática es coherente con la observación llevada a cabo, pertinente para la práctica y estimulante para sus actores.

3.1.3. La planeación de la investigación/intervención

Los proyectos de investigación requieren una distribución de las responsabilidades, una planificación de las actividades, así como una previsión del tiempo requerido. Es importante organizar desde el principio los elementos necesarios para la investigación, prever el organigrama de trabajo y el presupuesto requerido. Esta etapa previa a la realización de un proyecto de investigación/intervención permite garantizar el éxito del mismo. Una buena planificación hará posible, incluso, tener financiación para el proyecto. Es mejor lograr la realización de un proyec-

adecuado. Las actividades de esta fase están relacionadas con el análisis sistemático de la naturaleza, los supuestos, causas y consecuencias del problema. En este análisis se siguen, básicamente, tres pasos: a) Exponer la percepción que se tiene del problema: los participantes establecen cómo perciben y plantean el problema que quieren resolver. El facilitador tiene el rol de ayudarlos a expresar cómo ven el problema, cómo lo explican, cómo analizan la situación y cuáles serían las posibles soluciones del mismo. b) Cuestionamiento de la representación del problema: se trata de desarrollar un proceso de análisis crítico del conocimiento cotidiano que tiene la gente de las cosas; por esto, todos revisan críticamente su propia percepción y comprensión del problema. c) Replanteamiento del problema: el cuestionamiento anterior facilitará una reformulación del problema en una forma más realista y verídica, pues permitirá ver aspectos más diferenciados del mismo, identificar contradicciones, relacionarlo con otros problemas, señalar variables importantes y encauzar la reflexión hacia posibles estrategias de acción o hipótesis de solución.

to modesto, que fallar debido a un proyecto demasiado ambicioso. Las preguntas que veremos a continuación son, pues, obligatorias en esta etapa.

a. ¿Quién participará en la investigación?

Desde el principio, es importante precisar quién participará en el proceso de investigación. Si lo que se busca en una investigación praxeológica es una transformación de la práctica, es deseable que, además del practicante, sus formadores, sus compañeros y, sobre todo, los beneficiarios de la práctica puedan encontrar un lugar en el proceso. La investigación se vuelve, entonces, parte integral del quehacer del grupo, una especie de catalizador que facilita la reflexión y la toma de decisiones colectivas. Tal trabajo colectivo permite la adquisición de nuevos conocimientos y competencias, que favorecen el sentimiento de realización y estrechan los vínculos entre las personas, todo lo cual va a contribuir al mejoramiento de la práctica y de la comunidad donde ésta se realiza. Será necesario precisar las tareas y el papel de cada persona, y encontrar los medios y los momentos convenientes para favorecer dicha participación. Algunas de estas formas de participación pueden ser:

- ▶ A través de reuniones de información o de un debate sobre la investigación.
- ▶ Mediante la lectura y la verificación de textos sobre el tema de la investigación.
- ▶ Colaborando en la realización de encuestas y entrevistas, si es el caso.
- ▶ Emitiendo su parecer sobre las herramientas de recolección de datos a usar.
- ▶ Participando en el análisis de los resultados obtenidos.

¿Quién es la persona-recurso ideal?

La persona-recurso ideal para acompañar una investigación praxeológica debe poseer las siguientes características:

- ▶ Tiene claras competencias para una investigación práctica.
- ▶ Conoce bien el método que se desea utilizar.
- ▶ Conoce la problemática de la práctica y le interesa.
- ▶ Comprende el contexto de la investigación y la problemática existente.
- ▶ Anima los debates de forma no directiva y se muestra atenta a las opiniones expresadas por los demás.
- ▶ Es consciente de sus fortalezas y sus límites.
- ▶ Puede explicar claramente los métodos de investigación a personas no iniciadas.
- ▶ Manifiesta una flexibilidad adecuada.

b. ¿Cuáles son los métodos e instrumentos más adecuados para la investigación?

Es importante tener una buena idea del conjunto de la investigación, con el fin de poder planear adecuadamente su calendario y su presupuesto. Cuando se tiene el tema o la problemática, ya debe existir una primera idea de los datos que hay que recoger: tipo de población, magnitud de la misma, etc. Por ejemplo, es necesario prever y elegir las posibilidades de compilación de los datos obtenidos. Eso tiene una incidencia sobre el presupuesto. Podrán tener que grabar las entrevistas y luego hacerlas transcribir; querrán, quizá, filmar ciertas observaciones de campo, etc. Todo eso debe ser previsto en la planeación de la investigación. Habrá que hacerse preguntas como éstas:

- ▶ ¿Qué método es más conveniente: cualitativo, cuantitativo o una mezcla de ambos?
- ▶ La población que va a proporcionar los datos: ¿quiénes son y cuántos son?
- ▶ ¿De qué instrumentos tendrán necesidad?

- ▶ ¿Quién hará la recolección de los datos? ¿Quién los compilará?
- ▶ ¿Se utilizará un programa informático de procesamiento de datos o se hará una compilación manual?
- ▶ ¿Se grabarán las entrevistas (si las hay)?
- ▶ ¿Qué material se requerirá?

Todas las respuestas a estas preguntas implican gastos que es necesario prever. Ayudarán también a establecer el calendario de trabajo y así organizar mejor el tiempo y el presupuesto.

c. ¿Se prevé una publicación de los resultados?

Si la respuesta a esta cuestión es afirmativa, se debe precisar de antemano el tiempo, el trabajo y el presupuesto necesarios para la publicación oficial de un informe. La redacción de un informe público no es en absoluto la misma cosa que la del informe de la investigación. Esta cuestión debe preverse desde la presentación del proyecto. Una investigación práctica puede ser pertinente, aunque sólo conduzca a la producción de un informe interno que no se va a publicar. Se pueden, en efecto, reunir los resultados, analizarlos, presentarlos y discutir con el equipo, con sus propios medios. Eso les conducirá, necesariamente, a una redacción, pero que no tendrá la misma envergadura que un informe para publicar. Por el contrario, puede ser muy interesante publicar los resultados si se desea enriquecer el ámbito de acción y difundir más ampliamente las conclusiones de la investigación. Si se decidió publicar los resultados, será necesario, entonces, considerar en el calendario de trabajo el tiempo que se requiere para esto y considerar los gastos en consecuencia. Eso quiere decir que se debe prever:

- ▶ Una persona responsable del proceso de redacción, que tenga el gusto y las competencias para hacerlo.
- ▶ Un proceso de redacción continuo en cada etapa de la investigación.
- ▶ Lectores y lectoras críticos que acompañen en la redacción del texto.
- ▶ Un presupuesto para la revisión del texto y para el diseño y la diagramación.
- ▶ Un presupuesto para la impresión del informe según el número de ejemplares deseados.

3.1.3.1. La elección de la metodología a utilizar

Después de haber precisado los temas que preocupan de la práctica en cuestión y clarificado la problemática mediante la revisión de la literatura y los datos del contexto, se puede, ahora, elegir la metodología para la recolección de los datos. Esto implica, esencialmente, cuatro aspectos, todos interdependientes:

a. La elección de un enfoque de investigación

Según la naturaleza de la problemática, los objetivos de la investigación/intervención y el tipo de información que se desea obtener, habrá que elegir entre un enfoque de investigación cuantitativo (herramientas de tipo directivo, elección de respuestas predeterminadas, análisis hecho a partir de cifras y estadísticas), cualitativo (herramientas de tipo libre, respuestas abiertas, observación espontánea, análisis de los testimonios de las personas) o una combinación de los dos. Por ejemplo, con ayuda de un cuestionario de preguntas cerradas, con elección de respuestas predeterminadas, se podría describir: 1) el grado de satisfacción de una población después de las actividades realizadas; 2) la distribución de las personas para realizar un programa de formación; 3) las principales necesidades de un grupo. En cambio, con la ayuda de una entrevista semi-dirigida, se puede: 1) comprender los motivos de las personas para comprometerse en un programa de formación, según su experiencia personal y las necesidades del mercado laboral; 2) explicar los antecedentes escolares de los jóvenes inscritos a los cursos de alfabetización; 3) comprender los obstáculos que viven las mujeres cabeza de hogar en su acceso al mercado laboral.

b. La definición y la constitución de una muestra

Además de las cuestiones referentes al número de personas que conformarán la muestra y de las características que éstas deben poseer—incluso si se trata de una muestra pequeña—, es deseable que ésta sea representativa. Por ejemplo, si se trata de un estudio general sobre cierta región, es preferible seleccionar a un grupo de personas que refleje bien los diversos aspectos de su realidad: población urbana o rural, o las dos a la vez; conformado por hombres y mujeres, una población adulta y otra más joven, etc. De la misma forma, si se trata de una investigación sobre la satisfacción de las personas inscritas en un programa de formación per-

manente, se debe seleccionar entre ellas una muestra que permita reflejar la diversidad del grupo, en cuanto al sexo, la edad, el empleo, etcétera.

Algunos consejos para la selección y configuración de la muestra

Se deben considerar los siguientes aspectos:

- ▶ El tiempo del que se dispone para llevar a cabo la encuesta.
- ▶ El número de personas disponibles para realizarla.
- ▶ El tipo de información que debe recogerse para establecer un retrato válido de la situación en estudio.
- ▶ Las herramientas escogidas para la recolección de datos.
- ▶ La situación y la experiencia de las personas que van a interrogar.
- ▶ La disponibilidad de quienes serán interrogados (¿cómo y dónde reunirlos; querrán ellos compartir su experiencia?).
- ▶ Su representatividad y su diversidad (¿la experiencia de estas personas engloba una gama suficiente de situaciones referentes al tema?).

c. La selección y la preparación de un instrumento de recolección de los datos

Mayer y Ouelet (1991:41) señalan:

Las técnicas de investigación escogidas deben tener como característica principal el ser pertinentes a los datos que se quieren recoger. Es necesario pues evitar elegir la técnica más sencilla (el cuestionario en general) o la técnica de moda (eso cambia según las épocas). Pero la pertinencia no es el único criterio de elección. Los recursos materiales, financieros, humanos a disposición del equipo de investigación pesan de un modo, a menudo decisivo, en la elección de las técnicas de recolección de datos.

Según estos criterios, podrían ser instrumentos de recolección de datos, por ejemplo:

- ▶ Una encuesta individual para ser respondida en 20 minutos (preguntas cerradas) a la cual responderán, en su lugar de trabajo, los trabajadores durante la hora del almuerzo.

- ▶ Un cuestionario para entrevista telefónica (preguntas cerradas y una o dos preguntas abiertas para los comentarios) de una duración de 15 minutos, para personas que están lejos y a quienes se quiere evitar desplazamientos.
- ▶ Un diseño de registro para anotar las observaciones, los hechos o los comentarios recogidos durante los talleres de alfabetización.
- ▶ Un esquema de entrevista semi-dirigida, de cerca de 40 minutos, en el marco de una entrevista individual.
- ▶ Un perfil libre para grabar, durante unos 90 minutos, los relatos de vida.

Consejos para la afinación del instrumento de recolección de datos

He aquí las principales etapas a seguir:

- ▶ Decida el tipo de información que debe buscarse (datos precisos, percepciones, opiniones).
- ▶ Decida el tipo de instrumento (de estructura dirigida o abierta).
- ▶ Redacte el instrumento.
- ▶ Reexamine y revise las preguntas con la ayuda de personas-recurso externas.
- ▶ Proceda a una prueba previa del instrumento con una o dos personas que tengan las mismas características de la muestra.
- ▶ Reelabore, si es el caso, el instrumento.

Algunos trucos a tener en cuenta:

- ▶ Utilice preguntas claras y precisas.
- ▶ Plantee una sola idea por pregunta.
- ▶ Emplee un vocabulario simple, con frases cortas.
- ▶ Emplee términos neutros, preguntas que no influyan sobre la persona interrogada.
- ▶ Evite las sugerencias, la ambigüedad o la imprecisión en la formulación de sus preguntas.

d. La evaluación de la herramienta: la prueba piloto

Es muy importante efectuar una prueba previa del instrumento de recolección de datos, con una o dos personas diferentes de las elegidas para la muestra. En el caso de una investigación documental, se corregirá la ficha de lectura después de su primer uso; en el caso de la observación en un taller, se hará como prueba previa un corto período de observación, en el que se reproduzcan las mismas condiciones que se darán al realizar la observación final. La prueba piloto permitirá percibir rápidamente los problemas o lagunas del instrumento, y si hay que corregirlo antes de empezar la recolección de los datos. Será también una buena prueba para evaluar la duración de la entrevista, ver cómo las personas reaccionan a las preguntas y si el orden de éstas es pertinente. Es también un excelente ejercicio para las personas que harán la entrevista, de modo que practiquen la escucha activa y benévola, así como la actitud de neutralidad.

En general, cada decisión tomada sobre la metodología a usar tendrá consecuencias sobre el desarrollo de la investigación, en particular las referentes a la amplitud de la recolección de los datos y de su análisis. Hay que tomar el tiempo necesario para analizar las consecuencias de estas decisiones, siempre teniendo en cuenta los objetivos, el tiempo y los recursos de los que se dispone. No se debe olvidar que la validez de la investigación tiene mucho que ver con la claridad y el rigor del método de recolección de los datos. Dos preguntas pueden ayudar a comprobar si la elección de la metodología es acertada (Van der Maren, 1999, p. 140):

- ▶ ¿El instrumento o los instrumentos elegidos proporcionan el material más conveniente para clarificar la problemática en estudio?
- ▶ ¿El número de personas que van a responder es suficiente y se garantiza que éstas tienen opiniones suficientemente variadas para ofrecer la información necesaria que proporcione claridad suficiente y pertinente sobre el problema?

3.1.3.2. El trabajo de recolección, análisis, interpretación y presentación de datos

Una vez que la muestra está definida, que las herramientas de recolección de los datos están listas y han sido evaluadas, se puede comenzar el trabajo de campo. Es necesario dar una importancia particular a esta etapa en el desarrollo de la investigación/intervención. En efecto, son los datos recogidos los que constituirán

el corazón del análisis y una buena parte de las respuestas a la problemática. Hay, pues, que reunirlos en las mejores condiciones posibles para garantizar rigor y fiabilidad. Desde el punto de vista del rigor, tres aspectos han de ser tenidos en cuenta: a) el respeto de las personas interrogadas y la garantía de la confidencialidad (cuestiones éticas fundamentales), b) la preparación de los encuestadores y/u observadores (conocimientos, condiciones y actitudes) y c) la organización del proceso de recolección de los datos. Sobre esto último es fundamental, dentro de lo posible, uniformar el proceso de recolección de datos para garantizar que las respuestas obtenidas y los elementos observados sean de igual valor; para ello, hay que adoptar normas claras y precisas que deben respetarse a lo largo de la recolección de datos, y planear la organización material y logística del proceso.

Tras la recolección de los datos, conviene hacer un esquema general de todo el proceso seguido. Es una primera compilación técnica de los datos, que dará una idea bastante precisa del material recogido y la población interrogada. Esta información hará parte del informe de investigación, en la parte correspondiente a la metodología. No debe olvidarse incluir toda la información que se tuvo en cuenta en el período de encuesta u observación sobre las condiciones materiales de la recolección de datos. En este resumen, conviene consignar información sobre:

- ▶ El número final de personas que respondieron (a menudo, la muestra prevista no corresponde totalmente a la realidad).
- ▶ Las características de las personas encuestadas, distribuidas según distintas categorías (edad, sexo, actividad, etc.).
- ▶ El número de personas que colaboraron en el proceso de recolección de los datos, con una somera caracterización de su estatuto.
- ▶ El tiempo medio asignado a los cuestionarios, a las entrevistas, a los talleres de observación (ej.: cada entrevista duró, por término medio, 30 minutos).
- ▶ La duración del período de recolección de los datos (ej.: tuvo lugar durante tres semanas).
- ▶ El resumen de las condiciones de la recolección de los datos (en particular, la forma en que se desarrolló, los problemas técnicos vividos).

Una vez recogidos los datos, y ante ese cúmulo de cuestionarios, casetes de entrevistas, datos observados, fichas de lectura, etc., es el momento de reunir to-

das las partes del rompecabezas y de reflexionar colectivamente para dar un nuevo y creativo sentido a todo este material. Esta es una etapa crucial: *el análisis y la interpretación de los datos*. Aunque esta etapa es la más exigente y también la más importante de la investigación, en la práctica, por falta de tiempo, se termina apresuradamente: se reduce a una corta descripción de los datos, a una muestra de hechos sin relación, sin análisis ni interpretación de los resultados. Es importante, pues, prever el tiempo necesario para esta etapa y examinar con profundidad todo el material recogido. Conviene, por tanto, señalar aquí un proceso adecuado de análisis e interpretación de los datos. Naturalmente, estas acciones serán diferentes si se realizó una investigación cualitativa o cuantitativa, o según la amplitud del proyecto de intervención.

Sin embargo, se puede señalar una lógica común a toda investigación, que tendrá en cuenta los cuatro aspectos siguientes.

a. La preparación del material

Antes de analizar los datos, es necesario presentar el material bruto recogido de modo sintético y organizado. Esta etapa pide mucha minucia, paciencia y uniformidad. Hay, pues, que poner en orden y comprobar todo el material para facilitar el análisis y la interpretación. Precisemos que esta primera mirada sobre los datos no es inútil para el análisis; al contrario, a partir de ella, se pueden formular las primeras constataciones u observaciones.

b. El plan de análisis

Ahora que los datos brutos están listos y compilados, hay que precisar el análisis de los mismos. En realidad, se trata de determinar el modo de proceder para orientar dichos datos. En esta fase se dejan las historias individuales o singulares que representan los cuestionarios, las entrevistas y los momentos de observación para llegar a la generalización, a un conjunto recompuesto, que da un nuevo sentido al material. Este plan de análisis es precioso: permite revisar las preguntas iniciales de la investigación y, en función de ellas, encontrar los medios para obtener el máximo de respuestas y de sentido para los datos.

En el caso de los *datos de naturaleza cuantitativa*, se trata de precisar la forma y el nivel de tratamiento de la recopilación. Si los cuestionarios por compi-

lar son pocos, bastará con construir simplemente una matriz e ingresar cada una de las respuestas en las categorías correspondientes, manualmente o con ayuda de un programa informático (Word o Excel, por ejemplo). Si el número de cuestionarios es mayor y hay medios financieros, se puede utilizar un programa informático especializado, tal como SAS o SPSS. En ambos casos, sin embargo, es necesario establecer un procedimiento claro de codificación de la información: designar claramente las categorías y traducir los datos nominales en cifras. Inmediatamente, hay que establecer el nivel de tratamiento de dichos datos; lo más simple es prever una distribución por frecuencia según las respuestas obtenidas a cada cuestión. Sin embargo, se podría también, si el tamaño de la muestra lo permite, poner en relación dos variables o más.

En el caso de *datos cualitativos*, igualmente se debe precisar el procedimiento de compilación y el plan de análisis. Por ejemplo, se puede intentar definir, para los testimonios o relatos de vida, los temas y subtemas secundarios que parezcan más pertinentes para la profundización del tema de la investigación. Una vez establecido el esquema de análisis por categorías, se podrá agrupar todo lo que las personas dijeron sobre cada tema, con el fin de poder examinar mejor el sentido. Habrá que elegir el modo de hacer este trabajo de codificación. Si se tienen pocos medios y un reducido número de entrevistas, esta codificación se puede hacer manual, con ayuda de tijeras, pegamento y cartulinas. También puede hacerse con ayuda de un programa informático de tratamiento de texto (Word, por ejemplo), o con un programa de análisis de datos cualitativos (AtlasTi, por ejemplo).

c. El tratamiento de los datos

Una vez establecido el procedimiento de tratamiento de datos, se comienza la introducción de los mismos. Esta etapa técnica pide mucha minucia y rigor; sea que se haga la codificación manualmente, o con ayuda de un programa informático, es necesario aplicar uniformemente el procedimiento elegido: los criterios de análisis deben ser los mismos durante todo el tiempo de compilación. Así se trate de un enfoque cuantitativo o de uno cualitativo, el proceso de introducción y clasificación del contenido debe llevarse de modo objetivo y sistemático. Es necesario que la definición de las categorías sea precisa y clara.

Ahora, con el material reorganizado en función de los objetivos, ya no es necesario el material bruto (fichas, cuestionario, relatos de vida). A partir de la

compilación de los datos se pueden sacar a la luz algunos aspectos, lograr constantes y obtener conclusiones.

d. El análisis e interpretación de los datos

Una vez reorganizados los datos, en forma de temas, cuadros o gráficos, se trata, entonces, de obtener el máximo de contenido, siempre en función de las preguntas iniciales de la investigación/intervención. Es necesario ver esta etapa como un espiral que va y viene constantemente entre la lectura y el debate, entre la reflexión individual y la reflexión colectiva. Es la suma de todo este trabajo lo que dará la riqueza de la interpretación. Habrá que responder preguntas como estas: ¿cuáles son los elementos más destacados?, ¿aparecieron nuevos elementos?, ¿hay elementos que confirman las percepciones obtenidas en la observación y en el planteamiento de las hipótesis?, ¿cuáles son los elementos que responden a las preguntas iniciales?, ¿los datos van en el sentido previsto?, ¿surgen nuevas hipótesis?

Por otra parte, el momento de la interpretación de los resultados es el de volver a la investigación documental que había alimentado la problemática inicial: releer algunos textos destacados de la bibliografía, algunas fichas de lectura, e intentar establecer vínculos entre estas lecturas y los resultados de la investigación: ¿cuáles son los elementos comunes y las diferencias entre los resultados y la investigación previa?, ¿qué autores permiten profundizar mejor en los resultados?, ¿cuáles son los vínculos pendientes con las preguntas de la investigación?, ¿se confirman las hipótesis?

Algunas estrategias para analizar los resultados (cfr. LESSARD-HÉBERT, et al, 1996, p. 82).

- ▶ Contar: descubrir si hay recurrencia o aislamiento de elementos en una situación.
- ▶ Cotejar: resaltar los vínculos o las oposiciones entre los diversos elementos.
- ▶ Dividir: diferenciar sub-elementos dentro de un mismo elemento.
- ▶ Abstractar (extraer el sentido): considerar las situaciones globalmente y buscar las relaciones entre los elementos.

3.1.3.3. La redacción del informe final y el uso de los resultados

El quehacer investigativo no se completa mientras no haya dado cuenta de la experiencia realizada, mientras no se haya redactado un informe de investigación. Para llevar a cabo la redacción del informe de investigación, es importante considerar la forma elegida de publicación (lo que ya se había determinado en la planificación del proceso de investigación/intervención). Si se había definido publicar los resultados, y así enriquecer el acervo de conocimientos sobre ese campo, el informe será más riguroso en tanto a su forma, la demostración de los resultados y el uso de las referencias bibliográficas. Sin embargo, sin publicación oficial también es necesario escribir un informe final de investigación.

El informe debe reflejar lo mejor posible el conjunto del proceso de investigación. Debe describirse cada etapa de trabajo, para que el lector comprenda lo que se hizo. Es importante, especialmente, explicar bien las preguntas de la investigación y la metodología usada. De no ser así, será difícil considerar el valor o el rigor de la interpretación de los resultados. La transparencia del método forma parte de los elementos reconocidos para juzgar el valor de una investigación. Se sugiere, pues, anexar al informe las partes importantes de la metodología: la carta que sirvió para reclutar a las personas que fueron interrogadas, el formulario de consentimiento de estas personas, un ejemplar del instrumento de recolección de los datos, el plan de análisis de los datos, etc.

En cuanto a los resultados, no se debe olvidar que son la parte más importante del informe. Se deben demostrar, explicar e ilustrar, y no simplemente describir los datos recogidos. Se debe presentar la interpretación y análisis de los resultados, de modo que respondan a las preguntas iniciales de la investigación. Tampoco se debe olvidar que estos últimos y las hipótesis, si proceden, son el hilo conductor de la investigación; deben también ser el núcleo de la demostración. En resumen, el informe debe contener todos los elementos y la información útiles para la comprensión del lector. No obstante, siempre se debe respetar el anonimato de las personas interrogadas y la confidencialidad de sus observaciones.

El plan de redacción del informe de investigación

1. Agradecimientos (a las personas interrogadas, los colaboradores, los organismos de financiación).
2. Índices y listas de cuadros y gráficos.
3. Introducción: presentación general de la investigación; resumen de lo que contiene el informe.
4. Presentación de la problemática: a) ¿por qué y cómo surgió el proyecto? (el contexto en el cual el proyecto se inserta), b) su finalidad y sus objetivos, c) lo aprendido con la revisión de la literatura o estado del arte sobre el tema, d) lo que vale la pena retener sobre los datos y encuentros con el medio y e) las preguntas de la investigación y las hipótesis.
5. Metodología de la investigación: a) la metodología adoptada y las razones de dicha elección; b) la elección y la presentación de las herramientas de recolección de los datos; c) la muestra: el método de selección, el número, los motivos que justifican estas decisiones, la representatividad de la muestra; d) el proceso de recolección de los datos; e) los resultados de la recolección de los datos; f) el plan de análisis e interpretación de los datos, y g) los límites o las dificultades de la investigación, teniendo en cuenta la metodología y las dificultades probadas.
6. Análisis e interpretación de los datos: a) los temas tratados en la investigación (retorno a las preguntas iniciales); b) las nuevas cuestiones reveladas por los datos; c) las semejanzas, diferencias y tendencias que se desprenden de los datos; d) los vínculos pendientes entre las variables; e) ¿cómo los datos responden a las preguntas e hipótesis de la investigación?, y f) las relaciones con la revisión de la literatura realizada previamente.
7. Conclusiones: a) la síntesis del análisis e interpretación de los datos; b) la evaluación del alcance y los límites de la investigación realizada y c) las recomendaciones surgidas de las consecuencias de la investigación, como pistas para investigaciones futuras.
8. Bibliografía de los documentos consultados y citados.
9. Anexos: las herramientas utilizadas y todo documento pertinente para la comprensión de la investigación.

Para terminar, algunos consejos que facilitan este trabajo de redacción: a menudo, se reserva la redacción para las últimas semanas del proceso, lo que implica un trabajo de resistencia, de carrera contra el reloj y la memoria colectiva. Por supuesto, la calidad general del informe se ve afectada. Para evitar esto, se pueden adoptar distintas estrategias. Una de ellas consiste en elaborar desde el principio, al final de la etapa del VER, un plan del informe final que deberá redactarse. Esta actividad puede parecer larga y tediosa, pero es muy importante y va a guiar todo el proceso de redacción en las etapas del JUZGAR, del ACTUAR y, sobre todo, de la DEVOLUCIÓN CREATIVA, que es en la que realmente se culmina el informe final.

Por eso, es deseable, a partir de este plan preestablecido, escribir a lo largo del proyecto: en cada etapa de la investigación, ir redactando un texto provisional que permita guardar en la memoria lo realizado y facilitar el debate, a partir de éste. Ello permite también sintetizar las ideas durante la investigación. Será, entonces, más fácil proceder a la redacción del informe al final del proyecto. Asimismo, conviene ubicar en un lugar adecuado y conocido por todos el material requerido para la redacción final: los documentos, los textos de los autores citados; las fichas de lectura; los datos del contexto; las actas de los encuentros con las personas-recurso; las versiones provisionales del informe; ejemplares de los instrumentos; todo el material de recolección de los datos; etc.

Algunos trucos para la redacción del informe de investigación

Sobre la estructura del informe:

- ▶ Estructure y jerarquice sus ideas de modo simple y claro: una idea por apartado.
- ▶ Intente relacionar las ideas que sustenta y los elementos de prueba (citas, referencias documentales, cifras, estadísticas, etc.).
- ▶ Presente siempre cada parte que sigue con una corta introducción.
- ▶ Piense en la secuencia de las ideas y de las partes del documento.

Sobre la escritura del informe:

- ▶ Elija con cuidado las palabras que mejor expresan sus ideas.
- ▶ Emplee un vocabulario simple.
- ▶ Simplifique y purifique sus frases, que a menudo son complejas inútilmente.
- ▶ Escriba las citas entre comillas y cite las fuentes.
- ▶ Incluso sin cita textual, haga referencia de la fuente utilizada.

Se han acumulado los datos, se compilaron, se discutieron y analizaron para extraer de ellos todo el sentido. Incluso se produjo un informe de investigación, sea publicado o reservado para uso interno. ¿Qué es necesario hacer ahora? ¿Cómo aprovechar los frutos de este quehacer y lograr que otros los aprovechen? A menudo los informes de investigación no se utilizan en la práctica ... con todo, lo propio de las investigaciones praxeológicas, en sus fases del “Actuar” y la “Devolución Creativa”, es contribuir a enriquecer las prácticas y a innovar. Por eso, conviene considerar dos formas de uso de la investigación: a) la difusión de los resultados y b) la aplicación de sus repercusiones para las prácticas.

a. La difusión de los resultados

Como ya se mencionó, no siempre es posible publicar los resultados completos de una investigación. Si es el caso, eso no impide que se prevea una forma u otra de socialización de los resultados en el medio: se puede escribir un artículo que resume las principales conclusiones de la investigación y publicarlo en alguna revista o en Internet, también es posible organizar un coloquio u otro acontecimiento para presentar dichos resultados, etcétera. Cualquiera que sea el medio de difusión, lo más importante es dar cuenta del trabajo y los resultados de la investigación, para que otros puedan usarlos en sus prácticas.

b. La aplicación de los resultados

Como se trata de una investigación/intervención referida a una práctica socio-profesional, el papel esencial de la investigación praxeológica es su uso en la acción. En efecto, la investigación nació de un problema que debe solucionarse, de una nueva situación insatisfactoria o para la cual se deseaban soluciones u otras perspectivas. Por lo tanto, es lógico que los resultados de la investigación sirvan para abastecer o experimentar nuevas prácticas o enfoques diferentes de la misma. Es necesario darse el tiempo de explorar y discutir los resultados para hacer nacer nuevas pistas de acción. Normalmente, estas ya estaban enunciadas en la conclusión del informe. Se trata ahora de ir más lejos y de ver el carácter realista de algunas de dichas ideas. Algunos medios para hacerlo son:

- ▶ Prever, desde el comienzo del proceso de investigación, los momentos clave para encontrar pistas de acción. Como se trata de un proceso continuo de re-

flexión y acción (proceso praxeológico), es posible que la investigación produzca cambios sin tener que esperar los resultados finales.

- ▶ Si se trató de una investigación participante, es la ocasión para reunir a las personas que participaron, para discutir de nuevo los resultados de la investigación y encontrar juntos soluciones a la práctica.
- ▶ De modo más amplio, organizar un día de debate y reflexión con todas las personas que tienen que ver con la práctica, así como las que colaboraron en su proyecto de investigación, para que discutan los resultados de la investigación y sugieran vías posibles de acción.
- ▶ Elaborar una lista de prioridades entre las sugerencias planteadas y determinar una o dos pistas, las más realistas o prometedoras. Examinar de qué modo se pueden efectuar dichos cambios.
- ▶ Por último, intentar explotar con mayor profundidad estas pistas de cambio y convertirlas en objeto de un próximo proyecto de investigación.

Como lo dicen claramente Barnsley y Ellis (1992, p. 14) : «*Il ne faut jamais oublier que la recherche ne change rien par elle-même. Sa fonction consiste à fournir des matériaux pour l'action*»⁸⁹. Nosotros añadiríamos: la investigación praxeológica por sí misma logra la transformación del investigador/practicante, pero eso no basta: es necesario transformar la práctica, y eso requiere de que los resultados de la investigación sean aplicados en el quehacer práctico profesional.

89 Traducción personal: "No hay que olvidar que la investigación por sí misma no cambia nada. Su función consiste en proporcionar materiales para la acción".

3.2. Momento del juzgar: la interpretación

Esta es la *fase de reacción* (JUZGAR) que responde a la pregunta ¿qué puede hacerse con la práctica? Es una etapa fundamentalmente hermenéutica, en la que el investigador/praxeólogo examina otras formas de enfocar la problemática de la práctica, visualiza y juzga diversas teorías, de modo que pueda *comprender* la práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella. Es la *fase paradigmática*, pues le corresponde formalizar, después de la observación, la experimentación y la evaluación de la práctica (fase empírica o experimental), los paradigmas de la praxis, es decir, los modelos transferibles de acción que permitan que otros practicantes la puedan realizar.

A título de ejemplo se pueden señalar algunos modelos de acción educativa que se han popularizado y transferido por todas partes: la repetición/memorización como medio de aprendizaje, las pedagogías activas de Freinet, las ciudadelas de los niños como experiencia de base de la ciudadanía y de la responsabilidad democrática, el análisis y el debate sobre las películas en los cine-foros, la expresión libre y la creación colectiva en los talleres de teatro, entre otros. En todo caso, ningún modelo de acción es universal, ni permite responder a la multiplicidad y complejidad de las situaciones; de ahí la necesidad de buscar experiencias y de enriquecer el potencial del *saber-hacer*.

¿Cómo se articula esta interpretación de la práctica? Cuatro momentos dimensionan este eje hermenéutico/paradigmático: el primero consiste en lo ya realizado cuando se problematizó *la propia observación*. Y ello, porque cada uno tiene sus *lentes de sentido* que, conscientemente o no, condicionan su manera de ver, de comprender y de actuar. Problematizar aquí consiste en identificar los propios lentes, puesto que los problemas que hemos detectado tienen relación con nuestra visión del mundo, del hombre, de la sociedad, de la educación, etcétera. El segundo momento conduce a la *formulación de una hipótesis de sentido*, lo que supone que estamos dudando de la realidad tal y como fue formulada y problematizada en el momento de la observación: sospechamos que otra cosa es posible. El tercer momento busca *formular los discursos* (científico, pedagógico, filosófico, sociológico, entre otros) que confirmarán la situación tal como fue descrita luego de la problematización: en el fondo consiste en justificar un modo de actuar. El cuarto momento invita a un *retorno a las fuentes*, retorno crítico, distante y riguroso. Y no se trata de recurrir a la tradición para justificar el actuar de-

seado; por el contrario, la mayor parte de las veces, la elección de las fuentes y su análisis riguroso obligan a una reformulación de la propia problematización. El conjunto de este proceso conducirá a un intento de interpretación que llevará a percibir intuitivamente las acciones que hay que promover para reorientar o mejorar la práctica.

En el quehacer praxeológico, cuando se coteja la observación o la problematización de una práctica con la tradición respectiva de su campo disciplinar, no se comparan prácticas con discursos o teorías (es decir, lo real con lo ideal o ideológico), sino prácticas con prácticas, discursos con discursos; así, la tradición (también las disciplinas teóricas, en este caso, ciencias humanas y sociales) no sólo es sujeto o receptora de interpretaciones, sino también lugar de observación crítica y de interpretación interactiva.

¿Por qué la interpretación? Porque los hechos, por sí mismos, no dicen nada; son únicamente elementos de un mundo atomizado y parcelado. O sea, que el descubrimiento del sentido de una práctica es una *tarea* de construcción y organización de sus unidades constitutivas que son potencialmente integrables en un todo coherente con sentido. En otras palabras, la voluntad de comprender la práctica implica la construcción de hipótesis, optar por una exégesis determinada, dejar atrás los hechos aislados para captar el juego de fuerzas que permite llegar al sentido mismo de dichos acontecimientos.

Esta *opción* que está detrás de toda interpretación tiene algunas características: es una actividad de algún modo *adivinatoria* (no existen reglas para construir buenas hipótesis u opciones, aunque sí las hay para validarlas); lo es, también, *perspectivista* en su estructura e, incluso, en su ideología (la hipótesis siempre está condicionada a la perspectiva, a la lectura del investigador; es la cuestión del *círculo hermenéutico*⁹⁰), y, por último, es una actividad *ontológica* en su pretensión (no se construyen hipótesis de sentido por el único placer de construirlas, sino con el

90 Dado que no sólo los objetos de conocimiento son históricos, sino que el hombre mismo lo es, no podemos valorar neutralmente la realidad. No existe un saber objetivo, transparente, ni desinteresado sobre el mundo. Tampoco podemos ser espectadores imparciales de los hechos. Esto significa que cualquier pregunta prevé su respuesta y presagiamos, de antemano, aquello que queremos conocer, por lo que se crea cierta circularidad en la comprensión; a esto es a lo que se llama "*círculo hermenéutico*", criticado por el cientificismo y la lógica clásica como un error o petición de principio.

ánimo de decir lo que son los hechos), lo que de algún modo supone una pretensión de totalizar.

Y es aquí donde se plantea la cuestión de la *validación* de la opción, de la hipótesis: si la interpretación es una opción, ¿cómo evitar el subjetivismo? Se trata de interpretar la experiencia, lo vivido en la práctica (que de algún modo es algo fáctico), pero no hay duda de que la interpretación nos introduce en un nivel del discurso que no es el de un simple enunciado fáctico; por eso, hablamos mejor de validación (terreno de la probabilidad, de la argumentación), que de verificación (terreno de lo empírico, de la demostración). Procuramos, entonces, lograr la validación (la viabilidad) de diferentes construcciones de sentido y optar por la mejor, pero siempre existirá la incertidumbre de si ésta es realmente la superior; por eso se trata de una decisión.

Al finalizar este proceso de definición, fruto de la confrontación de la lectura de la práctica y de la tradición disciplinar, se obtienen interpelaciones pertinentes para el momento actual de la práctica profesional. Lo que hay que hacer, en concreto, es un trabajo hermenéutico que supone realizar algunas de las siguientes actividades: a) correlación espontánea de la problemática y de la tradición social o disciplinar; b) consideración de las causas; c) lectura de la actividad según las cinco funciones de elaboración de una práctica; d) lectura praxeológica de escritos concernientes o alusivos a la práctica; e) lectura praxeológica de prácticas socio-profesionales anteriores (de la tradición); f) correlaciones hermenéuticas y proposición de una hipótesis de sentido socio-profesional, y g) presentación de la interpretación socio-profesional. Veamos cada una de ellas, volviendo a recordar que es cada practicante/praxeólogo el que decide, dado el carácter de la práctica en cuestión, cuáles de estas actividades (o de otras similares) conviene realizar.

3.2.1. Correlación espontánea de la problemática con la tradición social o disciplinar

La correlación permite dirigir el aprendizaje en una forma más clara y completa que la sistematización, pues las prácticas no están fragmentadas, sino que constituyen una unidad de fenómenos y actividades en íntima relación. Una experiencia se aprende mejor cuando se refuerza con otros conocimientos relacionados. Podemos distinguir dos tipos fundamentales de correlación: la espontánea y la lógica. Llamamos correlación lógica a aquella que se percibe debidamente en la pla-

neación de una práctica, mientras que llamamos correlación espontánea a aquella que surge durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje que produce la práctica, cuando es confrontada con la tradición respectiva. Aquí se trata de resolver de modo espontáneo al menos estos dos interrogantes:

- ▶ ¿Cómo se sitúa la problemática que ha planteado la práctica frente a la tradición disciplinar tal como usted la conoce? Indique los acuerdos, desacuerdos y cuestionamientos que emergen de esta primera correlación.
- ▶ ¿Las discrepancias y los cuestionamientos proceden de una pre-comprensión diferente, fruto de su propia cultura, de un interés nuevo por algún aspecto profesional o de la emergencia de una práctica netamente original?

3.2.2. Consideración de las causas

Para la interpretación de una práctica es necesario considerar tres clases de causas: las históricas, las estructurales y las coyunturales, las cuales se desarrollan a continuación.

3.2.2.1. Causas históricas

Son aquellas que explican el origen y desarrollo de la práctica a partir de acontecimientos pasados. Su identificación consiste en realizar un análisis diacrónico⁹¹ para establecer las causalidades sucesivas, la secuencia en la cual un dato ejerce influencia sobre el otro. En el análisis histórico se debe partir del hecho o los hechos que presentan mayor jerarquía dentro de un horizonte razonablemente próximo al agente de la práctica; si acaso aparecieran causas más remotas, se apreciarán en razón de su relevancia y alcance para la práctica.

91 Existen dos planos fundamentales del análisis: uno es llamado diacrónico y el otro sincrónico. El análisis diacrónico es un muestreo y una reflexión de la evolución de uno de los factores de una práctica. Allí se observa como ese tema se modifica con el tiempo. Es una comparación entre un momento y otro. Se percibe si el factor aumenta o disminuye con el paso del tiempo. Se pueden ver las causas, los efectos y las constantes, es decir, su historia. Por su parte, el análisis sincrónico es la comparación y la observación de la simultaneidad e influencia mutua de factores diferentes.

3.2.2.2. *Causas estructurales*

Exponen las relaciones constitutivas de la práctica al considerarla en sí misma o referida a un sistema más amplio de relaciones dentro del cual ella se sitúa; en este caso, se comprende la misma estructura de la práctica como un elemento dentro de otra estructura más intrincada (por ejemplo, el sistema educativo), en el cual adquiere mayor complejidad.

3.2.2.3. *Causas coyunturales*

Permiten entender los factores contingentes y circunstanciales de la práctica, propios del momento que se analiza. Supongamos que al examinar la práctica con una comunidad nos cercioramos de que ciertos factores son especialmente importantes por el hecho de encontrarnos en un período electoral. Es coyuntural que ese año haya elecciones, pero tal fenómeno es significativo en la explicación de dicha práctica. Hay que tener en cuenta que no siempre es fácil diferenciar las causas coyunturales de las estructurales.⁹²

3.2.3. Lectura de la práctica según las cinco funciones de su elaboración

Presentamos ahora un modelo de análisis que podemos utilizar tanto para la interpretación de prácticas, como de textos. Es un enfoque desarrollado en un comienzo por la Universidad de París-La Sorbona para el análisis de textos, y retomado por Andrew Greeley (1972) para el estudio de sociedades, primero, y del fenómeno religioso, después. Nos parece que las cinco funciones que este autor atribuye a la religión, corresponden a las dimensiones cardinales de la experiencia humana que caracterizan cualquier tipo de práctica, y que, por tanto, pueden emplearse para estudiar las nuestras y sus respectivos discursos. Como proyección de dicho

92 El *análisis estructural* se considera hoy un esfuerzo de investigación con hipótesis suficientemente contrastadas, que se han constituido en teorías sociales (por supuesto no cerradas) y en leyes. En este tipo de análisis se evidencian, claramente, las contradicciones fundamentales de la sociedad, especialmente las de carácter económico. El *análisis estructural* se dirige a descubrir la lógica de una práctica social. El *análisis de coyuntura* sirve, fundamentalmente, para contar con elementos suficientes que nos permitan anticipar la evolución inmediata de un proceso social, en el marco de su tendencia de desarrollo a largo plazo. Por eso mismo, no puede quedarse en una mera descripción que sirva tan sólo para conocer la situación actual y nada más. Más allá de un ejercicio intelectual, su utilidad estriba en, una vez hecho el análisis, poder tomar decisiones políticas y orientar la acción para incidir en el comportamiento del proceso.

planteamiento, proponemos aquí las cinco funciones de elaboración de una práctica: a) elaboración del sentido, b) elaboración del devenir personal, c) elaboración del acontecer comunitario, d) elaboración de las relaciones con la trascendencia y e) elaboración ética. A continuación se desarrollan cada una de estas etapas.

3.2.3.1. Elaboración del sentido de la realidad: una visión del mundo

Toda práctica tiene que encargarse de un cierto número de situaciones físicas, sociales, afectivas, políticas, económicas o educativas. Cada actor o grupo de ellos maneja o se refiere a estas realidades en función del sentido⁹³ que les da. Se trata, entonces, de identificarlas en el texto o en la práctica y, a continuación, captar los diferentes sentidos que los agentes les dan o les niegan. Se puede, de ese modo, recoger la divergencia de intereses, culturas y experiencias de los participantes y mostrar el *drama* presente en la actividad. Es que una práctica, más que fruto o lugar de unanimidad, lo es de compromiso. Las preguntas que pueden guiar este análisis podrían ser:

- ▶ ¿Cuáles son las principales realidades en escena o en juego en esta práctica?
- ▶ ¿Qué sentido (comprensión y orientación) les otorgan los diferentes actores o grupos?
- ▶ ¿Qué sentido privilegia o excluye esta práctica?

3.2.3.2. Elaboración del devenir personal: la identidad de los actores

Esta segunda lectura pretende discernir el acaecer individual de los participantes de la práctica. Incluso con objetivos comunitarios, una experiencia pone en escena personas concretas, reconocidas o no. Importa aquí identificar los distintos actores de la práctica o del texto y prestar mucha atención a las imágenes que cada uno expresa de sí mismo y de los demás copartícipes. Por último, debe brindarse especial interés al desarrollo de cada uno y reconocer los puntos críticos que

93 Captar el significado de una práctica pasa por la determinación de vínculos no prefijados, por la necesaria elaboración del sentido a través de redes de indicios, de pistas. La elaboración del sentido es un proceso social que se da dentro de un contexto cultural e histórico. La confluencia de los discursos y puntos de vista es necesaria para la elaboración del sentido.

señalan una evolución, una regresión o el nacimiento de un nuevo perfil. Esto se logra mediante preguntas como:

- ▶ ¿Cuáles son los efectos de esta práctica sobre el futuro de sus participantes (crecimiento–liberación, regresión–alienación, integración personal)?
- ▶ ¿Qué identidad personal desarrolla en ella cada uno?

3.2.3.3. Elaboración del devenir colectivo: la relación con los otros, la comunidad

Este caso corresponde a las relaciones comunitarias experimentadas, buscadas o rechazadas por la práctica. La investigación indaga sobre cómo la comunidad es esperada, construida, amenazada o, incluso, destruida por la práctica o alguno de sus elementos; identifica los grupos o instituciones presentes en ella o en el texto; luego, aprehende las formas y procesos de sus relaciones, y, finalmente, descifra las realidades, problemas o desafíos alrededor de los cuales se construyen o se destruyen los grupos. Esta elaboración implica preguntarse lo siguiente:

- ▶ ¿Cómo evolucionan las relaciones entre los diversos grupos en esta práctica?
- ▶ ¿Alrededor de cuáles elementos básicos se realiza esta evolución?
- ▶ ¿Cómo construye, amenaza, destruye o espera la comunidad esta práctica?

3.2.3.4. Elaboración de la relación con la trascendencia (el absoluto, Dios)

Toda práctica de interacción (intervención) reposa, en últimas, sobre una visión del mundo donde la clave, normalmente considerada como religiosa, es la relación con el absoluto, con la trascendencia. Pero, por otra parte, sabemos que vivimos en un mundo cada vez más secularizado. Dios no es más la única realidad última. Por eso, hay que estar atentos a las otras realidades que aparecen como trascendencia o a los nombres que le dan los actores de la práctica. En todo caso, se trata de identificar las imágenes que los actores tienen del trascendente y las relaciones que establecen con él (acogida, rechazo, dependencia, indiferencia, confianza, esperanza, amor o fe), así como las modalidades con las cuales se expresan (oración, discurso, celebración, humor, blasfemia o búsqueda, entre otras). Para ello se hacen las preguntas siguientes:

- ▶ ¿Cuáles son las imágenes de la trascendencia que utilizan o rechazan los actores de esta práctica?
- ▶ ¿Cuáles rechaza, privilegia o integra esta práctica?
- ▶ ¿Qué tipo de relaciones con la trascendencia están en juego en la práctica?
- ▶ ¿Qué mediaciones concretas utiliza esta práctica para elaborar o manifestar sus relaciones con el otro? ¿Con qué consecuencias sobre la experiencia intersubjetiva de sus actores?

3.2.3.5. *Elaboración ética*

Toda práctica comporta un proyecto u horizonte. Nunca intervendríamos si, después de juzgar la calidad de una situación, no quisiéramos consolidarla o transformarla. Es normal que, aunque sea a mediano o largo plazo, las prácticas humanas pretendan mejorar la calidad de vida. En consecuencia, es necesario establecer a qué niveles se sitúa nuestra práctica frente a esta realidad y cuáles son los procesos éticos que ella privilegia: la calidad de vida deseada, los juicios de valor que sus actores tienen sobre el mundo o su propia experiencia y los comportamientos y actitudes que privilegian o rechazan; pero, sobre todo, la elaboración ética de la práctica misma, las responsabilidades y los procesos de decisión, de gestión y evaluación que ella propicia. Por eso, hay que preguntarse:

- ▶ ¿Qué calidad de vida plantea o busca esta práctica?
- ▶ ¿Qué responsabilidades y de quién(es) privilegia esta práctica?
- ▶ ¿Cuáles son los juicios, valores, actitudes, reglas y comportamientos preferidos, rechazados o integrados por esta práctica?

3.2.4. *Correlación con la problemática*

Por último, se trata de relacionar los resultados de los cinco aspectos anteriores con la problemática definida previamente, mediante preguntas como éstas:

- ▶ ¿Cuáles son los aportes de esta lectura de la práctica, según las funciones de su elaboración, a la problemática ya descubierta?
- ▶ ¿Esta lectura aclara de modo especial la problemática? ¿Por qué?

3.2.5. Lectura praxeológica de escritos concernientes a la práctica

Si se va a desarrollar este paso del momento del juzgar se sugieren las siguientes actividades:

- ▶ Escoja uno o varios textos (relatos o teorías) alusivos a su práctica y susceptibles de esclarecer su dramática.
- ▶ Tenga en cuenta las interpretaciones (exégesis, hermenéutica) de este texto y elabore su lectura según las cinco funciones de elaboración de una práctica, presentadas antes.
- ▶ Explique en qué aspectos su práctica cuestiona esta lectura y en cuáles ésta confronta la práctica.
- ▶ Indique las posibilidades de crecimiento que permite esta lectura.
- ▶ ¿Esta lectura admite una mejor comprensión de ciertos aspectos del drama de su práctica?

3.2.6. Lectura praxeológica de prácticas socio-profesionales anteriores (de la tradición disciplinar)

Para desarrollar este paso del momento del juzgar se recomiendan las siguientes actividades:

- ▶ Escoja algunas obras de la tradición disciplinar que se refieran a prácticas socio-profesionales pertinentes para la comprensión de esta práctica y de su dramática (historia, biografías, ensayos, entre otros). Identifique sus contextos prácticos y teóricos.
- ▶ ¿Qué es lo que la tradición disciplinar o social dice de su propia práctica o de su dramática? Exprese las grandes líneas de la tradición sobre este tipo de práctica.
- ▶ Identifique los polos y las funciones de elaboración de la práctica tratados por estas obras.
- ▶ Presente las problemáticas que se desprenden y que tienen relación con la dramática de su propia práctica.

- ▶ Explique en qué aspectos cuestiona esta práctica las posiciones de los autores estudiados y en cuáles estos investigadores debaten su propia práctica.
- ▶ ¿Esta lectura permite comprender mejor algunos aspectos del drama de su práctica? ¿Cuáles?

3.2.7. Correlaciones hermenéuticas y proposición de una hipótesis de sentido socio-profesional

En el desarrollo de estas correlaciones es importante cuestionarse sobre lo siguiente:

- ▶ ¿Cuáles son los principales elementos que se desprenden de sus lecturas de la práctica y de la tradición disciplinar?
- ▶ En algunas proposiciones, identifique las alternativas que se vislumbran y las interpelaciones que plantean a las diferentes dimensiones de esta práctica.
- ▶ Proponga una hipótesis de sentido social o profesional que responda a tales interpelaciones.
- ▶ Confronte y articule esta hipótesis con las dimensiones fundamentales y los desafíos de la problemática planteada.

3.2.8. Presentación de la interpretación socio-profesional

En un documento escrito, que complementará el logrado en la fase del VER:

- ▶ Desarrolle su interpretación social o disciplinar.
- ▶ Indique en qué es pertinente para la práctica, eficiente para entender su dramática y adecuada y estimulante para sus actores.

3.3. Momento del actuar: la re-elaboración operativa de la práctica

La tercera fase del proceso praxeológico es la *fase del actuar* que responde a la pregunta ¿qué hacemos en concreto para mejorar la práctica? Esta es una *etapa fun-*

damentalmente programática, en la que el investigador/praxeólogo construye, en el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas, previamente validados por la experiencia y planteados como paradigmas operativos de la acción. En esta etapa la praxeología instruye y guía la *praxis*, el investigador/praxeólogo se convierte en quien ilumina al practicante (incluso si se trata de la misma persona); se pasa, entonces, de la investigación experimental a la aplicación práctica. Cuando se llega a este momento, se comprende que actuar no es únicamente la aplicación de políticas venidas de fuera. Un mejor conocimiento de sí mismo, del medio, de los diversos actores conduce a un rigor en la formulación, la planeación y la elaboración estratégica de la acción, que se desea, al mismo tiempo, eficiente y eficaz. Es así que el investigador/praxeólogo buscará precisar bien los objetivos que le permitirán discernir mejor los núcleos de la acción, los medios y las estrategias. Además, se verá obligado a equiparse de una serie de herramientas que mejorarán su trabajo, por ejemplo, ciertas habilidades técnicas.

El descubrimiento de paradigmas de la *praxis*, de modelos de la acción, es la función central del investigador/praxeólogo; la experiencia y la experimentación, el análisis y la interpretación son requerimientos para ello, pero la aplicación pertinente es el objetivo; o, dicho de otro modo, lo que se pretende es modelizar la acción⁹⁴, de modo que luego pueda ser replicada. Aquí se formula la hipótesis de un paradigma general de la *praxis* a modelizar, que tendría estos elementos:

- ▶ La comprensión de los procesos, la identificación de las problemáticas y la determinación de las finalidades.
- ▶ Los campos de práctica y los modos de acción.
- ▶ La construcción de proyectos, la gestión de las acciones y la evaluación de los mismos.

94 Modelizar es un arte, pero, igualmente, un proceso de desarrollo continuo de aprendizaje. El modelo será sólo una aproximación a los procesos reales, los cuales, a menudo, son muy complejos y parcialmente comprendidos. Es posible desarrollar diferentes modelos para una misma práctica y tener la posibilidad de mejorar la descripción global de la misma. Se empieza a desarrollar un modelo simple hasta irlo haciendo más complejo. La forma final del modelo proporcionará una descripción razonable del proceso y deberá ser capaz de ser usado. Un modelo es una simplificación de la realidad, por tanto, es una aproximación; no es la realidad. Podríamos también decir que se trata de un prototipo. Los modelos no son para ser creídos, sino para ser usados.

Así, lo que se pretende es la operacionalización de un proyecto de acción que sea eficiente (rendimiento) y eficaz (resultados), al servicio de una transformación real de la práctica. Se propone esta nueva intervención como ajuste y relanzamiento, teniendo en cuenta el procedimiento que se ha seguido hasta ahora: después de observar la realidad de la práctica (la referencia a la experiencia) y plantear un diagnóstico comprensivo de la misma, desde una referencia a las disciplinas y una hermenéutica que permite aprehender la función revelante de las prácticas (la intención de cambio), se propone una nueva práctica de gestión participativa, que pueda ser fácilmente replicable. Se trata de desencadenar un verdadero proceso de cambio, de transformación: ¿cómo responder concretamente a las esperanzas, iniciar los desplazamientos, vivir lo novedoso?

Esta re-elaboración operativa pretende clarificar los efectos de la interpretación sobre la práctica y permite escoger, planificar y gestionar una intervención responsable sobre la misma. En un proceso de planeación serio, siempre antes de emprender una actividad y de buscar los recursos para realizarla, es importante precisar los resultados que se desea obtener. Una vez especificados, los resultados sirven de criterios para determinar las actividades y escoger los recursos que permitirán obtener los efectos esperados. Este modo lógico de proceder resume lo preconizado por los impulsores de la planeación estratégica y participativa. Pero conviene tener en cuenta que:

- ▶ El término *resultado* evoca, comúnmente, algo tangible, cuantificable, rentable. Pero, en la perspectiva planteada aquí, éste no se limita a la posesión de bienes; puede traducirse también en expresiones de comportamientos, reacciones o satisfacción de necesidades.
- ▶ Si concebimos los objetivos como consecuencias anticipadas, no se puede decir que todos los resultados que se obtengan serán las metas que se esperan. Con frecuencia aparecen los imprevistos, lo imponderable en la acción y sus consecuencias. O dicho de otro modo, el que uno piense o actúe sin fines pre-determinados, no significa que no se produzcan resultados.
- ▶ La búsqueda de un efecto (objetivo) puede implicar el cumplimiento de varias actividades y requerir la utilización de diversos recursos. Además, en un proceso continuo, un resultado pasa a ser, a veces, recurso para la obtención de un nuevo resultado.

Como la cuestión de determinar y situar los objetivos no es tan sencilla y no existen muchos métodos para lograrlo, proponemos aquí un modelo: consiste en plantearse *porqués, cómo y qué* desde una meta inicial. Si se toma el ejemplo concreto de un estudiante que quiere triunfar en sus estudios (objetivo general), imaginemos lo siguiente:

Preguntas	Elementos de respuesta	Calificación
1. Proceso de exploración		
A. Dato inicial: “Quiero obtener mi grado”		
¿Por qué?	Para adquirir mayor experiencia.	Objetivo general
¿Por qué?	Para crecer como persona.	Objetivo general – fundamental
¿Por qué?	Para llegar a ser un mejor agente social en mi comunidad.	Objetivo fundamental
B. Dato retomado: “Quiero obtener mi grado”		
¿Cómo?	A través de todo el proceso formativo.	Actividad
¿Cómo?	Realizando cada una de las acciones requeridas.	Actividad
¿Cómo?	A partir de los datos obtenidos en los cursos y de las experiencias adquiridas en la práctica.	Actividad - recurso
2. PROCESO DE EXPLICITACIÓN		
A. Retomar un objetivo: “Adquirir mayor competencia”		
¿En qué más precisamente?	En el dominio de la observación	Objetivo general – específico
¿Y eso qué quiere decir en concreto?	Adquirir técnicas.	Objetivo general – específico
	Ser capaz de realizar entrevistas.	Objetivo específico

Al final del proceso de re-elaboración operativa de la práctica, y si se tienen en cuenta posibles retro-acciones, se habrá construido un plan de acción específico con el fin de mejorarla y, en lo posible, hacerla replicable. Las etapas para realizar esta re-elaboración son:

- ▶ Identificar los efectos de la interpretación sobre la práctica.
- ▶ Operacionalización de un proyecto de intervención.
- ▶ Elaboración de un plan de acción.

3.3.1. Efectos de la interpretación sobre la práctica

- ▶ Desde la observación realizada, indique aquello que la interpretación invita a consolidar, a rechazar, a transformar o a innovar sobre las diferentes dimensiones de la práctica.
- ▶ Tenga en cuenta los actores de la práctica y su contexto socio-educativo y precise las intervenciones que le parecen más deseables, realizables y aceptables.

3.3.2. Operacionalización de un proyecto de intervención

La elaboración de una práctica o de una intervención sobre la misma implica un cierto número de funciones como: orientación, organización, participación, formación, gestión, información, animación, concertación y evaluación. Se pueden utilizar diversas metodologías para ello, como, por ejemplo, la del Enfoque de Marco Lógico (EML)⁹⁵. Los cuestionamientos que se desarrollan a continuación, agrupados en diferentes tópicos, pretenden facilitar dicho proceso de operacionalización.

3.3.2.1. Orientación

- ▶ Establezca prioridades entre las intervenciones identificadas como deseables, realizables y convenientes.
- ▶ Determine los objetivos generales y particulares que se desprenden de tales prioridades.

95 El Enfoque de Marco Lógico es una herramienta para la planificación y gestión de proyectos orientados por objetivos. Es un diseño en varios pasos, cuyo punto culminante es una matriz que muestra la estructura básica de la intervención, y que es lo que hoy se conoce como *matriz de marco lógico*. El modelo basa su estructura en el concepto de que primero hay que abordar la situación actual y crear un "árbol de situación", y con ello como punto de partida se desarrollará, más tarde, un "árbol de objetivos" que guiará el proyecto en cuestión.

3.3.2.2. Organización

- ▶ ¿Qué tipo de intervención parece la más adecuada para los objetivos?
- ▶ Estipule las actividades principales requeridas para esta intervención y las tareas que se desprenden de ellas.
- ▶ Identifique el conjunto de actores que realizarán la intervención.
- ▶ ¿Qué reglas de funcionamiento prevé usted para este grupo?

3.3.2.3. Participación

- ▶ ¿A qué niveles de la intervención participarán sus actores? Por ejemplo: en la definición de necesidades o en la orientación; en la toma de decisiones o en la elaboración y ejecución; en la animación o en la evaluación.
- ▶ ¿Cuáles son las exigencias de esta participación para los diferentes actores (participantes y destinatarios)?
- ▶ ¿Cómo pretende usted desarrollar o mantener la motivación de los practicantes?

3.3.2.4. Formación

- ▶ ¿Cómo se va a asegurar la formación requerida para responder adecuadamente a la intervención? Por ejemplo: formación por la acción, tiempos de formación en el grupo o formación especializada, entre otros.
- ▶ ¿De qué recursos se dispone para ello?

3.3.2.5. Gestión

- ▶ ¿Cuál es la coordinación que se pretende entre las diferentes actividades del proyecto de intervención y sus actores?
- ▶ Realice la planificación y el cronograma del proyecto e indique cómo se controla el ritmo de sus diferentes actores y el de evolución del entorno del plan.
- ▶ ¿Con qué mecanismos piensa manejar la retro-acción o las resistencias del medio y de los actores del proyecto?

3.3.2.6. Información

- ▶ ¿Cuáles son los medios de información que necesita el proyecto?
- ▶ ¿Cómo pretende asegurar el acceso de todos los actores al proyecto?

3.3.2.7. Animación

- ▶ Muestre los modos y los tipos de animación previstos para las diferentes etapas y actividades del proyecto.
- ▶ ¿Le parece que ellos aseguran la eficiencia de estas etapas y actividades?
- ▶ ¿Opina que ellos afirman el dinamismo del grupo y respetan los aportes de cada uno?

3.3.2.8. Concertación

- ▶ ¿Qué relaciones se desean y se prevén con otros grupos, redes, instituciones del medio que funcionan en el mismo campo de esta práctica?
- ▶ ¿Cómo pretende promover y manejar estas relaciones?

3.3.2.9. Evaluación

¿Qué tipos de evaluación prevé:

- ▶ ¿Puntual para cada operación, terminal o continua?
- ▶ ¿Individual o colectiva?
- ▶ ¿Centrada en el control o en el crecimiento de los actores?
- ▶ ¿Ajustada a la satisfacción de los actores o a la eficiencia de la intervención?

3.3.2.10. Gestión de problemas al planear desde un enfoque praxeológico

Se plantean algunos ejemplos de preguntas que pueden utilizarse a la hora de abordar un problema o desafío cuando se está reelaborando una práctica desde un procedimiento praxeológico.

a. Preguntas exploratorias

- ▶ ¿Qué cosas le inquietan o preocupan al estar reelaborando la práctica?
- ▶ ¿Con qué se siente, pese a todo, satisfecho en relación con su forma actual de afrontar la situación (el problema)?
- ▶ ¿Qué se puede afirmar respecto a sus capacidades?
- ▶ Describa, si es posible, una situación o período en el que la práctica funcionaba eficazmente, cuando el problema no existía todavía.
- ▶ ¿De qué modo cree que pudo contribuir a que funcionara eficazmente en ese entonces?

b. Preguntas anticipatorias

- ▶ ¿Cómo le gustaría que fuera? ¿Qué es lo importante para usted?
- ▶ Mencione algún ejemplo de cómo serían las cosas si la situación o el problema estuvieran resueltos.
- ▶ ¿Quién saldría beneficiado? ¿Cómo repercutiría en usted u otras personas?

c. Preguntas creativas

- ▶ ¿Qué se precisa, en su opinión, para lograrlo?
- ▶ ¿Qué soluciones ha ensayado?
- ▶ ¿Cómo resultó y qué conclusiones ha extraído de ello?
- ▶ ¿Ha detectado indicios que apunten ahora a que la situación se desarrolla en la dirección adecuada?
- ▶ ¿Cuáles son, a su parecer, sus recursos principales para hacer frente a la situación?

d. Preguntas operativas

- ▶ ¿Cuál podría ser el primer paso a dar?

- ▶ ¿Hay algún asunto que debe resolver para seguir avanzando?
- ▶ ¿Quién podría ayudarlo?
- ▶ ¿Qué elementos le indicarían que ha tenido éxito en su empeño?

3.3.3. Elaboración del plan de acción

De modo preciso el plan de acción, como resultado de todo lo anterior, permite:

- ▶ Identificar las causas que provocan las debilidades detectadas en la práctica.
- ▶ Identificar las fortalezas que pueden hacer factible el mejoramiento de las debilidades.
- ▶ Identificar las acciones de mejoramiento a aplicar.
- ▶ Analizar la viabilidad de dichas acciones.
- ▶ Jerarquizar las acciones.
- ▶ Definir un sistema de seguimiento y control de las mismas.

Lo que hay que hacer en concreto es:

- ▶ Construir el plan de acción global de la intervención, en el cual se identifiquen los destinatarios, objetivos, etapas, responsables, cronograma, recursos y evaluación.
- ▶ Para cada etapa, diseñar el plan de acción respectivo, de tal suerte que especifique los objetivos particulares, actividades, destinatarios, tareas, responsables, cronograma, recursos y evaluación (criterios y modos).

Sin importar la opción que se elija, el concepto de “acción”⁹⁶ implica un problema para la praxeología, por incluir una potencial ruptura entre el pensamien-

96 La noción de acción se ha usado en muy diversos sentidos y contextos; a veces se substituye por “actividad”; otras veces se entiende como “acto” de realización de algo potencial. Por todo eso, es un término que hay que evitar usar fuera de contexto o sin especificar su empleo. En

to (propósitos, objetivos, propuestas) y la práctica (acción, intervención). Este problema ya fue estudiado por Tomás Ibáñez⁹⁷ (2001) en su texto *La acción social dice adiós a Descartes*, en el que, como lo sugiere el título, postula que en las teorías clásicas sobre la acción existe siempre una posibilidad de ruptura entre el mundo interno (la mente) y la realidad externa donde se concretan las acciones. Refiriéndose a la definición convencional de acción, Ibáñez dice:

Más precisamente se dice que: a partir de nuestro conocimiento proposicional del mundo y a partir de un cálculo sobre cuáles son los mejores medios para alcanzar nuestros fines, elaboramos un plan de acción que se sitúa como una precondition para iniciar nuestra acción. La acción constituye, por lo tanto, el despliegue racional de una realidad interna ya constituida que aflora al exterior para modificar el mundo en la dirección deseada (2001, p. 200).

Llegar a una formulación alternativa pasa, inevitablemente, por la deconstrucción de la manera habitual de pensar la relación existente entre mente y mundo, la cual, por el mismo hecho de definirse de modo dicotómico, requiere bases firmes de validación.

3.4. Momento de la devolución creativa: evaluación y prospectiva

Esta cuarta fase es la de *la reflexión en la acción* (DEVOLUCIÓN CREATIVA). Es una *etapa fundamentalmente prospectiva* que responde a la pregunta: ¿qué aprendemos de lo que hacemos? La prospectiva es una representación que pretende orientar el proyecto y la práctica del investigador/praxeólogo; una representación donde el futuro es planteado *a priori* como un ideal. Tiene una función de sueño, de deseo, de anticipación, pero también de evaluación. Ella pretende un ac-

los textos filosóficos y de las ciencias humanas y sociales, se tiende a usar "acción" en relación estrecha con acto, actividad, operación, producción, práctica, etcétera; en todo caso, se suele restringir el concepto a la operación de un agente humano, y se entiende por ella tanto el proceso, como el resultado del actuar. En todo caso, ya Aristóteles había dicho que "actuar no es hacer, ni hacer es actuar".

97 Tomás Ibáñez es licenciado en Ciencias Humanas de la Universidad de París y participó activamente en los acontecimientos de "Mayo del 68" y en los movimientos libertarios de lucha antifranquista. Regresó a España en 1973 y desde entonces ha dado clases de Psicología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde hizo un Doctorado en Psicología en 1980 y de donde fue Vicerrector de 1994 a 1999. Lo que se intenta presentar en este libro es cómo el cambio social que estamos viviendo supone, como siempre en todos los cambios sociales de gran alcance, modificaciones que afectan nuestra forma de ser y nuestro modo de entender el mundo, nuestras categorías conceptuales y nuestras prácticas y relaciones sociales.

tuar y nuevas vías de acción, un cambio y no una simple descripción de lo que va a pasar; en otras palabras, ella comprende una dimensión evaluativa desde otro futuro. La prospectiva pretende, igualmente, desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo; retornar al corazón de la práctica, a su memoria y su promesa, al horizonte de sentido y la presencia de “lo otro”. Los actores-sujetos están llamados a re-centrarse sobre lo que los hace vivir y los impulsa a comprometerse en una *praxis* responsable. La prospectiva está orientada a la utopía del tipo de sociedad de hombre y mujer, y de comunidad que la nueva intervención pretende realizar desde ya en su apertura al futuro. Esta utopía permanece anclada en lo real y pide una evaluación constante de las tareas a realizar en el tiempo y el espacio.

Es la etapa en la que el investigador/praxeólogo recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso, para conducirlos más allá de la experiencia, al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura. Incluso, si la prospectiva no aparece metodológicamente sino al final, ella ha atravesado todo el proceso praxeológico.

Se trata de un acto existencial auto-generator de teoría a partir de la experiencia, que requiere ser “sacado a la luz”, a través de un proceso *mayerúico* que le permita objetivar dicha experiencia, formalizarla, para entrara sí en el orden del discurso (así se corra el riesgo de deformar la experiencia): es una recuperación de la *praxis* por el *logos* (*inter y auto-estructurante*). Se trata del diálogo establecido entre practicantes y prácticas, que permite desarrollar más los conocimientos de éstos. La devolución creativa⁹⁸ tiene la intención de que el praxeólogo exprese los significados más importantes de su proceso, y lo haga creativamente.

La evaluación y la prospectiva, en la etapa de la devolución creativa nos reenvían al corazón de la *praxis* y a su relanzamiento. Mientras que la primera pretende controlar la actividad y el proceso del agente, la segunda evoca la memoria, la esperanza, el horizonte. La prospectiva busca, al final, desglosar las posibilidades y lo que ocurrirá a mediano y largo plazo para la práctica y en cuanto a la relación con nosotros mismos, el mundo, los demás y con la trascendencia.

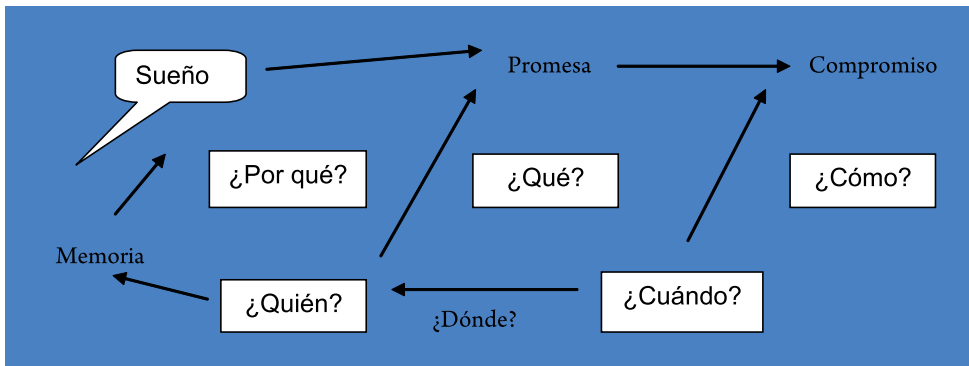
98 Concepto con el cual Vygotski hace referencia a la interacción y aportes que hacen los educandos entre sí. Ésta expresará lo que cada grupo quiera decir, desde el sentimiento y la emoción, con la más amplia libertad. Se observa, por ejemplo, en un grupo de estudio cuando entre ellos se contestan las dudas.

Si bien es cierto que no podemos prever el futuro, sí lo podemos inventar y construir. Aquí tiene razón de ser la prospectiva pues procura encontrar el futuro lógico de un sistema en la prolongación de los determinantes de un marco histórico particular; se trata de extrapolar el futuro a partir de una opción entre las tendencias del presente. Hacemos prospectiva en la vida cotidiana cuando evaluamos las consecuencias de nuestras prácticas, opciones y decisiones, y actuamos en consecuencia con dicha valoración. La prospectiva no es determinista sino ética: plantea “*esto va a ocurrir si...*”. Ante los determinismos del azar o la necesidad, ella opone el anti-azar creado por la inteligencia, el corazón y la voluntad humanos.

En praxeología, la prospectiva permite integrar el corto y el largo plazo, dejar a un lado el activismo y la inmediatez y recuperar la dinámica imprescindible de la práctica. Por eso, la prospectiva no es simplemente la prolongación (la etapa siguiente) de la intervención, sino lo que posibilita acordar el sentido y las contingencias de la práctica. Y ocurre del mismo modo con la evaluación y la afirmación de la coherencia entre la intervención, la práctica y la historia de sus agentes. De ahí que si bien la prospectiva aparece metodológicamente al final del proceso, ella está presente en todas las etapas anteriores, se afirma como un momento de integración, de profundización y de explicitación de aquello que es lo fundamental en cada etapa del proceso praxeológico.

En un proceso de investigación praxeológica la primera prospectiva a realizar es la de la intervención: ¿a dónde conduce ésta? ¿Cuáles son sus efectos previsibles? ¿Qué nuevas tareas propone? Hablamos entonces de la *dimensión técnica* de la prospectiva, aquella de la previsión que se inscribe en el corto o mediano plazo. Pero también es la de la práctica, de sus actores, de su medio: ¿qué opciones se privilegian y en función de qué? Llegamos así a la *dimensión praxeológica* (en el sentido de creación, de *praxis*), la visión que se inscribe en el largo plazo.

Podríamos, entonces, esquematizar la dinámica al integrar los seis polos estructurales de una práctica y entender que *el qué* comprende las cinco funciones de elaboración de la práctica: elaboración de la identidad, del sentido, de la comunidad, de las relaciones con la trascendencia y de la ética.



Ahora bien, la *toma de posición* subyacente a la prospectiva contempla dos movimientos:

a. *El movimiento práctico*

Consiste en clasificar los componentes de la práctica ya analizada, interpretada y proyectada, en tres categorías:

- ▶ La primera incluye todo aquello que puede resistir positivamente a la crítica; al conocer las razones de su existencia y sus verdaderos intereses nos damos cuenta de que tiene su razón de ser para la práctica; como consecuencia, decidimos mantenerlo, estimularlo y fortalecerlo.
- ▶ La segunda categoría comprende todos los elementos que a lo largo del proceso praxeológico se ven como caducos, superados o hasta contrarios a los verdaderos objetivos que nos propusimos; tal vez creímos que eran acordes con nuestro proyecto, pero el análisis nos mostró que ya no lo son; tendremos que prever cómo abolirlos (con sus etapas, estrategias y tácticas correspondientes).
- ▶ La tercera, corresponde a lo que todavía no existe pero cuya posibilidad o necesidad se infiere del análisis praxeológico, como presupuesto para alcanzar los objetivos de la práctica; hay que prever cómo anticiparlo, cómo hacer que llegue.

b. *El movimiento teórico*

Radica en la reformulación de las teorías ya detectadas y criticadas en los momentos anteriores y que dan sostén a la práctica o a algunos de sus componentes.

Estamos en condiciones de replantearlas, de acuerdo con los conocimientos adquiridos en el proceso praxeológico y con nuestro criterio valorativo. La nueva teoría constituirá, por consiguiente, la inteligencia praxeológica y ética de los aspectos de la práctica que hemos conservado y de los que pretendemos crear.

El método utilizado para lograrlo es la *reflexión en la acción*. Se trata de un proceso mental que se traduce en una clase de diálogo permanente entre el profesional-experto y los acontecimientos de su práctica profesional. Este diálogo le permite adaptarse a cada situación y aumentar la eficacia de sus intervenciones.

Ahora, retomemos, para terminar, algunas características de esta prospectiva en praxeología:

- ▶ Es una síntesis del proceso praxeológico.
- ▶ Permite una caracterización del sentido de la práctica.
- ▶ Nos da el horizonte al cual se refieren, en la evaluación, la práctica y la intervención.
- ▶ Es prospección de las consecuencias de la intervención, de las tareas que vendrán y de sus exigencias.
- ▶ Es prospección de los posibles futuros, presentes en la práctica y la realidad
- ▶ Permite la elección de algunos futuros posibles.
- ▶ Es reafirmación de nuestra responsabilidad como hombres y mujeres para su actualización.
- ▶ Es tiempo de reapropiación de nuestra identidad y proyecto de vida.
- ▶ Es, por último, afirmación o reconocimiento de nuestra fidelidad de origen.

Las etapas que encierra la devolución creativa son:

- ▶ Evaluación de la práctica.
- ▶ Impactos del proceso realizado sobre el agente.
- ▶ Prospectiva.

3.4.1. Evaluación de la práctica

Para realizar esta evaluación, que en últimas es un proceso evaluativo de todo el procedimiento praxeológico llevado a cabo, se proponen algunas preguntas que, a juicio del investigador/praxeólogo, pueden ser utilizadas o complementadas por otras:

- ▶ ¿Cómo evalúa usted la intervención realizada en cuanto a sus objetivos, responsabilidades, modalidades, cronograma, gestión y con respecto a la participación de los actores?
- ▶ Cuáles son los aportes (consolidaciones, modificaciones o innovaciones) de esta intervención para:
 - a. Usted mismo
 - b. Los demás actores
 - c. La práctica misma
 - d. El medio social
 - e. El medio educativo
- ▶ ¿Cómo valora usted su aporte a la práctica, más en concreto, en lo referente a su reelaboración y su gestión?
- ▶ ¿Tales aportes corresponden a los resultados esperados?
- ▶ ¿Qué consecuencias prevé usted para el futuro?
- ▶ Qué evolución constata usted en la práctica en cuanto a:
 - a. La construcción de la identidad de los actores
 - b. La elaboración del sentido, de una visión del mundo
 - c. La obtención de la relación con la trascendencia
 - d. La transformación de las relaciones sociales y comunitarias
 - e. La producción ética

- ▶ ¿Estas evaluaciones son compartidas por los demás actores de la práctica o del medio, o hay diferencias significativas entre su evaluación y la de ellos? ¿Cuáles son las más significativas?

3.4.2. Impactos del proceso sobre el investigador/praxeólogo

3.4.2.1. *Los descubrimientos*

Identifique qué descubrimientos marcaron el proceso en cuanto:

- ▶ A la práctica misma
- ▶ Al medio socio-profesional
- ▶ A la tradición social o disciplinar
- ▶ A usted mismo

3.4.2.2. *Las habilidades*

- ▶ ¿Cómo se incrementó con este procedimiento su habilidad para observar una práctica en cuanto a sus polos estructurales y sus funciones?
- ▶ ¿Cómo le permitió desarrollar su habilidad para elaborar una interpretación disciplinar desde la correlación crítica entre una práctica concreta y una teoría disciplinar o social?
- ▶ ¿En qué desplegó su habilidad este procedimiento para escoger, elaborar y gestionar una práctica socio-profesional de modo crítico y creativo, sensible a su pertinencia, coherencia y eficiencia?

3.4.2.3. *Los conocimientos adquiridos*

- ▶ ¿Qué aprendizajes concretos pudo usted obtener de este procedimiento praxeológico?
- ▶ ¿En qué se ve obligado a revisar, confrontar, reformar o cambiar los conocimientos teóricos que poseía?

3.4.3. Prospectiva

Alrededor de las siguientes preguntas se elabora el momento final del proceso, que se va a concretar en un escrito plenamente existencial:

- ▶ ¿Cuáles son la memoria y el horizonte de esperanza que contiene la práctica, en particular, después de su reelaboración?
- ▶ ¿Contempla este horizonte nuevas posibilidades de realización para usted, para el ser humano, la sociedad, la educación?
- ▶ ¿Cómo estas posibilidades reencuentran las que usted considera fundamentales en su propia práctica?
- ▶ ¿En qué medida esta práctica contribuye a su proyecto de vida, a su propio crecimiento y a su futuro?
- ▶ ¿Cuáles son los nuevos desafíos, proyectos y exigencias de formación que se desprenden de esta evaluación y de esta prospectiva?
- ▶ ¿Cómo pretende usted darle continuidad a este proceso?

Obviamente, el momento final de todo este proceso es lograr un documento coherente, sintético, verificable (con todas las fuentes recopiladas en el transcurso del proceso), que dé cuenta de todo el procedimiento realizado. Se deja a la creatividad del investigador/praxeólogo la mejor forma que debe tomar este documento, teniendo en cuenta, eso sí, las normas establecidas para la redacción de informes científicos de investigación y expresadas en el numeral 3.1.3.3. de este mismo texto.

Referencias bibliográficas

- ALBARELLO, L. (2003). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*(2a. ed.). París: De Boeck & Larcier.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARNSLEY, J. y ELLIS, D. (1992). *La recherche en vue de stratégies de changement; guide de recherche-action pour les groupes communautaires*. Vancouver: Women's Research Centre.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. París: Droz.
- BOURDIEU, P. (1976). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- COOK, T.D. y REICHHARDT, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- GADAMER, H.G. (1976). *Verité et méthode*. París: Seuil.
- GARFINKEL, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Madrid: Anthropos Ed.
- GRAWITZ, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*(10a. ed.) París: Dalloz.
- GREELEY, A. (1972). *Unisecular man, the persistence of religion*. Nueva York: Schoken Press.
- GREIMAS, J.(1973). *En torno al sentido: ensayos semióticos*. Madrid: Fragua.
- GROOME, Th.H. [1980] (1999). *Christian religious education: sharing our store and vision*. Melbourne: Jossey-Bass.
- GUTIÉRREZ, J. y DELGADO, J.M. (1995). "Teoría de la observación", en J.M. DELGADO, y J. GUTIÉRREZ (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*(pp.141-173).Madrid: Síntesis.

- IBÁÑEZ, T. (1996). “Algunos comentarios en torno a Foucault”, en T. IBÁÑEZ. *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología* (pp. 43-60). México: UNAM.
- IBÁÑEZ, T. (2001). “La acción social dice adiós a Descartes”, en T. IBÁÑEZ. *Muníciones para disidentes* (pp. 197-208). Barcelona: Gédisa.
- JULIAO, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Uniminuto.
- LANDSHEERE, G. de. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. París: Colin-Bourrelie.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. y BOUTIN, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2a.ed.). Montreal: Éditions Nouvelles.
- KANT, E. (1976). *Crítica de la razón pura*. México: Porrúa.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MAYER, R. y OUELLET, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- MAYER, R. et al. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- RAYMOND, P. (1987). “Les six pôles d’observation d’une pratique”, en J.G. NADEAU (ed.). *La praxéologie pastorale* (vol. I, pp. 107ss). Québec: Fides.
- RICOEUR, P. et al. (1977). *Sémantique de l’action*. París: CNRS.
- RICOEUR, P. (1986). “La vida: un relato en busca de narrador”, en P. RICOEUR, *Educación y cultura*(pp.45-48). Buenos Aires: Docencia.
- SÁNCHEZ, R. (1993). “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, en SÁNCHEZ, R. *Formular proyectos para inno-*

var la práctica educativa (pp. 17-39). México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/878/1/Didactica_de_la_problematizacion_en_el_campo_cientifico_de_la_Educacion.pdf.

SCHÖN, D.A. (1994). «De la science appliquée à la démarche réflexive de l'agir professionnel», en SCHÖN, D.A. *Le praticien réflexif* (pp. 45-102). Montréal: Éd. Logiques.

SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

ST-ARNAUD, Y. y L'HOTELLIER, A. (1992). *Connaitre par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

VAN DER MAREN, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruselas: De Boeck Université (Colección Méthodes en Sciences Humaines).

Epílogo.¹ La necesidad de recordar y prolongar aquello que aún no está terminado

Recordar: del latín re-cordis, es volver a pasar por el corazón

Eduardo Galeano

No olvidemos cambiar de mapa de cuando en cuando, para ponernos al día, porque en todas partes hay obras, siempre en actividad, que mejoran, transforman, trastocan la red y pueden volver obsoleto el mapa de rutas de ayer; mañana nos iremos de aquí a allí por los mismos medios.

Michel Serres

Normalmente se entiende por paradigma el acuerdo o consenso de una comunidad académica; acuerdo que incluye supuestos filosóficos, antropológicos, sociales, epistemológicos y metodológicos que subsisten ordinariamente, de modo implícito (oculto), en el quehacer investigativo, y que nunca es fijado para siempre. Así como un producto intelectual conlleva el sello personal del autor, la investigación también tiene el sello del investigador, que refleja su pensamiento, su manera de ver el mundo, su forma de abordar situaciones de la vida².

Entonces, un paradigma o una teoría, aunque funcionan como una cosmovisión que nos ubica y nos da relativa seguridad, nunca pueden hacernos olvidar que en cada sujeto anidan algo personal, una singularidad que escapa a toda tentativa de homogeneización discursiva. Y más aún, como lo recuerda Castoriadis, dado que “la educación comienza con el nacimiento del individuo y termina con

1 Parte añadida al final de un texto, obra o discurso, a modo de recapitulación, conclusión o desenlace, en la que se hacen observaciones sobre su contenido, o también, se hace referencia a notas adicionales que no pertenecen, pero complementan, el cuerpo principal de la obra.

2 Escribir es, de algún modo, exteriorizar nuestra manera de ver y de pensar. Pero, ¿realmente nuestro pensamiento o nuestras formas de actuar son totalmente originales?, sobre todo, en el mundo de hoy con la facilidad de acceso a la información y al conocimiento que existe. En todo caso, un ensayo académico como este es fruto de la reflexión, pero normalmente a partir de la reflexión de otros que no siempre aparecen explícitamente, ni son citados referencialmente. Por eso, la idea de “paradigma” como consenso académico.

su muerte. Ella ocurre por todas partes y en todo momento” (1996, p. 72). El sujeto explicado por las disciplinas teóricas no tiene por qué ser ni coincidir forzosamente con el que nos revela nuestra práctica profesional. ¿Qué hacer entonces? Quizás pensar en ello nos permita situar nuestra propia *praxis* educativa y descubrir las posibles tendencias y/o supremacías de unas concepciones sobre otras: ¿consentimos la aparición de un sujeto?, ¿construimos un sujeto acorde con ciertos presupuestos?, ¿es el sujeto quien se construye desde nuestra acción mediadora?; finalmente, ¿qué clase de profesional de la educación soy?, ¿qué o quién justifica lo que hago y mi modo de hacerlo?

Los paradigmas de investigación socioeducativa tienen su raíz en el modo de concebir la ciencia, la pedagogía, las disciplinas y los fenómenos. La investigación praxeológica, que hace parte del llamado *paradigma crítico social*³, se corresponde con la perspectiva de investigar la realidad y, sobre todo, las prácticas socio-profesionales que realizamos, con el fin de transformarlas, de emanciparlas. La investigación praxeológica, como la hemos venido considerando en este escrito, podría plantearse como una investigación socio-profesional, de corte crítico e innovador, fundamentada en un método de investigación/intervención, que pretende producir resultados de intención pedagógica⁴, mediante un fuerte trabajo de campo, es decir, realizado al interior de prácticas profesionales y de comunidades/organizaciones concretas. Es una actividad de comprensión y de explicación de la *praxis*, ligada a un enfoque que busca medir sus efectos, apreciar su pertinencia y formalizarla, mediante la construcción de un modelo adecuado.

3 Este enfoque surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas, pues busca superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda; por eso, admite la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica, ni sólo interpretativa. Este paradigma crítico social introduce la ideología de modo explícito y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a los problemas generados por éstas. Sus principios son: a) conocer y comprender la realidad como *praxis*, b) unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores), c) orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre y d) implicar al profesional (docente) a partir de la autorreflexión de sus prácticas.

4 Llamamos “resultados de intención pedagógica” a una categoría particular de conocimientos: aquellos que pretenden ayudar al practicante/investigador a formular y aplicar nuevos conocimientos (teórico/prácticos), procedimientos, modelos, etcétera; “nuevos” con relación al estado de las ideas preconcebidas que dominan dentro de un contexto socio-cultural dado; pedagógicos, porque al aplicarlos se desea que la comunidad concernida participe y se enriquezca.

Será una investigación significativa en la medida en que revele fragmentos ocultos de la realidad: eso que estaba velado hasta ese momento, se hace visible, evidente, comprensible. Adquirirá sentido, en su objeto de estudio y en el cómo se procedió, cuando los actores se vean reflejados en las escenas tal como ocurren, y puedan decir: “¡eso lo he vivido yo!” Pero la investigación no puede agotarse en reflejar adecuadamente lo que ocurre y en su interpretación. El investigador puede aportar también mecanismos para entrever el alcance de los hallazgos y sus futuras evoluciones, así como su utilidad para mejorar la educación, las disciplinas profesionales y la sociedad ¿Se agotan en el estudio todos los elementos del fenómeno o de la problemática?, esto permitiría dar pistas para investigaciones ulteriores. ¿Cuáles son las fortalezas teóricas, conceptuales y metodológicas de la investigación en curso?, de la respuesta a este interrogante podría resultar su utilidad como contribución al conocimiento, a la técnica, a la práctica, a la experiencia.

Estos procesos reflexivos que supone la investigación praxeológica se apoyan en unos conceptos-clave trabajados por Dewey (1989) y Schön (1987). Para Dewey, “el pensamiento reflexivo” (*reflectivethinking*) es un proceso cognoscitivo, activo y deliberado, el cual implica cadenas de ideas interconectadas, que tienen en cuenta las creencias y los conocimientos subyacentes. Además, se distingue del acto de pensar; por ello, una acción basada en la reflexión puede verse como una acción inteligente en la cual las justificaciones que el individuo produce y las consecuencias que de ella surgen se han tenido en cuenta, contrariamente a la acción impulsiva.

Schön utiliza el concepto de “ciencia-acción” para explicar la práctica reflexiva. La “ciencia-acción” es una manera de introducir en el campo científico situaciones que, debido a su unicidad, a su elevado grado de incertidumbre y a su inestabilidad, no permiten aplicar las teorías y las técnicas de la ciencia tradicional. Es el caso de la ciencia aplicada y de la investigación praxeológica, que implican, para el profesional, reflexionar de modo científico sobre sus prácticas, partiendo de sus propias teorías implícitas, con el fin de generar nuevos conocimientos en acción. El método utilizado para lograrlo es la *reflexión en la acción*. Se trata de un proceso mental que se traduce en una especie de diálogo permanente entre el profesional/practicante y los acontecimientos de su práctica profesional. Este diálogo le permite adaptarse a cada situación y aumentar la eficacia de sus intervenciones.

Obviamente, el proceso de investigación praxeológica que hemos planteado, dado que se genera en una Facultad de Educación, privilegia un campo de práctica e investigación concreto: la educación y la pedagogía. Creemos que la *educación* es una práctica política cuya responsabilidad es contrarrestar aquellas formas de educar que producen y reproducen desigualdad e injusticia social. Y creemos que ello sólo será posible si hacemos de nuestras prácticas sociales y educativas procesos de reflexión activos y conscientes, antes, durante y después de la acción misma. Además, afirmamos que el quehacer praxeológico lleva implícito estos procesos reflexivos, a manera de esa “devolución creativa” que se realiza a lo largo de todo el quehacer investigativo.

Del anterior análisis es perentorio concluir que hay que sustituir el paradigma del aprendiz pasivo, producto de la actividad fabricadora del *didaskalos* (maestro), por el del aprendiz permanentemente activo, siempre comprometido en un proceso de aprendizaje. Como lo señala J. Foucambert (1976, p. 121), la pedagogía será algo serio cuando la actividad del maestro se defina desde la actividad del estudiante, y la enseñanza a partir del aprendizaje. Sólo en ese caso podemos hablar de *praxeología pedagógica*, porque sólo si lo hacemos así podemos generar un campo propicio a los aprendizajes, a modalidades de aprendizaje que no se limiten ni terminen en producciones (clases, tutorías, ambientes de aprendizaje, tareas, exámenes, etc.), sino que se planteen como fines inmanentes que expresan la actividad autónoma del sujeto en su comprensión de sí mismo, de los otros y del mundo. Y esto, simplemente, porque la acción y la palabra –*praxis* y *lexis*– son manifestación/revelación del sujeto, no de algunas de sus características secundarias, sino de su cualidad esencial, de su mismo ser.

Podemos, entonces, poner a consideración –¿a manera de conclusión?– tres dimensiones en el proceso formativo que genera y supone el quehacer praxeológico aquí planteado: primero, el orden de la ilusión, de lo imaginario, de lo concreto vivido y experimentado; después, la objetivación, sistematización e instauración de un conocimiento mediante un discurso teórico; finalmente, la génesis de creaciones/acciones participativas y solidarias que se concretan en un proyecto, a partir de conocimientos validados por la experiencia, y que, a su vez, en ese proceso de devolución creativa generan nuevos conocimientos.

1. Autoformación y desarrollo personal

Se puede asumir que todo proceso formativo es primero un acto existencial, cuya finalidad es provocar y actuar la propia vida. En este sentido, se requiere que el quehacer praxeológico comprenda una perspectiva autobiográfica, tanto para revelar rupturas y encuentros en la existencia personal del sujeto, como para percibir y asumir la aparición creativa de un proyecto personal de vida y/o profesión.

Preguntémonos: ¿cuál es la realidad de quien quiere aprender? Generalmente, se trata de un sujeto impregnado de un potencial cultural y praxeológico, que ha ido atesorando a lo largo de su experiencia de vida, de modo informal más que formal. Además, está movido, consciente o inconscientemente, por la necesidad y/o el deseo de parir esa experiencia de modo adecuado, para manifestarse y comunicarse, para producir y crear nuevas experiencias y conocimientos, para dejar una huella en la historia. Pero esto sólo será posible si la *praxis* educativa en la que lo introducimos es un quehacer generador de reflexión e indagación, realizado por él mismo y sobre sus prácticas, y que se concreta como investigación praxeológica, es decir, buscando mejorar la propia existencia y la de aquellos con quienes se interactúa.

2. La objetivación de la experiencia

Para convertirse en acción, la imaginación y lo experimentado tienen que ingresar en el orden del discurso, hallar un modo de formalizarse (con los riesgos que esto implica: generalmente la distorsión de la experiencia) y obtener de ellas un saber válido que dé créditos para la acción. Es fácil, entonces, entender que esta visión praxeológica del acto educativo se opone a la educación formal y tradicional, en la cual el saber transmitido es fundado más que fundante, y donde la acción es más reproductora que creativa e innovadora. Se impone una educación que asume la experiencia de sujeto, que le permite imaginar y crear a partir de lo que es y tiene, que le abre perspectivas novedosas, es decir, que lo tiene en cuenta.

3. Creatividades solidarias

La tercera dimensión de la formación praxeológica es la inclusión del saber en una estrategia operativa. La experiencia es socializada para lograr reconocimiento mediante una activación de los saberes logrados y es concretizada en un “mo-

delo” operativo válido y replicable por otros. El orden social no se da a partir de exigencias del exterior, sino como un desplazamiento que funda una utopía, término medio entre lo imaginario y lo social. Este es el punto culminante: ir de la autoevaluación a la con y hétero-evaluación (por ejemplo, con otras personas-proyectos o personas-recursos), reconociendo que cada aprendiz, gracias a su experiencia vivida, es portador de una cultura y una *praxis* que le permiten ser, sincrónicamente, sujeto y agente del proceso educativo en el que participa. Por todo lo anterior, podemos afirmar que fundar el quehacer educativo en una perspectiva praxeológica no es indiferente en lo que concierne al desarrollo de la misma formación. En efecto, todo se reduce a integrar los nuevos aprendizajes a las experiencias vividas; esto conduce a cambios radicales en los métodos pedagógicos, y genera muchas preguntas, tales como: ¿en qué terminan convirtiéndose las disciplinas?, ¿qué ambientes de aprendizaje, que tengan en cuenta políticas praxeológicas que optimicen la acción, hay que generar?

Se podría, entonces, resumir el aporte de la praxeología al quehacer educativo en estos puntos:

- a. Desde el punto de vista epistemológico, su objetivo consiste en precisar, formalizar y hacer operativos los saberes que integran la experiencia en la acción.
- b. Permite organizar el recorrido de las prácticas sociales y/o profesionales, lo que a su vez ayuda a identificar rupturas, intersección de proyectos, elaboración de estrategias participativas y solidarias, entre otras posibilidades de aprender de lo que se está viviendo.
- c. Ayuda a optimizar el acto formativo con una mínima intervención del agente educativo. Así, educar se vuelve facilitar la independencia del sujeto, hacer posible su autoformación, atenuar los efectos institucionales, lo que contribuye a la identificación y al reconocimiento de las competencias y de los conocimientos mutuos.
- d. Permite destruir las barreras que existen entre las disciplinas, particularmente en ciencias humanas y sociales, en pro de una educación diferente, multidisciplinaria, centrada en una evaluación eficaz de los requerimientos del sujeto y en una aplicación permanente de lo aprendido a lo vivido, y viceversa.

Podemos confirmar, entonces, que el sujeto de la investigación praxeológica se nos presenta con capacidad de acción y poder transformador, no sólo en el ámbito personal y/o grupal, sino también en el del entorno material y sociopolítico. Pero, así mismo, con competencias para discernir, diseñar, organizar y planificar procesos que favorezcan y se fundamenten en diversas formas de participación de las personas y comunidades, en una perspectiva democrática y de autogestión; no se puede obviar, entonces, el carácter de formación de ciudadanía que conlleva la praxeología.

En definitiva, el quehacer praxeológico es investigación, puesto que es un proceso sistemático, que orienta sus fases desde un saber preexistente, tanto en el praxeólogo/investigador, como en los otros actores de la investigación. Este saber es producto de la praxis y de la experiencia, actividades que permiten conocer y transformar tanto al sujeto, como al entorno, y sistematizar las experiencias para ir así forjando un proceso de cambio y/o transformación de modelos de vida, modos de congregarse, maneras de intervenir e interactuar; así como la generación de procesos educativos y organizativos, y de criterios de pertenencia social y ciudadana.

El quehacer praxeológico es también acción y participación. Acción, entendida no sólo como el mero actuar, ni como cualquier tipo de acción, sino como aquella acción que resulta de una reflexión e investigación permanentes sobre la práctica, no sólo para conocerla, sino, fundamentalmente, para transformarla. Participación, porque implica un proceso de comunicación y retroalimentación constante entre los actores del quehacer praxeológico, en el que la planeación, la toma de decisiones y la realización de los proyectos son un compromiso colectivo o de grupo.

Por otra parte, es un quehacer crítico, porque la praxis se somete a un análisis y discusión continua, entre los sujetos y actores de la investigación, que lleven a procesar e interpretar de modo más global el contexto social de la práctica, promoviendo la búsqueda de opciones de cambio e innovación, con base en los intereses y necesidades personales y/o colectivos.

Finalmente, es reflexivo, pues en tanto producto de un análisis, debe instituirse una relación entre la práctica investigada, el contexto y los actores de la investigación, lo que, a su vez, fortalece el análisis, la evaluación y la interpretación de la problemática y sus causas, valorando las acciones realizadas y produciendo

un saber que permite a los sujetos enfrentar las situaciones que se les presenten de modo conjunto y organizado.

Es por eso que se puede afirmar que la investigación y la acción, la reflexión y la vida se funden creadoramente en el quehacer praxeológico.

Referencias bibliográficas

CASTORIADIS, C. (1996). “Le délabrement de l’Occident”, entrevista con Oliver Mongin publicada en C. Castoriadis, *La montée de l’insignifiance. Les carrefours du labyrinthe IV*. París: Le Seuil.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós

FOUCAMBERT, J. (2004). *Cómo ser lectores. Leer es comprender*. Barcelona: Laia (ver. orig. francés, 1976).

SCHON, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Este libro fue compuesto en caracteres
Arno Pro de 12 puntos e impreso sobre
papel propal librobeige de 70 gramos.

Junio de 2011

Bogotá, D.C., Colombia.

